ISSN (Print): 2304-5809
ISSN (Online): 2313-2167

Науковий журнал

«Молодий вчений»

№ 2.1 (54.1) лютий, 2018 р.

Редакційна колегія журналу

Базалій Валерій Васильович – доктор сільськогосподарських наук (Україна)
Балашова Галина Станіславівна – доктор сільськогосподарських наук (Україна)
Гриценко Дмитро Сергійович – кандидат технічних наук (Україна)
Змерзлий Борис Володимирович – доктор історичних наук (Україна)
Іртищева Інна Олександрівна – доктор економічних наук (Україна)
Коковіхін Сергій Васильович – доктор сільськогосподарських наук (Україна)
Лавриненко Юрій Олександрович – доктор сільськогосподарських наук (Україна)
Лебедєва Надія Анатоліївна – доктор філософії в галузі культурології (Україна)
Морозенко Дмитро Володимирович – доктор ветеринарних наук (Україна)
Наумкіна Світлана Михайлівна – доктор політичних наук (Україна)
Нетюхайло Лілія Григорівна – доктор медичних наук (Україна)
Пекліна Галина Петрівна – доктор медичних наук (Україна)
Писаренко Павло Володимирович – доктор сільськогосподарських наук (Україна)
Романенкова Юлія Вікторівна – доктор мистецтвознавства (Україна)
Севостьянова Наталія Іларіонівна – кандидат юридичних наук (Україна)
Стратонов Василь Миколайович – доктор юридичних наук (Україна)
Ходосовцев Олександр Євгенович - доктор біологічних наук (Україна)
Шаванов Сергій Валентинович – кандидат психологічних наук (Україна)
Шайко-Шайковський Олександр Геннадійович – доктор технічних наук (Україна)
Шапошников Костянтин Сергійович – доктор економічних наук (Україна)
Шапошникова Ірина Василівна – доктор соціологічних наук (Україна)
Шепель Юрій Олександрович – доктор філологічних наук (Україна)
Шерман Михайло Ісаакович – доктор педагогічних наук (Україна)
Шипота Галина Євгенівна – кандидат педагогічних наук (Україна)
Яковлев Денис Вікторович – доктор політичних наук (Україна)

Міжнародна наукова рада

Arkadiusz Adamczyk – Professor, dr hab. in Humanities (Poland)
Giorgi Kvinikadze – PhD in Geography, Associate Professor (Georgia)
Janusz Wielki – Professor, dr hab. in Economics, Engineer (Poland)
Inessa Sytnik – Professor, dr hab. in Economics (Poland)
Вікторова Інна Анатоліївна – доктор медичних наук (Росія)
Глущенко Олеся Анатоліївна – доктор філологічних наук (Росія)
Дмитрієв Олександр Миколайович – кандидат історичних наук (Росія)
Марусенко Ірина Михайлівна – доктор медичних наук (Росія)
Швецова Вікторія Михайлівна – кандидат філологічних наук (Росія)
Яригіна Ірина Зотовна – доктор економічних наук (Росія)

Повний бібліографічний опис всіх статей журналу представлено у:
Національній бібліотеці України імені В.В. Вернадського,
Науковій електронній бібліотеці Elibrary.ru, Polish Scholarly Bibliography

Журнал включено до міжнародних каталогів наукових видань і наукометричних баз:
РИНЦ, ScholarGoogle, OAJI, CiteFactor, Research Bible, Index Copernicus.
Index Copernicus (IC™ Value): 4.11 (2013); 5.77 (2014); 43.69 (2015); 56.47 (2016)

Свідоцтво про державну реєстрацію
друкованого засобу масової інформації – серія КВ № 18987–7777Р від 05.06.2012 р.,
видане Державною реєстраційною службою України.

Відповідальність за зміст, добір та викладення фактів у статтях несуть автори. Редакція не завжди поділяє позицію авторів публікацій. Матеріали публікуються в авторській редакції. Передрукування матеріалів, опублікованих в журналі, дозволено тільки зі згоди автора та редакції журналу.

© Науковий журнал «Молодий вчений», 2018
© Дизайн, Видавництво «Молодий вчений», 2018

ФАКУЛЬТЕТ ПЕРШОГО ВЧИТЕЛЯ

Минуло 90 років, як один із найстаріших в Україні закладів вищої освіти – Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка розпочав підготовку вчителів початкових класів. І вже 60 років у ньому безперервно з творчою наснагою працює факультет початкового навчання.

На початку XX ст. після кількох реформувань Чернігівський педагогічний інститут у 1928 році значно розширився. До нього ввійшли Остерський та Городнянський педагогічні технікуми, на базі яких відкрився факультет комплексників, де велася підготовка вчителів початкових класів. На цьому факультеті тоді навчалося 239 студентів, наступного року їх кількість збільшилася до 275. При факультеті існував підготовчий відділ, до якого було зараховано 157 слухачів.

Випускнику факультету після закінчення присвоювалася кваліфікація – «працівник установ соцвиху в концентрі трудшколи» (сучасною мовою – учитель початкової школи) і вручався диплом із цупкого паперу розміром 50х43 см, на якому наклеювалася фотокартка його власника, прошита суровою ниткою, кінці якої заклеювалися сургучевою печаткою.

Таким чином, минуло вже дев'яносто років з початку підготовки вчителів початкових класів у нашому університеті.

Відродження важливого університетського структурного підрозділу сталося 1957 року. Після закриття в Чернігові мовно-літературного факультету з Київського педагогічного інституту імені М. Горького за наказом міністра освіти УРСР до нас було переведено факультет підготовки вчителів початкових класів, на І курсі якого навчалося 48 студентів: у складі двох академічних груп було 40 дівчат і 8 хлопців.

Нині факультет готує вчителів для загальноосвітніх шкіл різних типів, вихователів дошкільних навчальних закладів, викладачів музичних дисциплін із чотирьох спеціальностей (початкова освіта, дошкільна освіти, музичне мистецтво, менеджмент соціокультурної діяльності) та семи спеціалізацій (англійська мова, інформатика, музичне мистецтво, образотворче мистецтво, сімейне виховання, режисура музично-виховних шкільних заходів, методика виховної роботи). Зараз на денній форму навчається 330 студентів, 256 – на заочній. Навчально-виховний процес забезпечує три кафедри – кафедра дошкільної та початкової освіти, кафедра мов та методики їх викладання, кафедра мистецьких дисциплін.

У складі викладачів кафедр факультету працює четверо професорів, тридцять сім кандидатів наук, один член Національної спілки письменників України, два члени конгресу літераторів України, два члени Національної спілки художників України, один член Національної спілки композиторів України.

Нині серед учителів початкової школи з вищою освітою, що працюють на Чернігівщині, 90% - колишні студенти нашого факультету. Формування особистості вчителя та вихователя проходить у творчій атмосфері. Саме тому викладачі факультету не стільки керують навчально-виховним процесом, скільки співпрацюють зі своїми вихованцями.

О. В. Бобир
декан факультету початкового навчання,
Національний університет «Чернігівський колегіум»
імені Т.Г. Шевченка

ЗМІСТ

Барнич О.В.
Художня спадщина С.Ф. Русової як засіб морально-творчого розвитку молодших школярів.....1

Богдан Т.М., Литвиненко О.М.
Компетентнісний підхід у формуванні елементів логічного мислення дошкільників.....4

Валентьєва Т.І.
Виховання почуття комічного старших дошкільників засобами словесної гри.....8

Турчина І. С., Вахрушева Н. М.
Формування навчально-пізнавальної компетентності учнів початкової школи як педагогічна проблема.....13

Вергунова В.С., Грицун Ю.М.
Формування ціннісного ставлення до дійсності майбутніх учителів музики у процесі фахової підготовки (на прикладі вивчення твору Ю. Грицун «Чотири грані страшної трагедії» для читця та камерного оркестру, присвяченого Дню пам'яті голодомору).....17

Власенко Л.Г., Райська Л.Г.
Робота над значеннєвими частинами слова як важлива складова підготовки майбутніх учителів початкової школи.....20

Герасименко М.Д.
Аналіз фахових текстів для навчання майбутніх учителів англомовного професійно орієнтованого читання.....24

Грисюк О.М.
Розвиток соціальної активності особистості: теоретичний аспект.....28

Дженджеро О.Л., Дятлова І.С.
Лінгвокомунікативна компетентність особистості як важливий структурний компонент професійної компетентності майбутніх фахівців дошкільної освіти.....32

Жлудько В.М., Іващенко Ю.Ф.
Вплив ігрового дизайну на творчий розвиток особистості.....36

Іванишина В.П.
Психолого-педагогічні основи використання комп'ютерних програм для формування англомовної компетенції в діалогічному мовленні у початковій школі.....40

Валентій Л.В., Калініна І.П.
Історія мовного аналізу як методу навчання рідної мови.....44

Кириленко Н.М., Травкіна Л.П., Романенко К.С., Коломійченко А.А.
Впровадження нового державного стандарту в початковій школі: практичний аспект.....47

Кміть О.В.
Методичні передумови формування професійного мислення майбутніх учителів англійської мови початкової школи.....51

Коваль В.О., Шевантаєва А.В.
Формування екологічної компетентності майбутніх вчителів початкової школи в процесі проектної діяльності.....55

Коновальчук М.В.
Розвиток лідерського потенціалу університету в процесі реалізації освітніх грантових проектів.....59

Коновченко Ю.П., Дорошенко Т.В.
Теоретичні основи проблеми формування у майбутніх учителів початкової школи готовності до мистецько-педагогічної діяльності.....62

Конотоп О.С.
Навчання аудіювання фрагментів автентичних художніх відеофільмів з використанням комп'ютера.....67

Міненок А.О., Кошель А.П., Кошель В.М., Власова О.Б.
До проблеми формування професійної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в процесі фахової підготовки.....70

Лашук Н.М.
Педагогічні умови формування медіакомпетентності майбутніх маркетологів у процесі фахової підготовки.....74

Лимар Ю.М., Алексієнко Н.С.
Проектна технологія як засіб підвищення ефективності фахової підготовки майбутніх учителів початкової школи.....78

Логвін Т.В.
Роль асистента вчителя у навчально-виховному просторі дитини з особливими освітніми потребами.....82

Максак І.В., Радченко М.В.
Професійна підготовка майбутніх учителів англійської мови у початковій школі: Історична ретроспектива.....87

Бобир О.В.,Мамчич О.Б.
Духовна культура як основа формування лінгвістичної культури педагогічної особистості.....91

Михайленко О.В.
Бази практики під час стажування у юридичних коледжах США.....95

Мірошник І.В.
Поняття іншомовної граматичної компетентності та особливості її реалізації в початковій школі.....99

Нікітіна Н.П.
Діалог особистості в постколоніальній культурі: горизонти переорієнтацій.....104

Носко Ю.М.
Ефективність використання руханок у процесі навчання учнів закладів початкової освіти.....108

Огієнко Д.П.
Впровадження трудового навчання в початкових школах чернігівської губернії (друга половина XIX століття).....112

Пода В. М.
Генеза понять «Духовність», «Духовно-моральне виховання» в різних галузях знання.....116

Притулик Н.В., Костюченко М.А.
Дослідження гендерної компетентності вчителів початкової школи.....120

Дорошенко Т.В., Радіч А.В.
Педагогічні умови підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокальної діяльності.....124

Силко Р.М., Силко Є.М.
Розвиток творчого потенціалу майбутніх педагогів-художників за допомогою методу правопівкульного малювання у процесі художньої підготовки.....128

Скорик Т.В.
Оновлення змісту дозвіллєвої діяльності молоді в світлі сучасних тенденцій соціокультурної сфери.....132

Стрілець С.І.,Запорожченко Т.П.
Шляхи формування математичної компетентності майбутнього вчителя початкових класів.....136

Стрілецька Н.М., Ільченко О.О.
Освітні технології формування здоров'язберігаючої компетентності молодших школярів на уроках інформатики: теоретичний аспект.....140

Турчина І.С., Шостак М.С.
Психолого-педагогічні умови формування соціокультурної компетентності у майбутніх учителів початкової школи.....145

Янко Н.О., **Якунько О.В.**
Принципи реалізації функціонально-стилістичного підходу в процесі вивчення граматичного матеріалу в початковій школі.....149

CONTENTS

Barnych O.V.
S.F. Rusova's literary heritage as a means of moral and creative development of primary school pupils.....1

Bogdan T.N., Litvinenko O.N.
Competence approach in forming elements of logical thinking of preschools.....4

Valentieva T.I.
Developing older preschool children`s sense of comic by means of world play.....8

Turchyna I.S., Vakhrusheva N.M.
Formation of primary school pupils' educational and cognitive competence of as a pedagogical problem.....13

Vergunova V.S., Hrytsun Yu.M.
Of the future music teachers in the professional training (on the example of perceiving the work of Yu. Gritsun "Four Vergers of a Terrible Tragedy" for a reader and chamber orchestra dedicated to the Forced Famine Memorial Day).....17

Vlasenko L.H., Raiska L.H.
Work on the semantic parts of a word as an important component of future primary school teachers' training.....20

Herasymenko M.D.
The analysis of professional texts for training future language teachers in English professionally oriented reading.....24

Hrysiuk E.N
The development of the personality's social activity: the theoretical aspect.....28

Dzhendzhero O.L., Diatlova I.S.
Individual linguistic-communicative competence as important structural component of the professional competence of future specialists in preschool education.....32

Zhludko V.M., Ivaschenko Y.F.
Game design influence on personality creative development.....36

Ivanyshyna V.P.
Psychological and didactic preconditions of computer programmes using for forming of english dialogue competence in a primary school.....40

Valentii L.V., Kalinina I.P.
History of language analysis as a method of teaching.....44

Kyrylenko N.M., Travkina L.P., Romanenko K.S., Kolomiichenko A.A.
Implementation of the new state standard in elementary school: practical aspect.....47

Kmit' O.V.
Methodological prerequisites for future primary English teachers' professional thinking formation.....51

Koval V.O., Shevantaieva A.V.
Formation of future primary school teachers' ecological competence in the process of the project work.....55

Konovalchuk M.V.
Development of leadership potential of the university in the process of implementing educational grant projects.....59

Doroshenko T.V., Konovchenko Yu.P.
Theoretical bases of future primary school teachers' readiness for artistic and educational work.....62

Konotop O.S.
Teaching listening through the extracts of authentic feature films with computer support.....67

Minenok A.O., Koshel A.P., Koshel V.M., Vlasova O.B.
To the problem of formation of professional culture of future officials of preschool education in professional preparation.....70

Lashuk N.M.
Pedagogic conditions of formation of future markertes' media competence in the process of professional training.....74

Lymar Y.M., Aleksienko N.S.
Project technology as a means of improving efficiency of vocational training of future primary school teachers.....78

Lohvin T.V.
The role of an assistant teacher in the educational space of the child with special educational needs.....82

Maksak I.V., Radchenko M.V.
Professional training of future English teachers at primary school: Historical retrospective.....87

Bobyr O.V., Mamchych O.B.
Spiritual culture as a basis for teacher's personality linguistic culture formation.....91

Mykhailenko O.V.
Practice bases during internship at law colleges of the USA.....95

Miroshnyk I.V.
The concept of foreign grammatical competence and the pequliarities of its implementation in primary school 99

Nikitina N.P.
The dialogue of personality in postcolonial culture: horizons of reorientation.....104

Nosko Y.M.
The effectiveness of the use physical pauses in the process of teaching pupils in elementary education institutions.....108

Ohienko D.P.
Implementation of labor study in the chernigo gurban's initial schools (the second half of the xix centuries).....112

Poda V.N.
Genesis of concepts “Spirituality”, “Spiritual and moral education” in various subject areas.....116

Prytulyk N.V., Kostiuchenko M.A.
Study of gender competence of primary school teachers.....120

Doroshenko T.V., Radich A.V.
Pedagogical conditions of future music teachers’ training for vocal work.....124

Sylko R.M, **Sylko E.N.**
Development of creative potential of future teachers-artists through the method of right-brain drawing in the process of art training.....128

Skoryk T.V.
Modernization of leisure activities of youth in the context of contemporary trends sociocultural sphere.....132

Strilets S.I., Zaporozhchenko T.P.
Ways of forming future primary teachers’ mathematical competence.....136

Streletskaya N.M., Ilchenko O.O.
Educational technologies for the formation of the health of preservation competence of primary school pupils at the lessons of computer study: theoretical aspect.....140

Turchyna I.S., Shostak M.S.
Psychological and pedagogical conditions of future primary school teachers’ sociocultural competence formation.....145

Yanko N.A., Yakunko O.V.
The principles of implementation of the functional-stylistic approach in learning grammatical material in primary school.....149

УДК 373.3.015.31:17.022.1:[821.161.2:37.011.3-051 Русова

ХУДОЖНЯ СПАДЩИНА С.Ф. РУСОВОЇ ЯК ЗАСІБ МОРАЛЬНО-ТВОРЧОГО РОЗВИТКУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Барнич О.В.
Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка

Статтю присвячено проблемі аналізу полікомпонентного потенціалу художньої спадщини С. Ф. Русової у контексті розвитку морально-творчої сфери особистості учня молодшого шкільного віку. Визначено систему критеріїв, відповідність яким є показником наявності морально та креативного потенціалу в художньому творі. Проаналізовано художню спадщину педагога, щодо відповідності її означеній системі критеріїв і сформульовано відповідні висновки та рекомендації. Закцентовано увагу на організації роботи зі збагачення індивідуального морального досвіду молодших школярів, розвитку мовленнєво-комунікативних та творчих здібностей, пізнавальної сфери учнів. Визначено можливості художньої спадщини педагога оптимізувати цей процес. З'ясовано характерні особливості творчості С.Ф. Русової, та можливості їх застосування в умовах сучасного навчально-виховного процесу початкової школи. Продемонстровано взаємозв'язок між педагогічною концепцією та тематикою і проблематикою художньої спадщини педагога, яка полягає у зорієнтованості на оптимальну інтеракцію системи «дитина-природа», формуванні гуманної особистості дитини молодшого шкільного віку, розширенні кругозору особистості молодшого школяра, на основі пояснення особливостей функціонування флори та фауни рідного краю. Оцінено загальне значення художньої спадщини С.Ф. Русової як засобу розвитку морально-творчих здібностей особистості учня молодшого шкільного віку та засобу, що сприяє уникненню деструктивних процесів, спрямованих на взаємодію з оточуючим світом.

Ключові слова: художня, спадщина, індивідуальний моральний досвід, творчі здібності, креативний потенціал.

Постановка проблеми. Освітні парадигми сучасності є орієнтованими не лише на масові явища едукаційного середовища, а й на особистість дитини, що в контексті інноваційних процесів, значною мірою сприяє гармонійному розвитку кожного учня. У цьому зв'язку особливої актуальності набуває необхідність пошуку оптимальних шляхів розв'язання проблеми розвитку творчих здібностей та формування морального складника структури особистості як вектора її розвитку. Типовим для сучасної педагогічної думки є пошук засобів серед новітніх технологій, проте, за нашим переконанням, історико-педагогічна думка володіє багатим арсеналом, необхідним для отримання означеного результату. Особливий інтерес для нашого дослідження становить художня спадщина С. Ф. Русової як цікаве та малодосліджене явище.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Нова українська школа серед своїх орієнтирів виділяє творчість як обов'язковий компонент середовища, що формує особистість учня та як провідну рису педагогічного портрету вчителя. Система реформування початкової освіти є орієнтованою на розвиток творчих здібностей учнів як кінцевий результат впливу, організованого відповідним чином у оптимально зорієнтованому середовищі. Розвиток моральних якостей також вирізняється серед завдань формування учня як патріота своєї країни, як толерантного, емпатійного члена суспільства.

Проблема розвитку творчих здібностей загалом та творчих здібностей молодших школярів зокрема знайшла своє відображення у працях дослідників. Серед них: В.М. Бехтєрєва, О.О. Леонтьєв, С. Д. Максименко, Б. П. Нікітін, Я.А. Пономарьов, П. Торренс, О.М. Матюшкіна, М.В.Саврасов, Г.В. Лисиціна, Л.В. Дишловенко, Н. І. Міщенко та інших.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Не зважаючи на активність сучасних дослідників та провідних учених у питаннях розвитку творчих здібностей учнів, проблема морально-творчого розвитку молодших школярів залишається не достатньо вивченою. Так само, як і вплив художньої спадщини С.Ф. Русової на оптимізацію цього процесу.

Мета статті. Дослідити потенціал художньої спадщини С.Ф. Русової у контексті проблеми морально-творчого розвитку молодших школярів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Морально-творчий розвиток є одним із фундаментальних напрямків становлення особистості учня молодшого шкільного віку. У цьому зв'язку, неможливо переоцінити вплив художніх творів як визначальний чинник становлення та коригування світоглядних орієнтирів, діагностування рівня розвитку творчого потенціалу та можливості його подальшого підвищення. Добір художньої літератури є відповідальним завданням, що його висуває сучасне суспільство перед учителем початкової школи. У цьому зв'язку варто звернути увагу на художню спадщину відомого українського педагога С.Ф. Русової, адже ця спадщина заслуговує не меншої уваги, ніж педагогічні ідеї вченої.

Парадигма, що на ній побудовано систему освітніх поглядів педагога, є важливим складником проблеми формування творчої особистості молодшого школяра, як-от: гуманізм, демократизм, народність, природовідповідність, особистісно орієнтований підхід, пріоритет загальнолюдських цінностей.

Подібні характеристики є притаманними художній спадщині С. Русової. Це виражається у специфіці побудови інтегративної єдності системи «людина-природа», у розумінні закономірностей протікання процесів живої природи та гуманного ставлення до неї особистості дитини молодшого шкільного віку. Ми констатуємо той факт, що художня спадщина С. Русової має такі основні напрямки:

© Барнич О.В., 2018

– зорієнтованість на оптимальну інтеракцію системи «дитина-природа»;

– формування гуманної особистості дитини молодшого шкільного віку;

– розширення кругозору особистості молодшого школяра, на основі пояснення особливостей функціонування флори та фауни рідного краю.

Розглянемо аспекти художньої спадщини С. Русової, відповідно до виділених нами критеріїв:

– емоційно-експресивна насиченість;

– образність, чіткість, та актуальність сюжетної проблематики;

– доступність для розуміння дитиною молодшого шкільного віку;

– морально-етичне наповнення змісту;

– наявність пізнавального компонента.

Емоційно-експресивна насиченість художньої спадщини є вираженою засобами актуалізації емпатійного потенціалу особистості учня молодшого шкільного віку. Оптимальним шляхом актуалізації емпатійного потенціалу обрано методику інтеграції дитини до світу природи, за рахунок пояснення аспектів поведінки людей, шкідливої для живого світу, тобто, унаочнення фактів жорстокої поведінки людини відносно фауни рідного краю. Безперечно, такий підхід є виправданим, оскільки допомагає проаналізувати власну поведінку, з метою виправлення та уникнення у майбутньому подібних помилок. Особливу роль у описаній ситуації відіграє емоційна реакція дитини, адже, факт чи явище, на основі емоційного підкріплення мають властивість більш тривалого запам'ятовування, особливо дитиною молодшого шкільного віку. Таку методику втілено, зокрема, у оповіданнях «День у лісі взимку», «Влітку», «На стапу» тощо. Актуалізація є здійсненою за рахунок пояснення складності існування фауни рідного краю, з'ясування ролі та значення людини в житті природи, як творця, мудрого господаря, а не загарбника природних ресурсів, а це сприяє розвитку творчих здібностей особистості учня молодшого шкільного віку, стимулює прагнення творити та не уподібнюватись до негативних персонажів оповідань С. Русової.

Образність, чіткість, та актуальність сюжетної проблематики. Образи, створені у оповіданнях С. Русової, характеризуються яскравістю, самобутністю, чіткістю, різноманітністю характерів, багатогранністю. Проблематика є актуальною, адже, на жаль, сучасна дитина є відірваною від природи. Ця тенденція має негативний вплив на формування особистості, особливо морального та творчого її компонента. Адже безпосередня інтеракція системи «дитина – жива природа» сприяє актуалізації та збагачення індивідуального морального досвіду дитини. Дитина вчиться співчувати, гуманно ставитися до комах, тварин, птахів. Особливу роль у цьому процесі відіграє образ дорослого (батьки, родичі, старші товариші), призначення якого С. Русова вбачає у поясненні особливостей існування живого світу. Так, наприклад, у оповіданні «Весною» вчитель допомагає дітям збагнути важливість живих істот, мешканців лісу та болота, сприяє усвідомленню того, що не можна їм шкодити, збагачує знання дітей щодо особливостей існування флори і фауни. Подібну роль має образ мами Юрка в оповіданні «Влітку». Отже, розвиток творчих здібностей відбувається за рахунок усвідомлення дитиною молодшого шкільного віку свого призначення людини-творця, який має жити у злагоді із природою, оберігати її ресурси.

Доступність для розуміння дитиною молодшого шкільного віку художньої спадщини С. Русової незаперечна, адже є пов'язаною із зображенням зокрема внутрішнього конфлікту, який виникає у структурі особистості дитини молодшого шкільного віку та є спричиненим викривленням поняття «любов до природи». Практичним вираженням такого конфлікту є прагнення не лише милуватися природою, але й втручатися до її життєдіяльності, до того ж, таке втручання не завжди залишається без наслідків. А наслідки інколи можуть бути драматичними. Як-от спроба зловити метелика, викрадення з гнізда пташеня дрофи, білченя з дупла. Прикладом є оповідання «День у лісі взимку», «Весною», «Влітку», «На стапу» тощо. (Такі ситуації сприяють виробленню власного оцінного ставлення до понять «добро» та «зло», стимулюють, відповідно, збагачення індивідуального морального досвіду, емпатійного потенціалу, сприяють формуванню прагнення до творчої самореалізації молодшого школяра.

Тісно пов'язаним із критерієм доступності для розуміння дитиною молодшого шкільного віку є критерій *морально-етичного наповнення змісту.* Одним із напрямків вираження його, окрім зазначеного раніше, є специфічна система побудови, формування та змішення акцентів етико-естетичної моделі світогляду дитини. Так, наприклад, в оповіданні «Влітку», мама Юрка переконує дітей (Юрка та Олю), що гусінь, не зважаючи на свою зовнішню непривабливість, є майбутнім чудовим метеликом. Така метафора може бути спроектована і на взаємодію системи «людина-людина», адже демонструє хибність передчасних та невиважених суджень. Емпатійний потенціал особистості учня молодшого шкільного віку має можливість збагачуватись за рахунок демонстрування випадків недбалого ставлення до природи, про що йшла мова раніше. Кожне оповідання циклу «Серед рідної природи» є побудованим на протиставленні та зіставленні особливостей взаємодії системи «людина-природа». Долаючи байдужість дитини, авторка сприяє формуванню гармонійно розвиненої особистості учня молодшого шкільного віку, розвитку творчих здібностей, за рахунок інспірування дітей до вияву продуктивних якостей особистості, аналізу проблем та пошуку шляхів творення більш раціональних шляхів інтеракції.

Наявність пізнавального компонента оповідань С. Русової є їхньою провідною характеристикою, оскільки цикл оповідань «Серед рідної природи» базується на глибоких природознавчих знаннях, а також акумулює в собі особливості побуту та ремесел українців, сучасних авторці. Зокрема, в оповіданні «На стапу» є корисна інформація розвивального характеру, щодо особливостей поведінки дроф у ситуації, яка загрожує життю їхнього потомства. Також акцентовано увагу на небезпеці, яку можуть нести павуки, тобто зінтегровано емпатійний, повчальний, пізнавальний компоненти, з метою досягнення кінцевої мети – розвитку творчих здібностей особистості учня молодшого шкільного віку. Окрім

цього важливе місце в оповіданні займає опис побуту та праці пастухів, а це сприяє збагаченню знань сучасних дітей молодшого шкільного віку. Подібна тенденція простежується і в інших оповіданнях. Як-от оповідання «Влітку». Із цього оповідання діти мають можливість довідатись про різновиди гусені, шляхи розвитку метелика, вчаться доглядати за гусінню, тобто отримаємо той же набір факторів впливу на процес розвитку творчих здібностей особистості учня молодшого шкільного віку за рахунок раціонального використання пізнавального компонента художньої спадщини С. Русової.

Висновки і пропозиції. Отже, художня спадщина С. Русової є важливим явищем для процесу морально-творчого розвитку молодших школярів, за рахунок відповідного поєднання інформативності, креативності, емпатійності та природознавчого аспекту. Зазначене характеризує високий креативний потенціал літературного надбання С. Русової. Маємо рекомендувати її твори для читання учнями молодшого шкільного віку, як інструмент реалізації багатьох завдань сьогодення, серед яких:

– розвиток творчих здібностей;
– збагачення індивідуального морального досвіду;
– формування емпатійного складника особистості;
– сприяння більш свідомої взаємодії системи «дитина-природа»;
– реалізація міжпредметної координації та формування цілісної системи знань учнів молодшого шкільного віку.

Список літератури:

1. Дишловенко Л.В. Розвиток творчих здібностей молодших школярів на уроках образотворчого мистецтва / Л.В. Дишловенко // Таврійський вісник освіти. – 2016. – № 3. – С. 80-85.
2. Коваленко О.В. Літературна спадщина С.Ф. Русової: погляд крізь час / О.В. Коваленко // Педагогічна освіта: теорія і практика. – 2012. – Вип. 11. – С. 156-160.
3. Лебединський Е.Б. Психологічні особливості розвитку творчого потенціалу особистості школяра в умовах рекреації / Е.Б. Лебединський: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Одеса, 2016. – 22 с.
4. Літературне читання : навчальна програма для загальноосвітніх навчальних закладів. 1-4 класи (Оновлено) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/navchalni-programy.html
5. Міщенко Н.І. Розвиток творчого потенціалу молодших школярів засобами інноваційних технологій / Н.І. Міщенко // Таврійський вісник освіти. – 2017. – № 1. – С. 138-144.
6. Русова С. Нова школа соціального виховання / С. Русова. – Катеринослав-Лейпциг: Українське видавництво в Катеринославі, 1924. – 150 с.
7. Русова С. Оповідання для дітей / Укладач К. Криворучко. – К. : МО «Жіноча громада». – 2006. – 72 с.
8. Русова С.Ф. Вибрані педагогічні твори / С.Ф. Русова. – К. : Освіта, 1996. – 304 с.
9. Русова С.Ф. Вибрані педагогічні твори. У 2 кн. / за ред.: Є. І. Коваленко, І. М. Пінчук. – К. : Либідь, 1997. – Кн. 1. – 272 с.
10. Українська мова : навчальна програма для загальноосвітніх навчальних закладів. 1-4 класи (Оновлено) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/navchalni-programy.html

Барныч О.В.
Национальный университет «Черниговский коллегиум» имени Т.Г. Шевченко

ХУДОЖЕСТВЕННОЕ НАСЛЕДИЯ С.Ф. РУСОВОЙ КАК СРЕДСТВО НРАВСТВЕННО-ТВОРЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация
Статья посвящена проблеме анализа поликомпонентного потенциала художественного наследия С.Ф. Русовой в контексте развития нравственно-творческой сферы личности ученика младшего школьного возраста. Определено систему критериев, соответствие которым является показателем наличия нравственного и креативного потенциала в художественном произведении. Проанализировано художественное наследие педагога, его соответствие системе определённых критериев, сформулированы соответствующие выводы и рекомендации. Акцентировано внимание на организацию работы по обогащению индивидуального нравственного опыта младших школьников, развитие речевых, коммуникативных и творческих способностей, познавательной сферы учеников. Определены возможности художественного наследия педагога оптимизировать этот процесс. Выделены характерные особенности творчества С.Ф. Русовой и возможности их использования в условиях современного учебно-воспитательного процесса начальной школы. Продемонстрирована взаимосвязь между педагогической концепцией и тематикой, проблематикой художественного наследия педагога, которая заключается в ориентации на оптимальную интеракцию системы «ребёнок-природа», формировании гуманной личности ребёнка младшего школьного возраста, расширении кругозора личности младшего школьника, на основе объяснения специфики функционирования флоры и фауны родного края. Оценено общее значение художественного наследия С.Ф. Русовой как средства развития нравственно-творческих способностей личности ученика младшего школьного возраста и средства, которое предупреждает возникновение деструктивных процессов, направленных на взаимодействие с окружающим миром.
Ключевые слова: художественное, наследие, индивидуальный нравственный опыт, творческие способности, креативный потенциал.

Barnych O.V.
T.H. Shevchenko National University «Chernihiv Colehium»

S. F. RUSOVA'S LITERARY HERITAGE AS A MEANS OF MORAL AND CREATIVE DEVELOPMENT OF PRIMARY SCHOOL PUPILS

Summary
The article is devoted to the analysis of multicomponent potential of S.F. Rusova's literary heritage in the context of development of moral and creative spheres of the primary school pupuil's personality. The system of criteria is defined, compliance with which is an indicator of the presence of moral and creative potential in the literary composition. The teacher's literary heritage, its compliance with the system of certain criteria are analyzed, the appropriate conclusions and recommendations are formulated. The attention is focused on the organization of work for the enrichment of primary school pupil's personal moral experience, the development of speech, communicative and creative abilities, and pupil's cognitive sphere. The possibilities of the teacher's literary heritage to optimize this process are defined. The distinctive features of S. F. Rusova's creativity and the possibilities of their usage in conditions of the modern educational process in primary school are highlighted. A relationship between pedagogical concept and subject, issues of the teacher's literary heritage are demonstrated. It lays in orientation on the optimal interaction of the system «child-nature», in the formation of a humane personality of the child of primary school age, in expanding of primary school pupil's personal horizons, based on the explanation of the specifics of the functioning of native land's flora and fauna. The total value of S. F. Rusova's literary heritage as a means of development of moral and creative abilities of the primary school pupil's personality, and facility which prevents the occurrence of destructive processes directed to interaction with the outside world are estimated.
Keywords: literary, heritage, individual moral experience, creativity, creative potential.

УДК 373.2015.3:159.955.6

КОМПЕТЕНТНІСНИЙ ПІДХІД У ФОРМУВАННІ ЕЛЕМЕНТІВ ЛОГІЧНОГО МИСЛЕННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ

Богдан Т.М., Литвиненко О.М.
Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка

У статті розкрито вплив компетентнісного підходу до формування елементів логічного мислення дітей дошкільного віку. Визначено що логічне мислення формується у всіх сферах життєдіяльності дитини, а не тільки при формуванні елементарних математичних уявлень. Зміна освітньої парадигми, спрямованої на набуття дитиною основ життєвого досвіду зробила необхідним застосування компетентнісного підходу до процесу виховання дошкільників в умовах закладу дошкільної освіти. У статті наведені приклади фрагментів занять, які використовуються при роботі з дітьми у Центрі розвитку обдарованості «Унікум» (садочок неповного дня) м. Чернігова. Данна робота може бути корисна вихователям та методистам закладів дошкільної освіти.
Ключові слова: компетентнісний підхід, елементи логічного мислення, дитина дошкільного віку, життєвий досвіт, Центр розвитку обдарованості «Унікум».

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку суспільства певне місце в системі безперервної освіти в Україні належить дошкільній освіті. Вона є найважливішою сферою реалізації прав людини, забезпечення рівних можливостей у отриманні якісної освіти. Адже, основа майбутньої особистості закладається у ранньому віці. Знання та уміння, набуті в дитинстві – це коріння, і чим воно міцніше, тим упевненіше почувається людина житті.

Розвиток логічного мислення дитини дошкільного віку, а саме його елементів дає у подальшому житті дорослій людині можливість знаходити раціональні вихіди із різних життєвих ситуацій. На думку багатьох авторів формування елементів логічного мислення тісно пов'язано з формуванням елементарних математичних уявлень у дітей дошкільного віку. Але це поняття потрібно розглядати набагато ширше, використовуючи всі освітні лінії інваріантної та варіативної складових Базового компоненту дошкільної освіти. При компетентнісному підході у вихованні і навчанні, дитина вчиться аналізувати ситуацію, знаходити причинно-наслідкові зв'язки, робити висновки, вирішувати проблеми, розв'язувати задачі і давати логічну змістовну відповідь на поставлене запитання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Розвитком логічного мислення дітей дошкільного віку займалися такі відомі вчені як Ж. Піаже, В.В. Давидов, А.В. Запорожець, Н.Н. Подд'яков та інші. У психології найбільшого поширення набула концепція Л.С. Виготського, в якій генезис мислення простежувався від наочно дієвого до наочно-образного і далі логічного. Можливість засвоєння

© Богдан Т.М., Литвиненко О.М., 2018

логічних знань і прийомів дітьми дошкільного віку перевірялась в психолого-педагогічних дослідженнях В.С. Аблова, Є.Л. Агаєва, Х.М. Веклірової, А.А. Любінського, Л.Ф. Обухової, Н.Г. Салминої, Т.М. Тепленької. У роботах даних авторів стверджується, що в результаті правильно організованого навчання дошкільники швидко набувають навички логічного мислення: уміння узагальнювати, класифікувати і аргументовано обґрунтовувати свої висновки.

Одним із шляхів оновлення змісту дошкільної освіти, узгодження її із потребами сучасного суспільства, є орієнтація саме на компетентнісну парадигму освіти. Так, в дослідженнях таких науковців як І. Бех, І. Зарубінська, О. Кононко, І. Рогальська наголошується на тому, що – компетентнісний підхід орієнтує не тільки на передачу знань та соціального досвіду, а й на підготовку людини до розв'язання соціальних проблем у майбутньому, використання не застарілих знань, а випереджаючих, нетрадиційних дій [3, с. 53].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Бурхливий розвиток інформаційних технологій у світі приводить до того що діти дошкільного віку максимальну кількість інформації отримують не від людей, які їх оточують, а саме від електронних засобів комунікації. Вихователі обмежені у можливостях виводити дітей за межі закладу дошкільної освіти на екскурсії (особливо це стосується дітей молодшого дошкільного віку) і часто навіть рослини і тварини рідного краю демонструються не екрані комп'ютера. Не передбачено у програмах розвитку дітей дошкільного віку спілкування з кішкою або собакою у межах дитячого садочка, а свійських тварин міські діти взагалі не бачили. Значна кількість батьків сприяє або не перешкоджає спілкуванню дітей із віртуальними друзями та тваринами. Навколишній світ діти сприймають через екрани гаджетів, тому значення компетентнісного підходу до навчання і виховання дітей, а також для формування елементів логічного мислення незаперечне.

Мета статті. Головною метою нашого дослідження є визначення ролі компетентісного підходу у формуванні елементів логічного мислення дітей дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу. Розвиток елементів логічного мислення дітей дошкільного віку – одна із актуальних проблем сучасності. При цьому важлива не стільки наявність логічних вмінь і знань, скільки здатність використовувати їх у різних життєвих ситуаціях, розсудливо поводитися, проявляти високу пізнавальну активність, кмітливість, гнучкість мислення, самостійність суджень, поводитися компетентно, відповідно до своїх вікових можливостей, індивідуального життєвого досвіду. Оскільки дошкільна освіта є першою ланкою у неперервній системі освіти, від того, який старт буде дано малюкові, значною мірою залежатимуть якість та динаміка особистісного розвитку людини.

Сучасні діти прагнуть цікавитися всім, що сьогодні відбувається в світі. З кожним роком діти стають зацікавленішими, відвертішими, розкутішими. Їм подобається на занятті не просто слухати, а й бути активними учасниками навчального процесу: ставити запитання, обговорювати проблеми, брати інтерв'ю, приймати рішення, вигадувати, фантазувати. Педагог повинен постійно турбуватися щоб навчання було успішним, а здобуті знання – якісними.

Мислення – це узагальнене та опосередковане пізнання світу в процесі практичної й теоретичної діяльності індивіда, засіб творчості особистості. Мислення як процес пізнання характеризується такими ознаками, як опосередкованість, узагальненість, встановлення закономірностей в зв'язках предметів та явищ об'єктивної дійсності [1, с. 10].

Розумовий розвиток дитини старшого дошкільного віку, основою якого є логічне мислення, здійснюється в процесі засвоєння найпростіших форм суспільного досвіду: предметних дій, елементарних знань і вмінь. Логічне мислення в дошкільників виявляється у процесі встановлення ними різних зв'язків між предметами і явищами. Розвиток мислення дитини-дошкільника забезпечується узагальненням і ускладненням її практики і засвоєння способів самої розумової діяльності. Опанування мисленнєвими операціями відбувається в розвивальних, дидактичних іграх в процесі навчання.

Важливим моментом, який визначає успішне формування логічного мислення у старших дошкільників, на думку українського психолога, і практика Ю.З. Гільбуха, є навчання дітей операцій логічного мислення: аналізу і синтезу, порівнянню, узагальненню, класифікації, систематизації, серіації [5, с. 156].

Аналіз – логічний прийом, метод дослідження, розкладання предметів на складові частини, кожна з яких потім окремо досліджується для того, щоб виділені елементи поєднати за допомогою синтезу в ціле, збагачене новими знаннями.

Синтез – поєднання окремих частин в єдине ціле на підставі збагачення знань в процесі аналізу.

Порівняння – особливий спосіб мислення, спрямований на виявлення ознак подібностей та відмінностей між предметами та явищами. Під час навчання порівняння дитина повинна оволодіти такими вміннями:

- виділяти ознаки об'єкта на підставі співставлення його з іншим об'єктом;
- визначати спільні та відмінні ознаки порівнювальних об'єктів;
- відокремлювати важливі та неважливі ознаки об'єкта.

Узагальнення – вміння знаходити суттєві ознаки об'єкта, відокремлювати важливі властивості та ознаки від несуттєвих, об'єднувати предмети за загальними суттєвими ознаками.

Класифікація – вміння подумки поділяти предмети на класи за їхніми найсуттєвішими ознаками. Навчаючи дитину класифікації можна формувати такі вміння:

- співвідносити конкретний об'єкт із заданим дорослим класом і навпаки, конкретизувати задане дорослим поняття через окремі дії порівняння;
- групувати об'єкти на підставі самостійно знайдених ознак і позначити утворену групу словом (дії узагальнення та позначення);
- розподіляти об'єкти за класами (дії класифікації).

Систематизація – приведення до системи, розміщення об'єктів за певним порядком, встановлення певної послідовності.

Серіація – впорядкування предметів за ступенем інтенсивності однієї чи кількох ознак.

Логічні вправи є одним із засобів формування в дітей елементів логічного мислення. Діти вчаться порівнювати математичні об'єкти, виконувати найпростіші види аналізу й синтезу, встановлювати зв'язки між родовими й видовими поняттями. Логічні ігри добре поєднуються із навчанням. Включення в заняття логічної гри та ігрових моментів призводить до того, що процес навчання стає цікавим і захоплюючим, створює бадьорий, спрямований на працю настрій, перетворює подолання труднощів на успішне засвоєння нового матеріал [6, с. 14].

Під поняттям компетентнісний підхід в освіті сучасні науковці розуміють спрямованість освітнього процесу на формування основних компетентностей особистості. Виховання, яке розглядалося раніше як передача знань та вмінь від попередніх поколінь до майбутніх, виявилося нездатним задовольнити потреби сучасності. Очікування суспільства пов'язані сьогодні із формуванням життєздатної, гнучкої, особистості [4, с. 3].

Організація навчально-виховного процесу в межах компетентнісного підходу як нового концептуального орієнтиру спрямовується на підготовку дитини до дій у різних ситуаціях сучасного швидкозмінного соціального світу та прийняття єдино вірного, найбільш доцільного для дитини рішення. Так, академік І. Бех зазначає, що – молоде покоління поступово зіткнеться з необхідністю оволодіння наукою виживання на основі розвитку соціально-психологічних засобів пристосування до всіляких, у тому числі й екстремальних, ситуацій в умовах постійно змінного сучасного соціального середовища [2, с. 196].

Отож, зміна освітньої парадигми, спрямованої на набуття дитиною основ життєвого досвіду у дошкільному навчальному закладі, зробила необхідним застосування компетентнісного підходу до процесу виховання дошкільників в умовах дошкільного навчального закладу.

У Центрі розвитку обдарованості «Унікум» (садочок неповного дня) м. Чернігова формування елементів логічного мислення дітей дошкільного віку напряму пов'язуємо із компетентнісним підходом до навчання і виховання дітей. Тим самим допомагаючи дітям пізнавати процеси які відбуваються у навколишньому середовищі.

Не є секретом те, що навіть школярі не завжди можуть відповісти на запитання з чого і як отримують запашний хліб. І щоб зрозуміти складний процес від зернини до буханця, дитині потрібно логічно осмислити всі операції.

Для розвитку логічного мислення та знайомства з процесами у навколишньому середовищі нами було проведено заняття на тему «Як ми пекли колобок». Пригадавши із дітками казку «Колобок» вихователька поцікавилась: «А звідки береться мука?». Після відповідей дітей їм були роздані колоски, які діти розглядали, оцінювали їх якості. Розібравши колоски на зернята, діти зсипали зерна у кавомолку і вихователька перемолола колоски на муку. Щоб муки стало більше, добавили муку з магазину. Після того у миску діти сипали муку, сухі дріжджі, сіль, цукор, виливали тепле молоко та вибивали яйця. Тісто місили всі разом. Після того тісто підходило під рушником, а діти не могли дочекатися, коли почнуть ліпити колобка. Через годину, коли тісто підійшло, здивуванню дітей не було меж. Обговорювали, що сталося із тістом, а потім кожний зліпив колобка. Дитячи вироби були ретельно запаковані для транспортування додому кожній дитині, де батьки випікали смаколики і обговорювали з малюками пригоди пройдешнього дня.

Інше заняття, яке було проведено на початку вересня називалося «Як ми варили борщ». Прийшовши до садочка діти дізналися, що пора копати овочі, які виросли за літо на городі. Город вихователі підготували, закопавши на ділянці моркву, буряк, картоплю, цибуля, часник та посадили капусту, яка була привезена з корінням. По надземних частинах діти відгадували, який це овоч, викопували, перебирали, рахували, порівнювали за розміром, кольором, формою і складали у кошик. Друга частина заняття була проведена у групі де діти чистили і нарізали овочі і дізнавалися чого і скільки треба покласти у борщ. Увечері у кожній оселі, де мешкають наші діти пахло запашним борщем, бо прийшовши додому під враженнями заняття діти вимагали від батьків продовжити приготування справжньої української страви.

А звідки береться дощик і як він утворюється. Про це наші вихованні дізнавалися на практичних дослідах. Послухавши казку Я.О. Воронкової «Чому йде дощ?», діти намагалися його відтворити за допомогою губки та тарілочки з водою. Але найцікавішою була демонстраціяя справжнього дощу за допомогою електричного чайника і залізної кришки (не забули і про правила техніки безпеки). Пара потрапивши на холодну кришку утворювала крапельки, які спадали на стіл. Обговорюючи з дітьми явище, яке вони спостерігають, вихователь ставить запитання, дає можливість висловитися всім бажаючим, разом з малюками приходять до висновку.

Висновки і пропозиції. Система дошкільної освіти в Україні потребує більшої уваги з боку можновладців. Ми говоримо про реформу початкової школи, але забуваємо, що при перевантажених групах у дитячих садках вихователь не має можливості вислухати кожну дитину, створити простір для дуже активної дослідної діяльності (коли кожен день означиться справжнім відкриттям для дитини). Формування компетентностей у дітей дошкільного віку сприяє їх кращій адаптації у подальшому житті. А компетентнісний підхід у формуванні елементів логічного мислення у дітей дошкільного віку дасть дітям відповіді на величезну кількість запитань та навчить орієнтуватися у навколишньому середовищі, що збагатить їх науковий світогляд.

Список літератури:

1. Бажанюк В.С. Впровадження педагогіки ТРВЗ в роботі з дошкільнятами // В.С. Бажанюк, Л.А. Сак. – Луцьк. – 1999. – С. 3-41.
2. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання: Науково-методичний посібник // І.Д. Бех–К.: ІЗМН, 1998. – 204 с.
3. Зарубінська І.І. Компетентнісний підхід до формування змісту навчально-виховного процесу // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: Зб. наук. пр. – Вип. 12. – Інститут проблем виховання. – К., 2008. – С. 53-61.
4. Кононко О.Л. Про Базову програму розвитку дошкільника «Я у Світі» // Дошкільне виховання. –2008. – №1. – С. 3-6.
5. Плетиницька Л. Логіко-математичний розвиток дошкільників // Л. Плетиницьк., К. Крутій. – Запоріжжя: ЛІПС, 2002. – 156 с.
6. Скворцова С. Логіко-математична компетентність дитини: наступність дошкілля і школи / С. Скворцова // Дошкільне виховання. – №5. – 2011. – С.13-17.

Богдан Т.Н., Литвиненко О.Н.
Национальный университет «Черниговский коллегиум» имени Т.Г. Шевченко

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ФОРМИРОВАНИИ ЭЛЕМЕНТОВ ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ

Аннотация
В статье раскрыто влияние компетентностного подхода до формирования элементов логического мышления детей дошкольного возраста. Определено что логическое мышление формируется во всех сферах жизнедеятельности ребенка, а не только при формировании элементарных математических представлений. Изменение образовательной парадигмы, направленной на приобретение ребенком основ жизненного опыта сделало необходимым применения компетентностного подхода к процессу воспитания дошкольников в условиях дошкольного образовательного учреждения. В статье приведенны примеры фрагментов занятий, которые используются при работе с детьми в Центре развития одаренности «Уникум» (садик неполного дня) г. Чернигова. Данная работа может быть полезная воспитателям и методистам дошкольных образовательных учреждений.
Ключевые слова: компетентностный подход, элементы логического мышления, ребенок дошкольного возраста, жизненный опыт, Центр развития одаренности «Уникум».

Bogdan T.N., Litvinenko O.N.
T.H. Shevchenko National University «Chernihiv Colehium»

COMPETENCE APPROACH IN FORMING ELEMENTS OF LOGICAL THINKING OF PRESCHOOLS

Summary
The article deals with the influence of the competence approach to the formation of elements of logical thinking in pre-school children. It is determined that logical thinking is formed in all spheres of vital activity of the child, and not only in the formation of elementary mathematical representations. The change in the educational paradigm aimed at acquiring the basis of life experience by the child made it necessary to apply a competent approach to the process of upbringing preschoolers in a pre-school setting. In the article are examples of fragments of classes used in working with children at the Center for the Development of Giftedness "Unikum" (part-time kindergarten) in Chernihiv. This work can be useful for educators and methodologists of pre-school establishments.
Keywords: competence approach, elements of logical thinking, child of preschool age, life enlightenment, Center of development of giftedness «Unikum».

УДК 373.2.015.31:7]:37.091.39 (045)

ВИХОВАННЯ ПОЧУТТЯ КОМІЧНОГО СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ЗАСОБАМИ СЛОВЕСНОЇ ГРИ

Валентьєва Т.І.
Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка

У статті аналізується ефективність виховання почуття комічного у старших дошкільників засобами словесної гри. Розглянуто основні прийоми комічного, доступні для сприймання і розуміння старшими дошкільниками. Представлено авторські словесні ігри за мотивами художніх творів для дітей комічного змісту. Проаналізовано емоційну реакцію дітей під час використання цих ігор. Експериментальним шляхом виявлено ігри, що викликають у старших дошкільників найбільший емоційно-позитивний відгук.
Ключові слова: прийоми створення комічного ефекту, словесні ігри комічного змісту, виховання почуття комічного, діти старшого дошкільного віку, емоціно-ціннісний критерій.

Постановка проблеми. Оптимістичний погляд на життя, який є необхідним складником сформованого почуття комічного, вважається важливою якістю гармонійно розвиненої особистості. Саме виховання почуття комічного засобами словесної гри допомагає розвивати у взаємодії і єдності такі складові особистості дитини, як інтелектуальна, мовленнєва й емоційна.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблему виховання почуття комічного дітей дошкільного віку засобами літературних і народних творів розглядають Н. Гавриш, А. Богуш, Н. Старовойтенко, І. Дементьєва, Є. Фльоріна, М. Коніна та ін. Словесні ігри, як засіб мовленнєвого розвитку дошкільників досліджувалися О. Бондаренко, В. Чистяковим, А. Ейрамджяном та ін.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Словесні ігри виділяються в окрему групу такими дослідниками дошкільної педагогіки, як А.Бондаренко, О. Сорокіна, А. Максаков, Є. Удальцова та ін., але на даний час у педагогічній літературі відсутнє визначення словесної гри. Проблемі виховання почуття комічного засобами словесних ігор приділяється незначна увага у науковій літературі, хоча розв'язання цієї проблеми сприяє, насамперед, вирішенню таких важливих завдань етапу дошкільного дитинства, як розвиток мовлення, мислення й емоційної сфери.

Метою нашої статті є розкриття сутності методики виховання почуття комічного засобами словесної гри.

Виклад основного матеріалу. Словесна гра, пов'язується, передусім, з інтелектуальною діяльністю дитини, вона "вимагає використання набутих раніше знань у нових умовах. зв'язках і відношеннях. У словесних іграх дитина вирішує самостійно різноманітні мисленнєві завдання: описує предмети, відгадує за описом, за ознаками схожості і відмінності, групує предмети за різними властивостями, ознаками, віднаходить алогізми в судженнях, складає різноманітні розповіді, небувальщини і т. ін.". Італійський педагог Д. Колоцца зазначав, що це особливі ігри, які вимагають розвитку здібностей до самостійних суджень, без яких неможливі творча уява і здатність до встановлення причинно-наслідкових зв'язків між об'єктами і явищами [3, с. 35].

Виховна робота із старшими дошкільниками з виховання почуття комічного проводилася згідно з розробленою нами програмою "Сміхограй", значна частина змісту якої присвячена вихованню цього почуття засобами словесної гри. Програма спрямована на вирішення таких завдань: розвиток естетичного сприймання дійсності і міжособистісних відносин; розвиток мовлення і словесної творчості; виховання культури мовлення; формування основ оптимістичного світогляду; виховання ціннісного ставлення до комічного; збереження дитячої субкультури; сприяння естетичному, моральному та інтелектуальному розвитку дітей; сприяння подоланню стереотипності мислення; формування за допомогою почуття комічного навичок ефективної міжособистісної взаємодії; створення емоційно-комфортної атмосфери в дитячому колективі.

Проведенню словесних ігор з виховання почуття комічного передувала ґрунтовна робота з творами літературного мистецтва.

Необхідною складовою виховання почуття комічного є формування оптимістичного світогляду дитини. Після роз'яснення у доступній старшому дошкільнику формі сутності понять "оптимізм" та"песимізм",пригадування казкових героїв оптимістів і песимістів, роботи над розповіддю про оптиміста і песиміста "*Про Бубуку і Дадаку*" [5], проводили *гру* "*Жовтогарячі окуляри*", під час якої просили старших дошкільників одягти вирізані з картону окуляри і спробувати подивитися на негативні, з першого погляду, ситуації оптимістично. Пропонувалися такі ситуації: дощовий осінній день; снігові замети вище коліна; у магазині закінчились улюблені цукерки; влітку не поїхав відпочивати, а залишився у місті, та ін.

Важливою складовою виховання почуття комічного є робота над усвідомленням дитиною моральної детермінанти цього почуття, що передбачає усвідомлення відмінностей між справді смішними ситуаціями та ситуаціями, які наносять комусь шкоду і потребують не сміху, а співчуття. Для кращого розуміння старшими дошкільниками того, що не можна сміятися у ситуаціях, коли хтось зазнає якихось прикрощів, що суперечить почуттю комічного, читали "*Казку про мураху*"

Для того, щоб старші дошкільники краще усвідомили це положення, проводилася *гра-роздум* "*Сміятись чи не сміятись*?" (за М. Хаткіною) [5], в якій ставилося завдання: вибрати з наведених ситуацій ті, де можна посміятись, і ті, де сміятись не можна. Пояснити, чому.

Наведемо приклади ситуацій гри:

– Літня жінка з важкими сумками упала на льоду і не може підвестись.

© Валентьєва Т.І., 2018

– Ти відпочивав у бабусі у селі і помітно погладшав на її борщах і варениках. Дивишся на себе у дзеркало і думаєш: „Оце щоки! У міру вгодований чоловік у повному розквіті сил! Приладнаю пропелер і буду літати, ніби Карлсон!”.

З метою навчити дитину створювати на елементарному рівні комічне проводилася *гра „Смішна невідома тварина”*, під час якої старшим дошкільникам давалося завдання: роздивитися малюнки, на яких зображені тварини, які „запозичили” частини тіла у різних тварин, придумати їм назви, додаючи до назви однієї тварини назву іншої, наприклад, слонокінь, або, використовуючи першу частину однієї назви і другу частину другої, наприклад, Крокомот і Бегедил. Поступово ця гра ускладнювалася новим завданням, яке крім виховної мети сприяло вдосконаленню навички читання. Дітям пропонувалося, наприклад, трискладові (двоскладові) слова, що позначають назви тварин, розрізати на склади, скласти назви нових тварин, а потім зобразити їх за допомогою засобів образотворчого мистецтва. Наприклад, тварини (ко-ро-ва, со-ро-ка, кро-ко-дил, бе-ге-мот) перетворились на тварин (ко-ко-мот, ко-ге-дил).

Дуже цікавою для старших дошкільників виявилася *гра-фантазування "Якби"*, яку проводили за змістом художніх творів та за уявними фантастичними ситуаціями. Наприклад, проводячи цю гру за змістом твору *А. Мілна "Вінні-Пух і всі-всі-всі"* читали пісеньку Вінні-Пуха:

"Якби бджолою став Ведмідь,
Ведмедиком Бджола,
Ніхто би з них так високо
Не будував житла".

Пропонували старшим дошкільникам пофантазувати, що сталося б, якби: ведмеді перетворились на бджіл (зовнішній вигляд, де б жили, чим би харчувались, як пересувались тощо); якби з'явились "неправильні бджоли" (який вигляд би вони мали, яким способом пересувалися, як виглядав би і яким на смак був би "неправильний мед"), що вигадав би Вінні-Пух, якби знайшлась тільки рожева (жовта, червона, зелена) кулька? Просили придумати пісеньку, яку б тоді він міг співати? Пропонували намалювати, ведмедів, що перетворилися на бджіл, зобразити „неправильних бджіл” тощо.

Дуже сподобалась дітям робота за грою *"Звукорежисер"*, яка полягала у озвучуванні кумедних відеороликів зі звірятами чи малятами. На початку роботи діти могли вигадати лише декілька слівокликів, озвучуючи тваринку чи дитятко, згодом діти вигадували смішні монологи та діалоги, що значно підсилювало комічний ефект відеопродукції.

Попрацювавши над оповіданням *М. Дружиніної "Неслухняні курчатка"*, запрошували старших дошкільників пограти у *гру "За двома зайцями"* за зразком історії, що відбулася в прочитаному оповіданні. Всі разом пригадували відомий усім дітям віршований твір, а після цього просили для сміху вплести у його зміст чиї-небудь слова. Наприклад, у зміст заклички: "Вийди, вийди, сонечко" старші дошкільники вставляли вмовляння мами поїсти: "Вийди, вийди, сонечко, *скільки я маю разів тебе запрошувати до столу*, на дідове полечко, *сідай швидше – суп уже захолов*, на бабине зіллячко, *поки не поїси – на вулицю не підеш…*" тощо.

Одним із дієвих засобів виховання почуття комічного ми вважали *небилиці*, які, з одного боку, є доступними для дітей цієї вікової категорії, а з іншого, вони створюють сприятливі умови для кращого усвідомлення змісту комічного.

Наводимо приклад уривку складеної з дітьми за ілюстрацією небилиці:

Чудасія у нашому дворі.

Я сиджу вдома й дивлюся у вікно. Яскраво світить сонце. День похмурий, іде дощ. Ось двірник поливає з віника клумбу з квітами. Наша сусідка тітка Валя повісила мотузку на білизну. Вона скоро висохне. Кішка Мурка погналася за собакою.

За аналогією та спираючись на ілюстрації, складались інші небилиці.

З часом гра зі складання небилиць набувала ускладненої форми *гри "Склади зі слів нісенітницю"*, у якій дітям пропонували слова, що починаються на одну літеру, наприклад: *слон, сільничка, сердитий, свиня, сніжинка, сукня*. Давалося завдання: використовуючи ці слова, скласти нісенітницю, додаючи свої слова на цю саму літеру. Були запропоновані такі нісенітниці: *"Сердитий слон сховався у сільничку"*, *"Свиня у сукні, як сніжинка"* та ін. З часом діти за використання неспівставних слів могли скласти розповідь-небилицю за незначної допомоги дорослого.

Після аналізу оповідання *Л. Пантелєєва "Буква Ти"* проводили гру "Навпаки" (перша літера "Я" змінюється на склад "Ти"): називали перетворене слово, а старші дошкільники мали вгадати, яке слово перетворене, і назвати його правильно.

Наприклад: *тищірка – ящірка, Тина – Яна, тийце – яйце та ін.*

Важливим аспектом виховання почуття комічного у старших дошкільників було формування вміння сміятися на власними помилками та невдачами. Проводилася пропедевтична робота за художніми творами. Наприклад, під час обговорення уривку з твору *М. Носова "Як Незнайко був художником"* просили дітей проаналізувати, як поводили себе герої твору, коли розглядали карикатури інших, і як – коли бачили свою. Запитували, чи вміли вони сміятися зі своїх помилок, якщо навіть над власною карикатурою не змогли посміятись?

Перед проведенням мовленнєвої *вправи-гри "Смієшся над Хомою, вчись сміятись і над собою"*, обговорювали зміст народного прислів'я, яке послужило назвою грі. Сутність гри полягала у складанні речень з поданими образними порівняннями зі словом "Я". Наприклад: " *Коли я в магазині просив маму купити іграшку, я причепився до неї , як реп'ях до кожуха*", "*Коли я малював прямі палички у прописах, вони спочатку виходили прямими, як свинячі хвости*".

Ускладнивши це завдання, ми пропонували дітям скласти зв'язну розповідь з використанням образних порівнянь, а згодом згадати з власного життя випадки, з яких можна було б посміятися.

Прислуговувався до створення ефективної для виховання здатності сміятися над власними помилками *гри "СВФ"* і створюваний разом з дітьми словничок веселих фраз. Цікавою і захопливою роботою виявилося для дітей створення *словничка*, куди увійшли смішні вирази,

побудовані на прийомах абсурду, алогізму, гіперболізації, зворотних порівнянь, буквалізації метафори та ін. Насиченість комічних творів образними засобами створення комічного ефекту викликала емоційне захоплення дітей. Робота з відбору фраз, які викликали найбільше схвилювання, сприяла кращому усвідомленню старшими дошкільниками тих комічних ситуацій, в які потрапляли персонажі літературних творів, допомагала їм побачити смішне в проявах негативних якостей. Під час гри діти намагалися скласти смішні речення або розповіді про себе, використовуючи смішні образні фрази зі словничка. Попередньо за словничком смішних фраз, епізодів твору, які найбільше сподобались дітям проводилася *гра "Відгадай, звідки ця фраза"* (діти мали пригадати твір і автора-персонажа).

Для отримання зворотного зв'язку від самого початку експериментальної роботи використовували сигнальні картки з зображенням символів у вигляді смайликів з зображенням емоційного стану, із значенням яких знайомили старших дошкільників, нагадуючи про них під час кожного заняття. Для позначення сили почуття комічного використовувалися сигнальні картки зі схематичним зображенням облич. Запровадження такого оцінювання, з одного боку, давало нам змогу з'ясовувати розуміння старшими дошкільниками комічного, а з іншого – допомагало виявити ті види роботи, які краще сприймалися й, отже, мали більший виховний ефект. Останнє враховувалося нами під час проведення подальшої роботи, зокрема, шляхом повторення тих чи інших її видів, але вже з новим змістом.

Після завершення того чи іншого виду роботи, просили їх "оцінити" рівень смішного в ньому за відповідною шкалою: дуже смішно; смішно; майже не смішно; зовсім не смішно.

Познайомивши старших дошкільників з *плутанинами "Телятко" (народне), "Перестав усе як треба" Т. Лисенко* пропонували їм відгадати її реальний зміст і пограти у *гру "Засобакали гавки"*.

Під час гри пропонували старшим дошкільникам перетворити вирази, що складаються або із дієслова та іменника або прикметника та іменника. Після перетворень прикметник набував властивостей іменника, а іменник – прикметника (для дітей пояснювали слова-назви стають словами назвами ознак і навпаки), те саме відбувалося у випадку з дієсловом та іменником (слова назви стають словами назвами дій, а слова назви дій – словами назвами). Наприклад:

Купувати на базарі – Базарити на купі;
Язик заплітається – Запліт язикається.

Словесні ігри з творення казки створювалися на основі прийомів:

1. Введення в казку несумісного зі змістом об'єкта для створення алогізму. 2. Придумування за безпосередньої допомоги вихователя іронічного закінчення казки. 3. Придумування смішної назви казки з уже відомих. 4. Гіперболізації.

Покажемо це на конкретних прикладах.

Для вправляння у введенні в казку об'єкта для створення алогізму обирали прості, добре відомі старшим дошкільникам казки. Після пояснення завдання були запропоновані такі *алогізми*:

Дід тряс-тряс яйце (казка "Курочка ряба"); летить-летить Колобок (казка "Колобок"); крутять-крутять вони ріпку (казка "Ріпка") та ін.

Прикладом іронічного закінчення казки може бути запропонована старшими дошкільниками кінцівка казки „Вовк і семеро козенят": "*А козенята відповідають Вовкові: "Мамусю, наша люба, невже тебе не вчили, що обманювати погано*".

Приклади запропонованих *гіперболізацій: "Знесла куркище здоровенне яйце", "дідусище бив його, бив..."*.

Казки використовувалися і для вправляння старших дошкільників у *творенні комічного за певними алгоритмами*:

1. Заміна предметів:

Баба Яга літала не у ступі, а у ... (тазику, відрі, тарілці, у туфлях на високих підборах, половинці гарбуза).

У Чахлика Невмирущого смерть ховалася не в яйці, а у ... (помідорі, огірку, у подушці з пір'ям).

2. Заміна у назві казок:

Кіт у чоботях – Кіт у капцях, у панамці, у бандані, у кросівках, у сандалях…

3. Заміна ознак об'єктів:

Червона Шапочка – Зелена Шапочка, Мала Шапочка, Дірява Шапочка, Брудна Шапочка, Шапочка-Навиворіт, Хутряна Шапочка, Шапочка Мотоцикліста тощо.

У *грі "Кумедна назва казки"* старші дошкільники об'єднували назви двох або більше казок в одну кумедну. Наприклад: із казок "Дюймовочка" і "Кіт у чоботях" було створено назву: "Дюймовочка у чоботях", з казок "Пеппі – довга панчоха" та "Білосніжка і семеро гномів" – "Білосніжка – довга панчоха".

Надалі завдання ускладнювалося: треба було самостійно придумати нову кумедну назву до загальновідомих казок. Старші дошкільники запропонували такі: до казки "Колобок" – "Пончик", "Бублик", "Цукрова ватрушка", до казки "Ріпка" – "Бурячок", "Топінамбур", "Гірка Редька" тощо.

Взявши за основу зміст *оповідань Л. Камінського "Так і ні" та "Сева і чарівник"*, проводили *гру "Чарівництва для Завидющенка Севи"*. Старшим дошкільникам пропонувалося придумати смішні чарівництва, які могли б статися з Севою, якби він випадково не на те, на що хотів, подивився. (чотири дівчачі косички і бантики, чотири вуса і дві бороди тощо).

Проводячи *гру "Кумедні фантастичні мініісторії"*, зачитували звичайні, буденні ситуації, пропонуючи старшим дошкільникам придумати до них незвичайні, кумедні наслідки. Робота виконувалася колективно. Щоб полегшити виконання завдання використовували допоміжні засоби: малюнки, що орієнтували дітей на вигадування розвитку подій, план створення історії, використання опірних слів тощо. Діти залучалися до використання основних прийомів фантазування (зменшення-збільшення; надання об'єкту фантастичних властивостей, гіперболізація, антропоморфізм (наділення об'єктів людськими властивостями), (перетворення людини на будь-який інший об'єкт). Було запропоновано перетворити на комічні продовживши ситуації: *дівчинка пекла торт, але не вистачило.....; хлопчик майстрував табуретку, але її ніжки..... ; мама купила велику рибу, в якої замість луски.....; ді-*

вчинка прикрашала ялинку не тільки іграшками, а й .....; дівчинка відкрила шафу з одягом і побачила там.....

Наведемо приклад міні-історії, створених старшими дошкільниками:

Хлопчик так старанно чистив черевики, що..... (від них залишились лише підошви; вони почали так блищати, що освітлювали в темноті вулиці; що вони злякалися і полетіли геть.

Також просили старших дошкільників *придумати смішні нісенітниці*, нібито зі свого життя.

Приклади смішних розповідей:

"*Коли я був маленьким, був такий час, що з крану, де мала бути гаряча вода, текло молоко, а з крану, де холодна вода – сік. Мамам доводилось варити супи-борщі із соком замість води, людям приймати молочні ванни, тощо*".

"*Коли я був маленьким, річки були з молока, горобці були вищими за будинки, дерева вміли літати, а тварини розмовляти...*"

"*Якось і відвідала зоопарк, де побачила слона, в якого хобот був на місці хвоста, тигра з ластами замість лап; у мавпи був великий гарний хвіст, як у павліна...*"

Коли старші дошкільники зрозуміли сутність створення смішних небилиць, пропонували їм скласти смішні міні-вірші (добір рими був бажаним, але не обов'язковим). Вихователь подавав першу строку вірша, а діти доповнювали її так, щоб вийшло комічне. Наприклад:

Бегемот банани їв ... *(і на дереві сидів; в халабуді із штанів*).

Слон краватку почепив ... (*хобот всю її закрив; і поїв зелених слив; і на свято полетів).*

Використання словесних ігор може навчити старших дошкільників бачити і створювати невідповідності у протилежних поняттях діалектичних категорій (*стать, вік, розмір, колір, положення у просторі, пори року, причина – наслідок, обставина – дія та ін.*); виховувати оптимістичне світобачення, розвивати творче та образне мислення.

Перед початком *гри "Навпаки: предмет, дія та ознака"* читали та обговорювали зі старшими дошкільниками *вірші Г. Малик "Плутанина", Н. Кир'ян "Три ведмеді", М. Сингаївського "Про що говорять звірі"*, в яких послідовно представлені невідповідності, що містяться в словах-назвах; у словах-назвах дій; в словах-назвах ознак предмета. На початковому етапі ця гра носила спрощений характер: дітям пропонувалось скласти словосполучення-невідповідність зі словом-назвою дії. Наприклад до слова "літає" діти придумали такі слова-назви, як "черепаха ", "слон" Пізніше за зразком . поданим у вірші Г. Малик "Плутанина" діти складали переплутані речення, наприклад: "*Хліб купують у дитсадку, а дітей на цілий день батьки відводять у магазин, коли йдуть працювати*", "*На дереві росте морква, а із землі можна накопати яблук*".

Організовуючи *гру "Невідповідності"*, пропонували старшим дошкільникам створити пари невідповідностей у (одязі, предметах побуту, їжі). Спочатку діти користувались наочністю, шукали серед предметних карток, картки з невідповідностями до певної тематики. Наприклад: *до сюжетного малюнка "Відпочинок на річці влітку" вони підібрали малюнки з зображенням лиж, шуби, настільної лампи, пральної машини тощо. На наступному етапі цієї гри дітьми були запропоновані, наприклад, такі невідповідності: краватка – ласти; лижі – сарафан; купальник – хутряний комірець; компот – сіль, м'ясний суп – варення; ліжко – ковзани , зима – пляжна парасолька, літо – шуба, пляж – чорний костюм з краваткою, спекотна пустеля – валянки, дитячий садок – шкільна форма, дощ – ковзани.* І складали розповіді-плутанини на основі картинок.

На найскладнішому етапі гри старші дошкільники одержували завдання: запропонувати уявне використання одних об'єктів замість інших, з іншої тематичної групи. Діти запропонували: костюм з огірків, компот із капелюхів, паперовий стіл.

У *грі "Створення жартівливих (абсурдних) прикмет"* завдання нагадувало попереднє, але тепер старші дошкільники мали придумати позитивні наслідки прикмет до певних природних і життєвих явищ. Були придумані такі кумедні наслідки:

Якщо надворі йде дощ – тато купить цукерки, може приплисти хмара із солодощами, можна не мити іграшки.

Якщо погано вдень спалося – до дитячого садка завітає чорний кіт з пустими відрами, які потім виявляться повними усмішок; наступного ранку батьки похвалять, що ввечері заснув без вередувань.

Якщо снігурі рано прилетіли –на занятті можна ловити гав тощо.

Залучаючись до *бесіди-роздуму: "Якби діти на один день помінялись місцями з вихователями (батьками)"*, старші дошкільники придумували смішні фантастичні розповіді про життя у дитячому садку: добирають меню, складали розклад занять, описували види діяльності на занятті, правила та інструкції щодо поведінки під час різних режимних моментів (прогулянки, тиха година, сніданок, обід тощо).

Словесна гра "Продовж вираз" відбувалася за такою схемою: називали властивість якогось об'єкта чи явища, а старші дошкільники мали, вибравши з поданих, правильно підібрати пропущені слова й створити образний стійкий вираз, який у переносному значенні характеризує цю властивість.

Наприклад:

Робити щось дуже якісно.

Комар носа не ... (укусить; задере; підточить, приліпить).

Добре запам'ятати.

Намотати на ... (паркан; голову; вус, собаку).

Дуже веселий, задоволений, радісний.

На сьомому ... від щастя. (поверсі; тролейбусі; небі, стільці)

Про когось, хто непричетний до чогось, зайвий.

Приший кобилі ... (вуха; хвіст; ґудзик, карман)

Виявляти покірність.

Тихший від води, нижчий від ... (паркану; слона; трави; мишки)

Відмовлятись від сказаного, визнавати помилковими свої слова.

Забирати свої слова ... (у сумку, з дитсадка, у друга, назад)

Обіцяти і не виконувати

Кидати слова на ... (стіл, небо, землю, вітер)

Винахідливий у розмові, суперечці.

За словом ... не полізе. (*під стіл, у карман, на дерево, у валізу*).

Мовчати, зберігаючи таємницю.

Тримати... за зубами. (цукерку, котлету, язик, ґудзик).

Бути в поганому настрої

Якась ... вкусила. (корова, дитина, муха, шафа)

Втручатися у чиї-небудь справи.

Пхати свого... (кота, брата, носа, бублика)

Неможливість щось або когось знайти.

Шукати ... в копиці сіна. (голку, ковбасу, слона, школу)

Перебільшувати що-небудь, надавати чомусь несуттєвому великого значення.

Робити з мухи ... (красуню, пилинку, муху, тролейбус)

Після цього просили старших дошкільників, використовуючи подані слова або придумавши свої, *створити смішні вирази.* Наприклад: "*За словом на дерево не полізе*".

Зауважували, що в нашій мові є слова, які однаково звучать, але позначають зовсім різні речі. Уявляєте, яка смішна ситуація може статись, коли одна людина вживає слово, маючи на увазі одне його значення, а хтось ненавмисно може зрозуміє його у іншому значенні? Просили пригадайте різні значення наведених багатозначних слів і придумати випадки, коли люди, вживаючи багатозначне слово, можуть уявляти різні речі.

Пропонували слова, діти обирали якесь одне і розігрували з його використанням коротку сценку: (*кран (підйомний і водопровідний), натоптати (наслідити і щільно скласти), добро (майно і добрі справи), лист (частина рослини, папір, форма матеріалу), голка (їжака, ялини, для шиття), лисички (тварини і гриби) тощо).*

Аналогічно організовувалася робота із співзвучними словами: розігрувалася сценка, в якій одна дитина або вихователь ставили будь-яке запитання, а інша – робила вигляд, що недочула, придумувала відповідь зі співзвучним словом, до будь-якого слова чи словосполучення у запитанні.

У авторській *грі* "*Вінегрет*" старші дошкільники разом із вихователем добирали два несхожі за ознаками чи властивостями об'єкта чи явища, називали ознаки кожного, потім ознаки одного переносилися на іншого.

Наприклад: *Свиня , що набула властивостей сніжинки: тендітна, пухнаста, легка, гарна, літає, кружляє. Черепаха з властивостями зайця: швидко бігає, має довгі вуха, пухнасте хутро, короткий хвостик. Брюки з властивостями капелюха: крислаті, солом'яні, носять на голові.*

Ефективною виявилася *роботи зі створення* старшими дошкільниками *комічного*, яка мала назву "*Смішні новини і досягнення*". Її сутність полягала в тому, щоб придумати і розповісти про якісь "досягнення" вигаданих персонажів. Для активізації дітей наводили приклади можливих досягнень: "*Вова під час заняття з математики встиг зробити лише один мільйон рухів*".

Спираючись на цей приклад, старші дошкільники запропонували такі "новини" і "досягнення": *Катруся під час заняття встигла розповісти Валерії на вухо зміст усіх серій улюбленого мультфільму. Сашко вчора ненавмисно приніс із прогулянки у шкарпетках п'ять кілограмів піску. Побачивши бджолу, Лариса з'їла за одну секунду всю банку варення, щоб тій не дісталося. Розбігшись, щоб перестрибнути через калюжу, Олег перестрибнув річку, пляж, стадіон і ще кілька вулиць.*

Нами використовувалися *словесно-рухливі ігри*, до змісту яких вводилися комічні висловлювання. Наприклад, проводячи гру з уявним предметом (діти ставали колом і по-черзі імітували передавання уявного предмета), треба було використовувати слова "Я кидаю тобі..." (придумати якусь у даному випадку абсурдну річ). Залучаючись до гри, старші дошкільники передавали один одному "яйце страуса", "комара", "слона", "відро з водою", "мурашку".

Із задоволенням старші дошкільники залучалися до *творення комічного*: колективного придумування оповідань за серією сюжетних малюнків малювали за творчим завданням "*Кумедні художники*"

Складання фантастичних колективних оповідань у грі-фантазуванні "*Якщо*" проводилося за використання наочності. Вихователь запитував: "Що станеться, якщо?" і пропонував обставини: *у моду ввійде носіння посуду як елементу одягу; батькам набридне бути дорослими; всі люди раптом стануть ліліпутами (велетнями); люди почнуть ходити догори ногами; всі предмети навколо нас стануть їстівними*

Висновки і перспективи Отже, виховання почуття комічного засобами словесної гри показало на практиці свою ефективність у вихованні гармонійно розвиненої особистості дитини. Робота зі словесними іграми комічного змісту сприяє удосконаленню оволодіння дітьми у невимушеній формі правилами української мови, насичує мовлення дитини образними виразами, стимулює уяву, логічне мислення, розвиває емпатію, стимулює емоційну стійкість дитини до негараздів. Потребують подольшої розробки і широкого впровадження в практику роботи ЗДО форми і методи виховання почуття комічного засобами словесної гри.

Список літератури:

1. Богуш А. Методика організації художньо-мовленнєвої діяльності дітей у дошкільних навчальних закладах: підручник для студентів вищих навчальних закладів факультетів дошкільної освіти / А.Богуш, Н.Гавриш. – Вид. 2-ге. перер. та доповн. – К. : Видавничий Дім "Слово", 2014. – 304 с.
2. Богуш А. Розвиток образного мовлення дітей старшого дошкільного віку засобами поетичного гумору: навчальний посібник / А.Богуш, І.Попова. – К.: Видавничий дім "Слово", 2014. – 200 с.
3. Богуш А.М. Мовленнєво-ігрова діяльність дошкільників: мовленнєві ігри, ситуації, вправи. Навчальний посібник / А. М. Богуш, Н.І. Луцан. – 3-тє вид., доповн. – Київ: Видавничий Дім "Слово", 2014. – 304 с.
4. Бондаренко А. К. Словесные игры в детском саду. Пособие для воспитателя дет.сада / А .К. Бондаренко. 2-е изд., испр. и доп. – Москва, 1977.
5. Хаткіна М.А. Уроки житейской мудрости для детей и взрослых в стихах и играх / М.А. Хаткина – Донецк, 2008. – 304 с.

Валентьева Т.И.
Национальный университет «Черниговский коллегиум» имени Т.Г. Шевченко

ВОСПИТАНИЕ ЧУВСТВА КОМИЧЕСКОГО У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ СЛОВЕСНОЙ ИГРЫ

Аннотация
В статье анализируется эффективность воспитания чувства комического старших дошкольников средствами словесной игры. Рассматриваются основные приемы создания комического, доступные для восприятия и понимания детьми дошкольного возраста. Представлены авторские словесные игры, созданные на основе содержания детских комических произведений. Проанализировано эмоциональную реакцию детей во время использования этих игр. Словесные игры, представленные в статье, отобраны экспериментальным путем за критерием вызывающих наибольший эмоционально-позитивный отклик у старших дошкольников.
Ключевые слова : воспитание чувства комического, прийомы создания комического эффекта, старшие дошкольники, эмоционально-ценностный критерий, словесные игры.

Valentieva T.I.
T.H. Shevchenko National University «Chernihiv Colehium»

DEVELOPING OLDER PRESCHOOL CHILDREN`S SENSE OF COMIC BY MEANS OF WORLD PLAY

Summary
The efficiency of developing older preschool children's sense of comic by means of word-play is analyzed in the article. The basic methods of creating comic effect comprehensible and understandable for children at preschool age are viewed. Author word games made up on the basis of the comic stories for children are presented. Emotional reaction of children while using them in the process of education has been analyzed. Word games presented in the article have been chosen according to the criteria of the causing the most positive emotional effect on preschool children.
Keywords: developing sense of comic, methods of creating comic effect, older preschoolers, emotional value based criterion, word games.

УДК 373.3.026

ФОРМУВАННЯ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Турчина І.С., Вахрушева Н.М.
Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка

У статті обґрунтовано актуальність формування навчально-пізнавальної компетентності у контексті Нової української школи. Визначено, що навчально-пізнавальна компетентність є інтегральною характеристикою особистості, яка визначає якість освіти. Розкрито сутність понять «компетентність» та «навчально-пізнавальна компетентність». Схарактеризовано структуру навчально-пізнавальної компетентності, як складової всіх ключових компетентностей. Досліджено умови та шляхи формування навчально-пізнавальної компетентності молодших школярів.
Ключові слова: компетентнісний підхід, компетентність, компетенція, навчально-пізнавальна компетентність, ключові компетентності.

Постановка проблеми. Згідно з Національною стратегією розвитку освіти в Україні (2012 – 2021) одним із головних напрямків державної політики у сфері освіти визначено модернізацію освіти на засадах компетентнісного підходу, який передбачає не тільки забезпечення учнів певною сумою знань, умінь і навичок, а й формування здатності їх застосовувати, опираючись на здобуті досвід та ціннісні орієнтації [1].

Фундамент для формування особистості майбутнього громадянина закладається в початковій ланці освіти, адже молодший шкільний вік є визначальним у подальшому розвитку особистості. Саме в цьому віці виявляються й розвиваються здібності дитини до різних видів діяльності, формується база свідомої моральної поведінки, відбувається включення в процес формування знань, умінь та навичок, необхідних для подальших навчальних досягнень.

© Турчина І.С., Вахрушева Н.М., 2018

З огляду на зазначене, актуальною є проблема формування ключових компетентностей молодшого школяра, зокрема навчально-пізнавальної, яка є складовою інших компетентностей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідженням вихідних теоретичних положень компетентнісного підходу займались: О. Савченко (формування ключової компетентності), С. Трубачова (загальнонавчальні компетентності учнів), І. Єрмаков (життєві компетентності) та інші. Основні ідеї щодо впровадження досвіду зарубіжних країн у застосуванні компетентнісного підходу в освіті України були предметом розгляду таких українських науковців як Н. Бібік ,О. Овчарук, О. Пометун та інших.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Однак узагальненого аналізу результатів досліджень здійснено не було.

Метою статті є спроба здійснення теоретичного аналізу результатів досліджень вітчизняних та зарубіжних науковців щодо проблеми формування навчально-пізнавальної компетентності учнів початкової школи.

Виклад основного матеріалу. Компетентнісний підхід – це спрямованість освітнього процесу на формування ключових і предметних компетентностей особистості. О. Пометун вважає, що результатом такого процесу буде формування загальної компетентності людини, що є сукупністю ключових компетентностей, інтегрованою характеристикою особистості. Така характеристика має сформуватися в процесі навчання і містити знання, вміння, ставлення, досвід діяльності й поведінкові моделі особистості [2, с. 149].

У Законі України «Про освіту» зазначається, що метою повної загальної середньої освіти є «всебічний розвиток, виховання і соціалізація особистості, яка здатна до життя в суспільстві та цивілізованої взаємодії з природою, має прагнення до самовдосконалення і навчання впродовж життя, готова до свідомого життєвого вибору та самореалізації, відповідальності, трудової діяльності та громадянської активності» [3]. Саме через формування ключових компетентностей і забезпечується досягнення цієї мети.

У вищеозначеному документі компетентність трактується як «динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність» [3]. Це означає, що метою навчання є не знання заради знань, а вміння їх застосовувати в реальному житті.

У вересні 2018 року всі першокласники України розпочнуть навчання за новим Державним стандартом початкової загальної освіти. Метою початкової освіти є гармонійний розвиток дитини відповідно до її вікових та індивідуальних психофізіологічних особливостей і потреб, виховання загальнолюдських цінностей, підтримка життєвого оптимізму, розвиток самостійності, творчості та допитливості [4]. Для досягнення поставленої мети зміст початкової освіти розроблено на основі компетентнісного підходу. Формування знань, умінь, ставлень, що є сутністю цього підходу, забезпечують у майбутньому здатність особистості успішно навчатися, провадити професійну діяльність, відчувати себе частиною спільноти і брати участь у справах громади [4].

Ми розглядаємо це поняття як характеристику особистості, що виражає готовність і здатність людини ефективно розв'язувати завдання, які виникають перед нею в процесі діяльності. На відміну від знань, умінь та навичок, які використовуються під час дії за зразком, компетентність – це здатність діяти на основі отриманих знань.

Серед ключових компетентностей Нової української школи виділяється «уміння навчатися впродовж життя», яку можемо означити як навчально-пізнавальну компетентність.

Навчально-пізнавальна компетентність належить до загального змісту освіти, представляє сукупність взаємопов'язаних змістових орієнтирів, знань, умінь та навичок, досвіду діяльності учнів стосовно об'єктів реальної дійсності та є однією з центральних проблем педагогічної науки.

Для визначення поняття навчально-пізнавальною компетентності молодших школярів важливе значення має думка О. Савченко, яка вважає, що вчитися вміє той учень, який: сам виявляє мету діяльності або приймає поставлену учителем; виявляє зацікавленість у навчанні, докладає вольових зусиль; організовує свою працю для досягнення результату; знаходить і відбирає потрібну інформацію для виконання навчальної задачі; виконує інтелектуальні і практичні дії, прийоми, операції на репродуктивному і творчому рівні; володіє вміннями й навичками самоконтролю та самоосвіти; усвідомлює результативність своєї діяльності [5, с. 1].

Н. Бухлова виділяє такі навчальні мотиви: прагнення отримати нагороду, гарну оцінку; бажання отримати схвалення від батьків; прагнення здобути авторитет серед однокласників та вчителя; честолюбство; почуття відповідальності; бажання здобути схвалення від авторитетної людини; бажання уникнути покарання; виконавська дисципліна; пізнавальний інтерес [6, с. 124-127].

Ми трактуємо навчально-пізнавальну компетентність молодших школярів як інтегровану якість особистості, що базується на образі світу школяра та поєднує в собі внутрішню мотивацію до навчання, ціннісні орієнтації, суб'єктивну готовність до навчання, формування вмінь та навичок, розвитку здібностей, що сприяє ефективному розв'язуванню освітніх завдань, творчо застосовувати відомі знання та успішно оволодівати новими способами навчально-пізнавальної діяльності.

Ключова компетентність «уміння вчитися» – особистісне, суб'єктивне утворення. Дуже часто учні в початковій школі займаються переважно виконавською, репродуктивною діяльністю, яка є тільки фрагментом компетентності «уміння вчитися» та є недостатньою для процесу учіння, активної пізнавальної діяльності та самоорганізації.

Навчально-пізнавальна компетентність – це і вміння, і досвід, і бажання самостійного набуття нових знань, продукування та втілення тих чи інших ідей, освоєння суб'єктивно нових векторів діяльності. Це готовність виходити за межі заданого і включатися в інтелектуальну діяльність, що не стимулюється зовні. Це відкрита пізнавальна позиція, яка визначає якість шкільної освіти, що дозволяє ефективно організовувати процес свого учіння протягом усього життя. Тільки людина, що володіє навчально-пізнавальною компетентністю, може бути успішною та конкурентоздатною в житті [7].

У дослідженнях А. Хуторського визначено зміст та структуру навчально-пізнавальної компетентності та досліджено психологічні, педагогічні, соціальні умови її становлення. Навчально-пізнавальна компетентність – це сукупність компетентностей учня у сфері самостійної пізнавальної діяльності, що включає елементи логічної, методологічної, евристичної, загальнонавчальної діяльності, співвіднесеної з реальними об'єктами, які пізнаються учнем [8, с. 55-61].

Сюди входять знання й уміння організації цілепокладання, планування, генерації ідей, аналізу, рефлексії, самооцінки навчально-пізнавальної діяльності. Стосовно досліджуваних об'єктів учень опановує креативні навички продуктивної діяльності: добуванням знань безпосередньо з реальності, володінням прийомами дій у нестандартних ситуаціях, евристичними методами рішення проблем. У межах цієї компетентності визначаються вимоги відповідної функціональної грамотності: уміння відрізняти факти від домислів, володіння вимірювальними навичками, використання ймовірнісних, статистичних та інших методів пізнання [8, с. 55-61].

Отже, навчально-пізнавальна діяльність молодшого школяра передбачає вироблення наступних компетенцій – знання того, як провадити власну навчально-пізнавальну діяльність (когнітивний компонент), уміння її організувати та здійснювати (операційно-діяльнісний компонент), установки для здійснення успішної самостійної навчально-пізнавальної діяльності (поведінковий компонент).

Когнітивний компонент пов'язаний здебільшого з інтелектуальною сферою школяра і передбачає формування відповідних теоретичних знань, а також надання практичних відомостей про те, як успішно працювати з різноманітними джерелами знань.

Операційно-діяльнісний компонент містить систему загальнонавчальних умінь, способів навчально-пізнавальної діяльності, що мають забезпечити можливість засвоєння, збереження та переробки інформації в цілісну картину світу.

Навчально-пізнавальна діяльність учня не може бути відірваною від формування особистості в цілому. Потреби, мотиви, моральна та емоційна складові орієнтації дитини безпосередньо впливають на рівень активності, розумової діяльності, формують поведінку учня. Тому, крім когнітивної та операційно-діяльнісної складових, у структурі навчально-пізнавальної компетентності слід виділити ще і поведінковий компонент.

Поведінковий компонент орієнтується на емоційну сферу учня та передбачає формування цілей діяльності, мотивів поведінки молодшого школяра, його установок та особистісних орієнтирів у процесі розвитку навчально-пізнавальної компетентності.

Перед педагогами стоїть вимога щодо організації такого освітнього процесу, в якому передбачатиметься опора на мотиваційний і процесуальний компоненти учіння, тобто ціннісне ставлення учнів до власної діяльності та навчання спеціальним прийомам самоконтролю.

Найефективніше формування компетентності «вміння вчитися», а отже і навчально-пізнавальної компетентності учня відбувається міжпредметним шляхом, оскільки вміння формуються синхронно у межах усіх навчальних предметів, відбувається встановлення міжпредметних зв'язків, що забезпечує дієвість уміння, досвіду, цінностей, безперервність у формуванні даної компетентності.

Стимулювання такого освітнього процесу можливе здійснити шляхом застосування різних форм роботи, активних методів навчання, прийомів, які дадуть відповідь на основну сучасну проблему педагогіки, чому навчати і як навчати.

Досліджуючи проблему формування ключової компетентності «вміння вчитися», О. Савченко звертає увагу педагогів на те, що для вирішення вказаної проблеми «необхідно забезпечити комплекс умов: стимулююче навчальне середовище, висококваліфікований учитель, обов'язково сприятливе родинне виховання, яке не дає зів'янути природній допитливості малюка і, безумовно, цілеспрямоване керівництво формуванням цих складників уміння вчитися» [5, с. 4.]

Умовами формування навчальної мотивації учнів початкових класів за Н. Бухловою є: формування адекватної самооцінки своїх можливостей; заохочення прагнення до саморозвитку та самовдосконалення; виховання почуття відповідальності; наповнення змісту особистісно-орієнтовним цікавим матеріалом; гуманне ставлення та повага до дитини; задоволення потреби у спілкуванні з учителем та однокласниками; збагачення мислення інтелектуальними почуттями; формування пізнавального інтересу та допитливості; застосування різних способів педагогічної підтримки; формування вміння роботи з книгою [6, с. 124-127].

Отже, шляхи формування навчально-пізнавальної компетентності молодших школярів передбачають:

- Забезпечення чіткої мотивації до навчання.
- Вміння робити вибір, приймати рішення, брати відповідальність на себе, бачити та окреслювати проблему, використовувати власний досвід для знаходження нових рішень, діяти у нестандартних ситуаціях.
- Стимулювання пізнавальної активності.
- Опора на практичну діяльність учнів.
- Орієнтація на конкретний продукт.
- Реалізація творчого потенціалу учнів.
- Запровадження проектної діяльності та інших проблемно-пошукових методів [9, с. 35].

Навчити вчитися – означає навчити користуватися тим інструментом, без якого оволодівати знаннями буде ставати дедалі важче, без якого дитина втрачатиме зацікавленість до освітнього процесу.

Виробленню вміння самостійно вчитися сприяє особистісна зорієнтованість, яка полягає в наданні дітям ініціативи у пізнавальній діяльності, заохочення самостійності, створення емоційно стимулюючого навчального середовища; розвиток у дітей саморегуляції на основі особистої відповідальності;здійснення освітнього процесу в атмосфері взаємодії, емоційної співдружності; виконання вчителем ролі консультанта, порадника, джерела знань, організатора, старшого товариша;створення можливостей для максимальної самореалізації кожного учня; поступове часткове заміщення вчителя учнями – консультантами.

З огляду на вищесказане, важливо формувати особистість, яка вміє самостійно вчитися, шукати джерела інформації, шляхи розв'язання завдань, не губитися в нових ситуаціях.

Дану компетентність потрібно розглядати як фактор, що дозволяє отримати якісну загальну

освіту, оволодіти професією, досягти необхідної кваліфікації, а якщо виникне така необхідність – змінити спеціальність.

Висновки і пропозиції. Отже, формування навчально-пізнавальної компетентності – важливе завдання, від нього залежить успішність подальшого навчання та набуття учнем інших компетентностей. Показником сформованої навчально-пізнавальної компетентності молодшого школяра є оволодіння ним комплексом компетенцій, що інтегрує сукупність взаємопов'язаних смислових орієнтацій, знань, умінь та установок і дозволяє ефективно здійснювати навчально-пізнавальну діяльність.

Список літератури:

1. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/344/2013
2. Пометун О.І. Реалізація компентнісного і діяльнісного підходів у сучасному підручнику історії / О.І. Пометун // Український педагогічний журнал. – 2015. – № 2. – С. 146-157.
3. Закон України «Про освіту» [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19
4. Проект нового Державного стандарту початкової загальної освіти [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://newstandard.nus.org.ua/
5. Савченко О.Я. Виховання розумної особистості яка вміє самостійно вчитися / О.Я. Савченко// Початкова школа – 2007. – №8. – С. 1-5.
6. Бухлова Н. Навчаємо вчитися: діагностика і формування самоосвітньої компетентності учнів / Н. Бухлова. – К. Вид. дім «Шкіл. світ» Вид. Л. Галіцина, 2006. – 128 с.
7. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / ред. О. В. Овчарук. – К.: К.І.С., 2004. – 112 с.
8. Хуторской А.В. Ключевые компетенции. Технологии конструирования / А.В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – №5. – С. 55-61.
9. Гаряча С.А. Формування в учнів ключової компетентності «Уміння вчитися» відповідно до вимог нових державних освітніх стандартів / С.А. Гаряча. – Черкаси: ЧОІППОПП, 2014. – 48 с. http://library.ippro.com.ua/attachments/article/363/%D1%84%D0%BE%D1%80%D0%BC%D1%83%D0%B2%D0%B0%D0%BD%D0%BD%D1%8F%20%D0%B2%20%D1%83%D1%87%D0%BD%D1%96%D0%B2%20%D0%BA%D0%BB%D1%8E%D1%87%D0%BE%D0%B2%D0%BE%D1%97%20%D0%BA%D0%BE%D0%BC%D0%BF..pdf

Турчина И.С., Вахрушева Н.М.
Национальный университет «Черниговский коллегиум» имени Т.Г. Шевченко

ФОРМИРОВАНИЕ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Аннотация
В статье обоснована актуальность формирования учебно-познавательной компетентности в контексте Новой украинской школы. Определено, что учебно-познавательная компетентность является интегральной характеристикой личности, которая определяет качество образования. Раскрыта сущность понятий «компетентность» и «учебно-познавательная компетентность». Охарактеризовано структуру учебно-познавательной компетентности как составляющей всех ключевых компетенций. Исследованы условия и пути формирования учебно-познавательной компетентности младших школьников.
Ключевые слова: компетентностный подход, компетентность, компетенция, учебно-познавательная компетентность, ключевые компетентности.

Turchyna I.S., Vakhrusheva N.M.
T.H. Shevchenko National University «Chernihiv Colehium»

FORMATION OF PRIMARY SCHOOL PUPILS' EDUCATIONAL AND COGNITIVE COMPETENCE OF AS A PEDAGOGICAL PROBLEM

Summary
The article substantiates the topicality of educational and cognitive competence formation in the context of the New Ukrainian School. It has been determined that educational and cognitive competence is an integral characteristic of a person, which determines the quality of education. The essence of the concepts of "competence" and "educational and cognitive competence" has been revealed. The structure of educational and cognitive competence as a component of all key competencies has been characterized. The conditions and the ways of young pupils' educational and cognitive competence formation have been investigated.
Keywords: competence approach, competence, educational and cognitive competence, key competencies.

УДК 378.015.31:78:[37.091.12.011.03-051:78

ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ДІЙСНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ (на прикладі вивчення твору Ю. Грицун «Чотири грані страшної трагедії» для читця та камерного оркестру, присвяченого Дню пам'яті голодомору)

Вергунова В.С., Грицун Ю.М.
Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка

У статті характеризується ціннісне ставлення до дійсності у його філософському та психолого-педагогічному аспектах. Підкреслюється взаємозв'язок емоційного, раціонального й практичного елементів у розвитку здатності до сприймання й оцінки мистецьких явищ. Наголошується, що для музичної підготовки майбутніх учителів музики, при комплексному вивченні музичного мистецтва, обов'язковим є ознайомлення з музикою сьогодення – творчістю українських сучасних композиторів. При виявленні особливостей драматургії твору Ю. Грицун увага приділяється представленому синтезу музики та слова, що підкреслює трагедію голодомору 32- 33-х років, змушує замислитись над темами життя і небуття.
Ключові слова: цінність, ціннісне ставлення, музичне сприймання, оцінка, музичний твір, синтез музики та слова.

Постановка проблеми. Однією із важливих тенденцій реформування системи педагогічної освіти є акцентування уваги на розвитку особистісних якостей фахівців. Йдеться про формування ціннісних пріоритетів молоді, розвиток здатності до співпереживання, милосердя, а також уміння пояснити власну позицію щодо довкілля на основі усвідомлення загальнолюдських орієнтирів, їх втілення та відстоювання у життєдіяльності. У зв'язку з цим особливої значущості набуває проблема формування ціннісного ставлення до дійсності майбутніх учителів музики, які закладають основи духовної культури школярів, впливають на становлення їх світосприйняття й світорозуміння. Важливу роль при цьому відіграє звернення до музичних творів, у яких відображаються історичні події, пов'язані з Україною, зокрема трагічні події в історії українського народу 32-33-х років. Вивчення цих творів сприяє осмисленню й переоцінки ціннісних уявлень та життєвих установок, глибшому розумінню сьогодення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема формування ціннісного ставлення до дійсності зумовлюється розглядом різноманітних способів взаємодії людини та світу. Цей аспект висвітлений у працях філософів (Аристотель, Г. Гегель, Г. Сковорода, В. Джеймс, П. Юркевич та інші). Важливими є дослідження, присвячені особливостям естетичного ставлення до довкілля та мистецтва (І. Зязюн М. Каган, Л. Левчук, В. Личковах, Н. Крилова, В. Кудін, О. Семашко); формуванню ціннісного ставлення до дійсності у процесі художнього пізнання (Л. Столович, І. Шитов). Ґрунтовно категорія «ставлення» розглядається психологами (І. Бех, О. Бодальов, О. Лазурський, Б. Ломов, В. Мясищев та інші). У працях Б. Ананьєва, О. Леонтьєва, К. Платонова, В. Рибалки, К. Роджерса, В. Роменця, С. Рубінштейна та інших визначаються зміст й структура ставлення, його зумовленість діяльністю. Педагогічні аспекти торкаються питань формування ціннісного ставлення до навчальної діяльності (О. Вербицька, Дж. Дьюї, В. Сухомлинський, К. Ушинський, І. Якиманська та інші); до професійної діяльності (В. Сєриков).

Частково проблема формування ціннісного ставлення до дійсності розглядається у працях, присвячених формуванню ціннісних пріоритетів молоді у сфері музичного мистецтва (В. Дряпіка, І. Куликова, І. Климук, І. Орлова, Н. Свещинська та інші); музичному сприйманню (Б. Асаф'єв, Є. Назайкінський, В. Рева, О. Ростовський, О. Рудницька та інші); фаховій підготовці вчителя музики (Е. Абдулін, Л. Арчажникова, А. Козир, В. Крицький, Г. Ніколаї, О. Отич, В. Орлов, Г. Падалка, Л. Паньків, В. Ревенчук, В. Шульгіна, О. Щербініна та інші).

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Однак, незважаючи на значну кількість наукових досліджень, означена проблема поки що не знайшла належного наукового висвітлення. У практичній сфері спостерігається недостатня орієнтація у підготовці фахівців на формування саме означеної якості, зокрема, у процесі залучення студентів до музичних творів українських сучасних композиторів.

Мета статті – розглянути основні ознаки ціннісного ставлення до дійсності та охарактеризувати його формування у майбутніх учителів музики на прикладі вивчення твору Ю. Грицун «Чотири грані страшної трагедії» для читця та камерного оркестру, присвяченого Дню пам'яті голодомору.

Виклад основного матеріалу дослідження. Науковці відзначають, що ставлення є важливою ознакою особистості, яка допомагає розкриттю та встановленню смислового зв'язку зі світом. «Особистістю у специфічному розумінні цього слова є людина, в якої свої позиції, своє яскраво виражене свідоме ставлення до життя, світогляд, до якого вона прийшла шляхом великої свідомої роботи», – наголошував С. Рубінштейн [9, с. 241].

Ставлення до дійсності конкретної людини є унікальним явищем, оскільки воно – безпосередній продукт її психіки. Враховуючи різноманітні підходи, у науковій літературі під ставленням розуміється: ознака особистості (С. Рубінштейн) [9]; свідомий, вибірковий зв'язок з явищами дійсності; суб'єктивна позиція щодо оточення(В. Мясищев) [5]; зворотний суб'єктивний зв'язок зі світом (К. Платонов) [8].

Важливими ознаками ставлення є його емоційність, що надає явищам дійсності суб'єктивного смислу і цінності; базування на оцінному акті, оскільки не можна ставитись до чогось, не оцінюючи одночасно предмет ставлення і сам процес

© Вергунова В.С., Грицун Ю.М., 2018

ставлення; практична спрямованість, що визначає вибір стратегій поведінки особистості стосовно значущих об'єктів. Специфіка ціннісного ставлення визначається поняттям «цінність», яке визначають як все, що може цінувати особистість, що є для неї значущим і важливим (І. Бех) [1, с. 7].

Формування ціннісного ставлення здійснюється шляхом залучення особистості до мистецтва, зокрема, у процесі художнього сприймання. Вирішальну роль при цьому відіграють емоційні реакції. «Те, що мистецтво неможливо ні створити, ні «спожити», ні сприйняти позаемоційно, позаособистісно, робить його незамінимим у формуванні нашого особистісного ставлення до світу», – наголошував М. Каган: [4, с. 86].

Звернення до творів мистецтва є особливо значущим у підготовці майбутніх учителів музики, де розвиток ціннісної свідомості і ціннісного світовідношення, формування духовного потенціалу особистості має особливе значення. Цю думку підтверджувала Г. Падалка: «Стратегія розвитку мистецької освіти, внесення інноваційних перетворень до її змісту і технологій має ґрунтуватися на ціннісному збагаченні учнів» [7, с. 34].

Розглянемо формування ціннісного ставлення до дійсності студентів у процесі ознайомлення з твором, присвяченого історичним подіям на Україні. Це сприяє становленню ціннісних орієнтирів молоді, виховує їхні моральні якості, ціннісне ставлення до історії, сьогодення. Для прикладу ми обрали твір Ю. Грицун, приурочений Дню пам'яті голодомору «Чотири грані страшної трагедії» для камерного оркестру та читця на слова харківського поета Сергія Невальонного.

Грицун Юлія – сучасний український композитор, творча натура якої проявляється у різноманітності музичних напрямків, в широті творчих пошуків. Доробок композиторки охоплює багато музичних жанрів, серед яких музично-драматичні, камерно-інструментальні, твори для симфонічного та камерного оркестрів, вокальні, хорові, музика до театральних вистав (в доробку композитора більше сорока вистав, які ідуть в багатьох містах України, Росії, Білорусі). Творам Юлії Грицун властива яскрава театральність музичних образів, дієвість, що визначає інтерес композиторки до музично-драматичних жанрів (різновидом якого є музика до театральних вистав). У цьому ряду значне місце займають програмні твори, серед яких «Елегія» для симфонічного оркестру, кантата «Благослови, Боже», «Весільний обряд» для мецо - сопрано, читця та оркестру, «Пасторальні награвання» для гобоя, кларнету та фортепіано та інші [3, с. 490].

Під час ознайомлення із запропонованим твором важливе значення має проведення підготовчої роботи, бесіди зі студентами, у ході якої пропонується розгляд трагічних подій на Україні у 1932-1933-х роках. При цьому слід підкреслити власне ставлення викладача до цих подій, врахувати емоційність викладу матеріалу, підбір важливих фактів.

Глибшому усвідомленню, осмисленню основної ідеї музичного твору, його внутрішньої суті сприятимуть знання музичної драматургії, загальної композиції, характеристики провідних тем, принципів розвитку мелодійного матеріалу. Наведемо основні елементи, які допоможуть цілісному сприйняттю художнього образу. Так, твір – це чотиричастинний цикл, складається із чотирьох старовинних танців, які беруть витоки з середньовіччя: І частина – «Чакона», ІІ частина – «Пасакалія», ІІІ частина – «Павана», IV частина – «Гальярда» [2]. Усі частини об'єднані логікою драматургічного розвитку від атмосфери трагізму («Чакона», «Пасакалія») через плач («Павана») до атмосфери скорботи («Гальярда»). «Чакона» і «Пасакалія» написані у формі поліфонічних варіацій, теми, постійно трансформуючись, невпинно ведуть вперед. У «Павані» час раптово зупиняється і не чути нічого крім биття серця (ритмічне *ostinato* акомпанементу) і плачу (тема у перших скрипок). Написана «Павана» у тричастинній формі з розгорнутим вступом, який вводить у атмосферу жаху, в якому опинилося людство. Головна тема проходить в експозиції у перших скрипок, але після драматичного розвитку у середній частині в репризі тему грає лише скрипка *solo*. Проводиться асоціація з плачем одинокої, виснаженої душі на фоні поступово згасаючого пульсуючого акомпанементу у струнних інструментів. Закінчується твір останньою нотою у скрипки, яка згасає у повній тиші. «Гальярда» грає роль фіналу, написана у тричастинній формі, має поліфонічний розвиток тематичного матеріалу. Хоча твір має трагедійний характер, у музиці завдяки швидкому темпу (*Vivo*), ритмічному пунктиру у темі, мажорним оборотам у гармонії проступає віра у майбутнє, а майбутнє – це пам'ять.

Усі частини написані у мінорі, який пронизує все звукове полотно твору. У мелодичній лінії присутні як мелодії короткого, так і широкого дихання. Залежно від емоційної атмосфери і характеру кожної частини вони охоплюють горизонталь як в мелодичних фразах, так і в ритмічному *ostinato*. Особливе тематичне навантаження у музичній мові несуть різні типи руху, побудовані на секундових інтонаціях «подиху», «плачу», «скарги».

Вирішальну роль у формуванні ціннісного ставлення до дійсності під час прослуховування твору відіграє багата емоційна палітра твору. Оцінка відтворюваних подій, з урахуванням орієнтації на загальнолюдські цінності, сприяє усвідомленню особистісного смислу явищ дійсності, активізації емоційних та раціональних елементів у музичному сприйманні, пробуджує відчуття внутрішньої причетності до світу художніх цінностей. Завдяки поєднанню двох потужних видів мистецтв створюються ефект перенесення у ситуацію, де розгортаються події. Це зумовлено особливістю запропонованого твору: оригінальним синтезом музики і слова, що є яскравим драматургічним ефектом, який наділений сюжетно-смисловим навантаженням. Як музика, так і слово в однаковій мірі виступають засобом конкретизації, розшифровуючи зазначені у музично-драматичному творі складові. Причому осмислення одночасно представлено у кількох площинах: особистісно-суб'єктивній і загальнолюдській, об'єктивній.

Вірші читаються як на тлі оркестрового звучання, так і без його участі для створення ідейно-смислового акценту та у виразних цілях. Кожну музичну частину попереджує вірш, емоційно і образно підготовлюючи слухача до сюжету, який після слів читця перевтілюється в музику. Чотири вірші відтворюють повною мірою увесь жах 1932-1933-х ро-

ків, який пережив український народ [6].

Перший вірш – «1933» читається на музиці «Чакони», передає відчуття страшної мертвої тиші:

Мазанка. Вибиті вікна
В білий уп'ялися світ.
Навстіж роззявлена хвіртка…
Чийсь припорошений слід…
…Тиша під стріхами свище,
Плаче в пічних димарях.
Селище, ні – кладовище…
Крук… – пророкуючий птах[1]…

Вірш «Голод 33» виконується перед «Пасакалією», передає безсилість людей перед дійсністю:

Грудень. Вирують люті жнива…
Холодно. В піч підкинуть дрова
Сили немає. Голісіньке дно…
Молот і серп вимітають зерно…
…Мертва долина - доля така?
Ніч. Хуртовина злиться, ляка…
Колос незжатий впаяний в лід,
Нивка, мов злодій, закована в дріт.
Хто ж відповість за голод і смерть?
Гордість народу вибили вщерть.
Вуса усміхнені… – кат зі стіни –
Сонця товариш і брат сатани.

Вірш «Робота» починає звучати у мертвій тиші перед «Паваною», музика підхоплює читця на п'ятому куплеті і після першої кульмінації далі звучить вже сама. По емоційному напруженню вірша відчувається беззахисність народу, несправедливість, яка потурає вседозволеності:

Суне дорогою фіра –
Божих життів суд і міра.
Грюка чекіст у ворота:
«Мертвих витягуй, голото!»
Вдерлися троє до хати –
Ситі усміхнені гади.
Їм гарантовано – з тіла –
Хліба буханка, шмат мила…
…Хоч би сльоза, хоч би хрестик –
Пекло Вкраїноньку пестить.
Котиться сталінська фіра,
Давить, каліче – без міри.

Останній вірш «Поле долі» читається перед «Гальярдою», представляє собою резюме твору, ставить крапку в страшній розповіді: на все воля Господа.

…Іду один – навколо дике, мертве поле.
Жбурляє вітруган в обличчя крихти долі…
Сльозами ллється доля, тане на щоках.
Душа тріпоче, наче в клітці хворий птах…
…Крізь обрій – біле поле в небо поринає…
Полем йду, чи вже по небу – Бог лиш теє знає!
Несу на вогники надії – ПАМ'ЯТІ горінь… –
Несу в майбутній день. Помилуй Боже нас! Амінь.

Поглиблення вражень від прослуханого твору необхідно здійснити шляхом обговорення його зі студентами. Обмін думками сприятиме кращому розумінню власних емоційних реакцій, відкриттю певних ціннісних аспектів «для себе». Важливе значення матимуть роздуми над тим, чим цей твір відрізняється від інших музичних творів з подібним емоційним зерном. Можна також запропонувати за допомогою чуттєвих та миленнєвих уявлень перевтілитись у композитора або героя твору (відчути його переживання зсередини) та охарактеризувати своє художнє бачення зображених подій.

Висновки з даного дослідження і перспективи. Отже, ціннісне ставлення до дійсності характеризує власну позицію особистості щодо оточення. Його основною ознакою є взаємозв'язок емоційних, раціональних та практичних складових, на основі яких здійснюється оцінка різноманітних явищ та подій у відповідності до наявних критеріїв й уявлень про цінність. Формування означеної якості у майбутніх учителів музики здійснюється шляхом їх залучення у процесі фахової підготовки до творів музичного мистецтва, зокрема, під час вивчення творів сучасних українських композиторів. При ознайомленні з твором Ю. Грицун «Чотири грані страшної трагедії» (пам'яті жертвам Голодомору 32-33-х років), слід враховувати складові елементи, що ефективно впливатимуть на становлення ціннісної свідомості студентів: особлива драматургія твору, глибоке та органічне взаємопроникнення музики і слова, проникливий мелодизм, яскрава театральність. Подальші напрямки дослідження стосуються визначення методичних аспектів формування ціннісного ставлення до дійсності студентів, використання аксіологічного підходу під час вивчення музично-освітніх дисциплін.

[1]Всі вірші у статті друкуються у скороченні.

Список літератури:

1. Бех І. Д. Виховання особистості : в 2-х кн.– Кн. 1. [Текст] / І. Бех. – К. : Либідь, 2003. – 280 с.
2. Грицун Ю. Чотири грані страшної трагедії (пам'яті жертвам Голодомору 32-33-х років) [Рукопис] : для камерного оркестру та читця / Ю. Грицун. – Партитура. – Харків : [б. в.], 2012. – 51 с.
3. Грицун Ю. М. / А. Муха, Н. Семененко // Енциклопедія Сучасної України / голов. ред. кол.: Дзюба І. М. [та ін.]. – К. : Ін-т енцикл. дослідж. Нац. акад. наук України, – К., 2006. – Т. 6. – С. 490.
4. Каган М. С. Человеческая деятельность: опыт системного анализа [Текст] / М. С. Каган. – М. : Политиздат, 1974. – 328 с.
5. Мясищев В. Н. Понятие личности в аспектах нормы и паталогии / В. Н. Мясищев // Психология личности в трудах зарубежных авторов. – СПб : Питер, 2000. – С. 34-41.
6. Невальонний С. Чотири грані страшної трагедії (пам'яті жертвам Голодомору 32-33-х років) : рукопис / Невальонний С. – Харків, 2012. – 4 стор.
7. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва [Текст] (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) / Г. М. Падалка. – К. : Освіта України, 2008. – 274 с.
8. Платонов К. К. Система психологии и теории отражения / К. К. Платонов. – М. : Наука, 1982. – 310 с.
9. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2 т. – Т.2. – / С.Л. Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1989. – 328 с.

Вергунова В.С., Грицун Ю.Н.
Национальный университет «Черниговский коллегиум» имени Т.Г. Шевченко

ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ДЕЙСТВИТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКИ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ (на примере изучения произведения Ю. Грицун «Четыре грани страшной трагедии» для чтеца и камерного оркестра, посвященного Дню памяти голодомора)

Аннотация
В статье характеризуется ценностное отношение к действительности в его философском и психолого-педагогическом аспектах. Подчеркивается взаимосвязь эмоционального, рационального и практического элементов в развитии способности к восприятию и оценке художественных явлений. Отмечается, что для музыкальной подготовки будущих учителей музыки, при комплексном изучении музыкального искусства обязательным является ознакомление с музыкой сегоднешнего дня – творчеством современных украинских композиторов. При выявлении особенностей драматургии произведения Ю. Грицун внимание уделяется представленному синтезу музыки и слова, что подчеркивает трагедию голодомора 32-33-х годов, заставляет задуматься над темами жизни и небытия.
Ключевые слова: ценность, ценностное отношение, музыкальное восприятие, оценка, музыкальное произведение, синтез музыки и слова.

Vergunova V.S., Hrytsun Yu.M.
T.H. Shevchenko National University "Chernihiv Colehium"

OF THE FUTURE MUSIC TEACHERS IN THE PROFESSIONAL TRAINING (on the example of perceiving the work of Yu. Gritsun "Four Vergers of a Terrible Tragedy" for a reader and chamber orchestra dedicated to the Forced Famine Memorial Day)

Summary
The article describes a value attitude to reality in its philosophical and psychological and pedagogical aspects. The relationship of emotional, rational and practical elements in the development of the ability to perceive and assess artistic phenomena is emphasized. It is stressed that for the musical training of future music teachers, with the comprehensive study of musical art, it is obligatory to get acquainted with the music of the present, works of Ukrainian contemporary composers. When revealing the features of the dramatic composition of Yu. Gritsun, the attention is paid to the synthesis of music presented and the words emphasizing the tragedy of the forced famine in 32nd-33rd years, makes us think over the themes of life and non-existence.
Keywords: value, value attitude, musical perception, estimation, musical composition, synthesis of music and words.

УДК 378.016:811.161.2'366:[373.3.091.12.011.3-051

РОБОТА НАД ЗНАЧЕННЄВИМИ ЧАСТИНАМИ СЛОВА ЯК ВАЖЛИВА СКЛАДОВА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Власенко Л.Г., Райська Л.Г.
Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка

У статті розглядаються особливості роботи над значеннєвими частинами слова, що є важливою складовою професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи. Акцентується увага на доцільності використання тих чи інших словотвірних засобів у певному контексті. Подається типологія вправ для поглиблення теоретичних знань з розділів «Морфеміка», «Словотвір» з орієнтацією на розвиток мовлення.
Ключові слова: значеннєва частина слова, морфема, корінь слова, афікс, префікс, суфікс, морфемна і словотвірна структура слова, похідне слово, твірне гніздо.

Постановка проблеми. Актуальність дослідження визначається Концепцією нової української школи [1], що орієнтує на формування мовних компетентностей, на оволодіння широким спектром мовних засобів. Наукове пізнання закономірностей морфемної і словотвірної структури слова майбутніми вчителями початкової школи є передумовою їх успішної самореалі-

© Власенко Л.Г., Райська Л.Г., 2018

зації як педагогів, мовних особистостей, здатних вільно спілкуватися державною мовою.

Аналіз досліджень і публікацій. Над проблемою вивчення складних питань морфеміки і словотвору працювало багато методистів, зокрема М. Вашуленко, Н. Воскресенська, Ф. Буслаєв, М. Львов, С. Караман, М. Пентилюк, Ф. Тихомиров, Г. Циганенко, Л. Вознюк, Л. Талалаєва, Л. Чемоніна та ін.

На думку дослідників (Ф. Буслаєва, М. Львова, С. Карамана, М. Пентилюк, Ф. Тихомирова, Г. Циганенко, Л. Вознюк, Л. Талалаєвої, Л. Чемоніної та ін.), збагачення словника учнів полягає не лише в його кількісному поповненні, а й у якісному вдосконаленні, а саме: в усвідомленні значення кожного слова та засвоєнні сфери вживання тих чи інших мовних засобів, зокрема словотвірних. Завдяки своєму лексичному значенню слово виступає одиницею мовлення, сполучною ланкою між мисленням і мовленням.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Незважаючи на численність наукових праць, присвячених досліджуваній проблемі, існують питання, які потребують розв'язання. Так, окремі аспекти розвитку мовлення учнів під час вивчення морфемної будови слова ще недостатньо висвітлено, про що свідчить і шкільна практика, яка наслідує методичну теорію і є певною мірою відображенням ступеня розв'язання тих чи інших проблем у методиці. Практика свідчить, що в системі педагогічної роботи молодих учителів розвивальний аспект у процесі вивчення словотвору молодшими школярами не завжди посідає належне місце і може перетворюватись на нецікаве і часто незрозуміле для дітей заучування мовних категорій. Тому необхідно здійснювати належну підготовку майбутніх вчителів початкової школи до роботи над морфемною і словотвірною структурою слова.

Розв'язання зазначеної проблеми забезпечить реалізацію основної мети вивчення рідної мови: розвивати мислення і мовлення учнів, сприяти усвідомленню ними словотвірної системи, виховувати любов до української мови та прищеплювати інтерес до пізнання її законів.

Мета статті – висвітлити особливості роботи над значеннєвими частинами слова в контексті професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи.

Виклад основного матеріалу. Завдання і зміст роботи над значеннєвими частинами слова зі студентами визначається необхідністю розширення й поглиблення знань, формування навичок з цього розділу української мови: це норми словотворення; смислові, емоційно-експресивні, художньо-виражальні можливості словотворчих варіантів; їх стильова закріпленість в українській мові. Студенти повинні мати чітке уявлення про місце і роль окремих мовних одиниць у загальній системі мови, сприймати мовні факти у взаємозв'язках і взаємозумовленості. Глибоке розуміння морфемної структури слова сприяє свідомому засвоєнню правил української орфографії, адже одним з основних принципів орфографії української мови є морфологічний, суть якого зводиться до того, що значеннєві частини слова (морфеми) пишуться завжди однаково, незалежно від вимови [4, с. 3]. Ці особливості похідних слів аналізуються під час розгляду:

I. Системних зв'язків членованих і похідних слів;

II. Спільнокореневих слів як членів слова твірних гнізд;

III. Похідних слів як еквівалентів словосполучень і речень.

Охарактеризуємо ці змістові сторони роботи над значеннєвими частинами слова в аспекті розвитку мовлення [2].

I. Системні зв'язки значеннєвих частин членованих слів відображають відношення, що властиві всім словам, безвідносно до особливості їх будови у лексиці. Тут можна спостерігати такі явища як багатозначність, синонімія, антонімія, омонімія.

Багатозначність – особливість афікса мати не одне, а декілька значень. Наприклад, суфікси -к-: книжка, казка; префікс пере-: перевибори, перебудова, перевтома. Контекстуальне оточення дозволяє однозначно зрозуміти слово з багатозначним афіксом.

З багатозначністю безпосередньо пов'язана омонімія морфем: підготовка, грузинка, побігти, поспівати; солити – соління, косити – косар.

Словотвірна омонімія часто використовується для творення каламбурів, тому ознайомлення з цим явищем сприяє розвитку у студентів і учнів мовного чуття.

Словотвірна синонімія – дозволяє мовцю називати поняття одним із можливих словотвірних варіантів, залежно від сфери вживання, вибору мовця. Словотвірні синоніми відрізняються від лексичних. Це однокореневі слова, що відрізняються суфіксами і префіксами. Наприклад, гравірувальник і гравер; ходіння і ходьба; сніжний і сніговий; буровий і бурильний; боронити і боронувати; асиметричний і несиметричний; вимазати і змазати, перемазати.

Особливо широко представлені в українській мові емоційно-оцінні морфеми (син – синок – синочок, книга – книжечка), пароніми (бородатий – бородастий, земний – земляний), варіанти слів (зітліти – зотліти) [3].

Широко представлені серед емоційно-оцінних і розмірних морфем антонімія, менше – мезонімія (трійчате смислове протиставлення). Наприклад: приклеїти – відклеїти, будинок – будиночок – будинище; провідник – напівпровідник – непровідник; недооцінити – оцінити – переоцінити.

II. Під словотвірним гніздом розуміється сукупність слів, що мають спільний корінь. Наприклад: сіль, солений, солонка, солонина, солити, соління, посолити, засолити, засолювати, засолка, пересолити та ін.

Словотвірні гнізда мають інколи по декілька сотень слів. Тому дуже важливо майбутнім учителям уміти визначати найтонші смислові відтінки різних споріднених слів словотвірного гнізда і навчати цього учнів.

Необхідно, щоб студенти засвоїли доцільність використання в одному реченні спільнокореневих слів, тому що інколи недоцільність використання є грубою мовленнєвою помилкою. Так, вважається можливим уживання в реченні спільнокореневих слів, якщо вони: 1) у лексико-семантичній системі сучасної мови єдині носії певних значень, тому заміна цих назв синонімами неможлива

(відвикнути – звичка, виборці – вибори, закрити – кришка); 2) входять у склад фразеологічних зворотів чи професійних висловів (і нашим і вашим, сидіти сиднем) [5].

Крім того, спільнокореневі слова можуть уживатися як стилістичний засіб з метою підкреслення, загострення думки або зображення явищ і фактів в усній народній творчості та у всіх жанрах художньої літератури. Вживання засобів словотвірної системи регулюється нормою: словотвірні можливості мовної системи мають свої закономірності, які людина, що оволодіває літературною мовою, «відчуває», відрізняє правильне від помилкового.

Виховувати таке чуття у студентів чи учнів для формування правильного мовлення неможливо без знання норм словотворення.

З іншого боку, багаті ресурси словотвірної системи дають можливість письменникам і поетам створювати індивідуальні неологізми, оказіоналізми для більш точного вираження понять з художньою метою. Спостерігаючи такі утворення, студенти повніше розуміють специфіку художнього слова.

III. Похідні слова часто співвідносяться з синтаксичними одиницями – словосполученнями, реченнями. Наприклад, синонімічність речень і складних слів дає можливість урізноманітнити вказівку на одну і ту ж ознаку (з довгими ногами – довгоногий). Значення, що передаються підрядними часу, причини у складнопідрядних реченнях може бути виражене сполученням віддієслівного іменника з іншим іменником, наприклад: Коли приходить весна, природа оживає і З приходом весни природа оживає.

Іменники з оцінною семантикою типу добряк, ловкач, бовдур, телепень, злодюга, катюга тощо найчастіше уживаються в ролі присудка, прикладки, звертання (зі значенням характеристики особи). За вживання їх у ролі підмета чи додатка необхідні займенникове оточення або контекстуальні умови: Ну ось з'явився наш телепень!

Враховуючи вищезазначені особливості використання певних словотвірних засобів, ми розробили типологію вправ для поглиблення теоретичних знань з розділів «Морфеміка», «Словотвір», набуття методичної майстерності вивчення значеннєвих частин слова в початкових класах. Вона побудована відповідно до змістового аспекту роботи над значеннєвими частинами слова з орієнтацією на розвиток мовлення. Типи цих вправ такі:

1) вправи, у яких похідне слово розглядається з погляду системних зв'язків значеннєвих частин членованих слів;

2) вправи, у яких похідне слово розглядається як член словотвірного гнізда;

3) вправи, в яких похідне слово розглядається як компонент словосполучення, речення, тексту.

Розглянемо завдання кожного типу, які пропонувалися студентам.

Завдання першого типу складалися з трьох різновидів.

I. Аналіз і групування слів за певною ознакою, за особливостями системних морфем і відношенням їж до інших однотипних значеннєвих частин слова, за стилістичним забарвленням морфеми, за звичайністю – незвичайністю вживання у мовленні.

Типи запитань і завдань

1. Розділити дані слова на групи відповідно до відтінку значення, що виражається коренем, префіксом, суфіксом.

2. Розділити слова, що мають один суфікс, або префікс, або корінь, на групи відповідно до їх значення.

3. Які зі слів можна вжити для вказівки на абсолютно різні явища?

4. Яка частина слова робить слова антонімами?

5. До якого стилю належать слова з даними морфемами?

Приклади вправ

1. Якими префіксами можна виразити початок і якими – кінець дії? Які з префіксів надають дієслову урочистого емоційного забарвлення?

Дієслова: гриміти, хвилюватися, кипіти, ненавидіти, палати.

Префікси: за-, воз-, від-, по-, пере-, з-.

2. На скільки груп можна розділити емоційно-оцінні іменники із цих речень?

В зоопарку всім подобається маленький ведмедик. Спостерігаючи за ним, ми згадували нашого котика, який любить ганятися за курчатами і грати з паперовим мишенятком. Із старої шапочки ми зробили йому постіль. Заховавшись у ній, він широко розкритими оченятами розглядає все навкруги.

3. Які слова вказують на середню міру ознаки?

Цікавий, цікавіший, нецікавий; добрий, недобрий, предобрий, добріший; синій, синюватий, синій-пресиній.

4. У чому відмінність слів *бородатий і бородастий, гарячий і горючий, білити і біліти, одягати і надягати*?

5. У яких словах-синонімах синонімічні корені? Чим відрізняються ці слова?

Безмежний, нескінченний, безкінечний, безкрайній, бездомний, безпритульний, накинутися, напуститися.

6. Розподілити дані прикметники за значенням форми і стилістичним вживанням.

Круглий, круглоподібний, дуже гострий, ромбовидний.

II. Добір (конструювання) слів

Типи запитань і завдань

1. Які слова з певним значенням можуть бути утворені від поданих нижче слів (іменника, прикметника, дієслова)? Чим відрізняються утворені вами слова?

2. Замінити наведені слова (словосполучення) іншими, що виражають якесь значення.

Приклади вправ

1. Яким словом можна вказати:

а) на людину, професія якої – танці;

б) на людину, яка дуже любить танцювати?

2. Якими прикметниками можна вказати на ознаку предмета, що зовнішнім виглядом нагадує *бархат, круг, нитку*?

3. Відмітити незвичайні варіанти префіксів. Який відтінок вони надають реченням? Замінити їх на сучасні.

І швидко все світліло вкруг. Тьотя стала собирати гриби. Ти всходи на ганок.

4. Які з поданих дієслів найбільше доцільні в реченні? Чому?

Картину потрібно (вклеїти, наклеїти) в зошит. Спробуй (залізти, влізти) на це дерево.

Комар (влетів, залетів) у кімнату. Він (виходив, походив, переходив) багато доріг.

ІІІ. Складання словосполучень і речень

Основна мета цих вправ – розвиток мовленнєвої пам'яті студентів (учнів), їх мовного чуття.

Вправи цього типу розвивають увагу до значення однокореневих слів, уміння використовувати їх у текстах, уживати в усному і писемному мовленні.

І. Аналіз і групування рядів слів за значенням, за нормованістю, за функціонально-стилістичним закріпленням.

Типи запитань і завдань

1. На скільки груп можна розділити слова і за якою ознакою?

2. Яке із слів у даному списку є зайвим?

3. Які слова вжито у тексті помилково?

4. Які із слів звичайні у розмовному мовленні, а які характерні для книжних стилів?

5. Яким словом можна вказати на даний предмет, ознаку, дію чи стан?

Приклади вправ

1. Чим відрізняються слова відгук і відзив, здравиця і здравниця, адрес і адреса?

2. Які з наведених зворотів правильні, а які – помилкові?

Маслити маслом, варити варення, робити роботу, пригощати гостей, співати пісню, жарити жарке, писати письмо.

3. Вставити у прислів'я пропущені слова.

На … і рак риба. Не вперше вовку зиму … Старе…, а молоде …

4. У яких реченнях однокореневі слова вживаються із зображально-виразною метою?

За річкою глухо прогримів грім. Назустріч нам йшли гуси і гусята. Зараз приходиться знову розпочинати спочатку. Горе моє, го- ренько.

5. Виправити помилки в уживанні однокореневих слів, замінивши їх синонімами чи перебудувавши речення.

У місті була організована таємна організація молоді. Важко знайти людину, яка б не відчувала почуття гордості за наших героїв. Він дуже ясно пояснив нам все це. У статті наводиться невелика виписка із записки без підпису.

ІІ. Утворення слів (з проявом різного роду обмежень у сполученні морфем).

Типи запитань і завдань

1. Які слова (основа) можуть поєднуватися з нижчезазначеними афіксами?

2. Які афікси можуть приєднуватися до наведених слів (основ)?

3. В оточенні яких префіксів і суфіксів можуть виступати зазначені корені?

Приклади вправ

1. З якими із нижченаведених префіксів може вживатися дієслово *бігти у кімнату* при іменнику з прийменником?

Префікси: *в-, за-, під-, пере-, на-, у-, через-.*

2. З якими префіксами може вживатися дієслово *колоти* у сполученні слів – *колоти два кубометри дров*?

Префікси: в-, роз-, з-, на-, пере-, під-.

3. Корені яких слів потрібно вставити замість крапок, щоб отримати нові слова? Які слова вийшли зайвими?

Під…ник, під…ик, під…ик, під…оник, під…ся, під…ка.

Слова: *береза, дорога, земля, ковдра, книга, ляш, небо, нога, сонце.*

ІІІ. Вправи, у яких похідне слово розглядається як компонент словосполучення, речення, тексту.

Такі вправи сприяють активізації уваги студентів (учнів) на смисловій і морфемній своєрідності головного (стрижневого) і залежного членів словосполучення, на використанні слів певної структури в різних синтаксичних позиціях і конструкціях.

Вони формують уміння використовувати у власному (усному і писемному) мовленні слова з певними типами морфем,розрізняти їх смислові і стилістичні особливості в різних текстах.

Висновки. Отже, значеннєві частини слова (морфеми) виконують важливу роль у номінативній та комунікативній функції мови, що необхідно враховувати у роботі над значеннєвими частинами слова в аспекті розвитку мовлення, а саме: звертати увагу на типові недоліки у вживанні багатоморфемних слів, на доцільне використання словотвірних засобів з певною стилістичною метою, що є надзвичайно важливим для формування професійної компетентності майбутніх учителів початкової школи.

Список літератури:

1. Концепція нової української школи [Електронний ресурс] // Освіта.UA. – Режим доступу – https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/54258/
2. Кващук Анатолій. Будова слова в українській мові (у запитаннях та відповідях) // Українська мова і література в школі. – 2004. – № 4. – С.65-68.
3. Ломакович С. В. Українська мова в схемах і таблицях: будова слова, словотвір, морфологія, синтаксис: навч. посіб. / С.В. Ломакович. – Х.: Світ дитинства,1998. – 84 с.
4. Райська Л. Г. Морфеміка. Словотвір: Опорні конспекти: навчально-методичний посібник для студентів вищих педагогічних навчальних закладів спеціальностей 012 Дошкільна освіта, 013 Початкова освіта/Л. Г. Райська. – Чернігів: ЧНПУ імені Т.Г.Шевченка, 2017. – 28 с.
5. Ющук І. П. Українська мова: підр. [для студ. філол. спец. вищ. навч. закл.] / І. П. Ющук. – К.: Либідь, 2004. – 640 с.

Власенко Л.Г., Райская Л.Г.
Национальный университет «Черниговский коллегиум» имени Т.Г. Шевченко

РАБОТА НАД СМЫСЛОВЫМИ ЧАСТИЦАМИ СЛОВА КАК ВАЖНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Аннотация
В статье рассматриваются особенности работы над смысловыми частицами слова, что является важной составляющей профессиональной подготовки будущих учителей начальной школы. Акцентируется внимание на целеобразности употребления тех или иных словообразующих частиц в определенном контексте. Рекомендуется типология упражнений для углубления теоретических знаний по разделам «Морфемика», «Словообразование» с ориентацией на развитие речи.
Ключевые слова: смысловая часть слова, морфема, корень слова, аффикс, приставка, суффикс, морфемная и словообразовательная структура слова, производное слово, словообразовательное гнездо.

Vlasenko L.H., Raiska L.H.
T.H. Shevchenko National University «Chernihiv Colehium»

WORK ON THE SEMANTIC PARTS OF A WORD AS AN IMPORTANT COMPONENT OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS' TRAINING

Summary
The article deals with the peculiarities of work on the semantic parts of the word, as an important component of future primary school teachers' professional training. The use of certain word-building means in the context has been emphasized. The typology of exercises to deepen theoretical knowledge from the sections «Morphemics», «Word formation» with the focus on the development of speech has been suggested.
Keywords: semantic part of the word, morpheme, root of the word, affix, prefix, suffix, morpheme and word-formation structure of the word, derivative word, family of words.

УДК 378.147

АНАЛІЗ ФАХОВИХ ТЕКСТІВ ДЛЯ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛОМОВНОГО ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОГО ЧИТАННЯ

Герасименко М.Д.
Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка

У статті розглядаються фахові тексти для навчання майбутніх учителів англомовного професійно орієнтованого читання. Визначено поняття *фаховий текст* для навчання професійно орієнтованого читання. Уточнено функціональний стиль та жанр текстів для навчання майбутніх учителів англомовного професійно орієнтованого читання. Проаналізовано мовне оформлення фахових текстів. Проаналізовано композиційно-смислову структуру текстів для навчання професійно орієнтованого читання.
Ключові слова: професійно орієнтоване читання, фаховий текст, функціональний стиль, наукова стаття, мовні особливості, композиційно-смислова структура, тезаурус, термінологія

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку України позначився процесами інтеграції країни у Європейський простір та значним розширенням міжнародних контактів у сфері освіти. Учителі англійської мови сучасного інформаційного суспільства мають змогу читати фахові англомовні статті, брати участь у міжнародних конференціях та семінарах; крім того, реальною є можливість отримувати гранти на навчання та можливість стажування за кордоном. Відповідно, вони мають володіти уміннями читати фахову літературу англійською мовою.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Слід зазначити, що у методиці навчання читання багато зроблено: чітко сформульовані сфери, завдання, зміст навчання читання (Б.А. Лапідус, Г.В. Рогова, С.К. Фоломкіна), проаналізовані питання відбору текстів для навчання читання (О.В. Бирюк, Ю.А. Гапон, О.О. Гончаров, Н.В. Єлухіна, С.О. Китаєва, Л.Ю. Куліш, А.А. Миролюбов, Л.П. Смелякова, С.І. Шевченко), запропоновано методику навчання читання публіцистичних текстів (О.В. Бирюк), художніх текстів (Т.О. Вдовіна). Барбакова розробила методику використання опор під час читання текстів різних функціональних стилів у мовному вищому навчальному закладі. В.С.Борисовим запропоновано шляхи підвищення ефективності навчання читання оригінальних текстів англійською мовою (АМ) у мовному вищому навчальному закладі (В.С. Борисов). Професійний

© Герасименко М.Д., 2018

компонент у процесі формування умінь читання врахований у деяких нечисленних методичних дослідженнях: дослідженню проблематики формування умінь читання майбутніх учителів німецької мови у мовному вищому навчальному закладі із врахуванням професійного компоненту, а саме методиці навчання професійного читання, присвячено роботу І.В. Корейби. О.Г. Гализіною визначено лінгводидактичні особливості формування навичок професійно орієнтованого читання англійської мови у граматичному аспекті. Критерії відбору оригінальних спеціальних текстів для навчання читання англійською мовою вивчала С.О. Кітаєва, В.Н. Акентьева досліджувала керування процесом розуміння текстів за спеціальністю під час навчання читання.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Незважаючи на проведені дослідження методистів, психологів, психолінгвістів щодо проблеми розвитку умінь читання, проблема навчання майбутніх учителів АМ професійно орієнтованого читання (ПОЧ) залишається практично не розробленою та потребує всебічного вивчення.

Інформація, що сприймається у процесі ПОЧ, передається у формі письмового тексту. Тому виділення жанрових особливостей фахового тексту (ФТ), подальший відбір матеріалів для читання, їх організація в систему є важливою засадою для ефективного навчання ПОЧ.

Мета статті. Головною метою цієї роботи є окреслення жанрових особливостей текстів для розвитку умінь англомовного ПОЧ майбутніх учителів, що зумовлює вирішення ряду **завдань**: визначення поняття фаховий текст для навчання ПОЧ майбутніх учителів; визначення функціонального стилю та жанру текстів для навчання професійно орієнтованого читання; аналіз їх мовного оформлення та композиційно-смислової структури.

Виклад основного матеріалу. Аналіз визначень поняття текст дозволяє нам відмітити такі спільні його ознаки: 1) текст володіє єдністю теми і замислу; 2) текст характеризується відносною завершеністю, зв'язністю та внутрішньою структурою – синтаксичною, композиційною, логічною.

Текст виконує різні функції серед яких виділяються комунікативна, прагматична, когнітивна (пізнавальна, конструктивна, дискурсна), епістемічна [10, с. 28-29].

Отже, матеріальну основу читання складають тексти, які мають певні ознаки та виконують ряд функцій. У методиці викладання іноземних мов виділяють такі типи текстів як текст-опис, текст-повідомлення (розповідь), текст роздум (міркування). Однак така класифікація більш доречна для навчання читання в межах середньої школи та вищого навчального закладу. Метою нашого дослідження є розвиток у майбутніх учителів умінь саме професійно орієнтованого читання, що має відбуватися за допомогою спеціально відібраних текстів, пов'язаних з майбутнім фахом, тобто професійно спрямованих, фахових.

Під **професійно орієнтованим (фаховим) текстом** ми, услід за О.В. Тарабаєвою, розуміємо текст, призначений колу спеціалістів певної галузі знань, що містить професійно значущу інформацію, яка сприяє обміну професійними знаннями [10, с. 30].

Аналіз методичної та педагогічної літератури дає нам підстави розглядати англомовний фаховий текст для майбутніх учителів як автентичний науково-педагогічний, методичний текст англійською мовою, що є професійно спрямованим та сприяє оволодінню знаннями зі спеціальності.

Відповідно до основних функцій мови – спілкування, повідомлення, вплив виділяють такі функціональні стилі: художній, публіцистичний, науковий, офіційно-діловий та розмовний [2].

Услід за Л. В. Суховою [9] та С. Г. Тер-Мінасовою [11] ми вважаємо, що іншомовні фахові тексти належать до функціонального стилю *наукової прози,* який виконує функцію повідомлення, слугує інструментом для передачі наукових ідей та обміну науковою інформацією.

Існують різні думки методистів щодо класифікації жанрів наукової прози та їх приналежності до власне наукових. Серед письмових жанрів наукової прози виділяють статті періодичних видань, монографії, патенти, навчальний посібник, рецензію, анотацію [5].

О.М. Ільченко до основних жанрів англо-американської наукової прози відносить оглядові й експериментальні статті, наукові статті типу "обговорення за круглим столом", "інтерв'ю", матеріали наукових конференцій, повідомлення про майбутні та минулі конференції, нові наукові й технічні розробки, анотації, рецензії, монографії, подання на отримання грантів, традиційну та "електронну" наукову кореспонденцію тощо [4, с. 3].

Усі ці жанри поділяються на підстилі наукового стилю літературної мови. Згідно класифікації Д. Е. Розенталя [8, с. 33] науковий стиль поділяється на такі підстилі: науково-технічний, науково-популярний, науково-діловий, науково-публіцистичний, навчально-науковий.

Логічним є припустити, що не всі жанри наукових текстів однаково містять інформацію, яка є необхідною для вдоволення професійних інформаційних потреб через різноманітний характер наукової інформації та способи її представлення. Крім того, обсяг начального часу, відведеного на вивчення англійської мови може виявитись недостатнім для навчання ПОЧ наукових текстів всіх наявних жанрів. Власний практичний досвід викладання у вищому навчальному закладі, аналіз Програми з англійської мови для університетів/інститутів [7], Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти показав [3], що для навчання ПОЧ майбутніх учителів АМ доцільно використовувати неадаптовані автентичні наукові статті з іншомовних фахових журналів.

За умови необхідності постійного оновлення знань у процесі трудової діяльності учителя англійської мови, що зумовлюється такою особливістю інформації, як її часткове або повне старіння з плином часу, саме тексти статей періодичних фахових видань містять найсвіжіші наукові дані та є доступними сучасному учителю англійської мови, що і зумовлює їх провідну роль серед жанрів наукових англомовних текстів, потрібних для задоволення професійних інформаційних потреб, що є метою ПОЧ.

Під науковою статтею для навчання ПОЧ, услід за О. С. Малюгою, ми розуміємо жанр наукової прози, найхарактернішою ознакою якого є повідомлення про певне явище, процес, дослідження тощо з чітким зазначенням методів, спостережень, практичного використання та висновків [6, с. 34].

Проведений аналіз періодичних виданнях для учителів АМ (English Teaching Professional, Across the Disciplines, ELT journal, Modern English Teacher, TESOL Journal, Busy Teacher, TEFL articles, Teaching English, English Teaching Forum) вказує на доцільність використання для навчання професійно орієнтованого читання *статей-аналізів*, що містять аналіз конкретних випадків\прикладів, та *оглядових статей*, які репрезентують певну проблему, мають характер узагальнень, оглядів. Керуючись принципом доступності та посильності, ми вважаємо за доцільне розпочинати навчання ПОЧ з читання статей загального змісту, легших у структурному та змістовому відношенні з поступовим переходом до складних та вузькопрофільних статей під час навчання у магістратурі, коли студенти опанують курс методики навчання англійської мови, курси психології та педагогіки і, відповідно, у них буде сформовано професійний тезаурус, достатній для читання усіх видів статей.

В контексті нашого дослідження, мовні особливості наукової англомовної прози включають лексико-семантичні та граматичні особливості статей періодичних фахових видань для учителів англійської мови.

Оскільки основною формою мислення наукового стилю є поняття, майже кожна лексична одиниця (ЛО) означає поняття або абстрактний предмет. Таким чином, ЛО, які означають, розкривають основні поняття наукової сфери знання або діяльності - це терміни, які є умовною мовою науки. Як зазначає О. Ю Бочкарьова, посилаючись на Л. К. Граудину, у середньому термінологічна лексика складає 15-20% загальної лексики наукового стилю [1, с. 53]. Науковому стилю притаманна своя фразеологія, яка включає складені терміни, а також різноманітні кліше.

Лексика наукової прози поділяється на три основні групи: загальна лексика, загальнонаукова лексика та власне термінологія. Відповідно, лексичний рівень наукових статей для навчання ПОЧ можна охарактеризувати наявністю таких лексичних одиниць: 1) ЛО із нейтральним стилістичним забарвленням, тобто загальновживані слова, які створюють основу фахових статей; 2) ЛО загальнонаукового вжитку, які притаманні будь-яким текстам, що належать до наукового стилю та використовуються для підвищення інформативності та забезпечення такої риси, як науковість; 3) термінологічні ЛО, які стосуються семантичного поля "педагогіка"; 4) термінологічні ЛО, які стосуються семантичного поля "лінгвістика", оскільки методика викладання безпосередньо пов'язана з тим предметом, що викладається; 5) термінологічні ЛО, які стосуються семантичного поля "психологія"; 6) термінологічні ЛО, які стосуються семантичного поля "методика викладання іноземних мов"; 7) фразові одиниці, кліше, які використовуються для надання статті логіко-структурної організованості та для забезпечення зв'язності викладу.

Перейдемо до розгляду граматичних особливостей наукових статей для навчання ПОЧ майбутніх учителів. Граматичні особливості фахових текстів включають їх морфологічні та синтаксичні особливості. Особливостями мовного оформлення фахових статей на граматичному рівні є вживання часто вживаних форм дієслів: the Present Simple Active and Passive, Past Simple Active and Passive, the Present Perfect, the Future Simple. Також простежується широке вживання неособових форм дієслова, конструкцій з неособовими формами дієслів та дієсловами у пасивному стані, герундіальними комплексами, що пояснюється тяготінням фахового текстів до книжкового стилю.

Для синтаксису наукового стилю мовлення є характерною тенденція до складних побудов, що відповідає адекватній передачі системи наукових понять, встановлення причинно-наслідкових зв'язків, відносин між доказами та висновками. Для цього використовуються: прості речення, різноманітні типи складних речень (складносурядні та складнопідрядні), речення з однорідними членами.

Фахові статті характеризуються наявністю слів-зв'язок - вставних слів та словосполучень, які вказують на послідовність викладу, об'єднують частини тексту, забезпечують логічний та плавний перехід від однієї думки до іншої, від однієї структурної частини тексту до іншої. Вони є своєрідними сигналами структури тексту, які допомагають орієнтуватися у тексті та краще зрозуміти його ідеї.

Статті фахових періодичних видань для учителів виділених нами жанрів, так само, як і наукова проза в цілому, характеризуються логіко-змістовою структурою, цілісністю та послідовністю інформації, зв'язністю, мають певну стандартну композиційно-смислову структуру.

Англомовна оглядова стаття та стаття-аналіз включають такі структурно-смислові компоненти: назву (заголовок), вступ, основну частину, поділену на окремі розділи, в яких розглядаються окремі аспекти проблеми, висновок та бібліографію.

Слід зауважити, що у статтях фахових періодичних видань для учителів англійської мови найбільш важлива інформація розташована у «сильних» позиціях тексту, якими є вступна і заключна частини.

Висновки і пропозиції. Отже, для окреслення особливостей текстів для розвитку умінь англомовного ПОЧ, ми визначили поняття *фаховий текст*, визначили функціональний стиль та жанр фахових текстів для навчання ПОЧ; проаналізували їх мовне оформлення та композиційно-смислову структуру і дійшли таких висновків: 1) фаховий текст визначається як професійно орієнтоване мовленнєве висловлювання, яке є письмовим науковим монологічним текстом, тематично пов'язаним із фахом, що сприяє оволодінню, поповненню та обміну знаннями зі спеціальності; 2) фаховий текст для навчання ПОЧ майбутніх учителів співвідноситься із науковим функціональним стилем, власне науковим підстилем та реалізується у жанрі наукових статей таких видів як наукова оглядова стаття та наукова стаття-аналіз, тематично пов'язаних із майбутнім фахом; 3) фахова стаття для навчання ПОЧ структурно складається із назви (заголовку), вступної частини, основної частини та висновків; 4) фахова стаття характеризується специфічним мовним оформленням на рівнях лексики, граматики, синтаксису, притаманним науковому професійно спрямованому писемному мовленню.

Отримані висновки підлягають обов'язковому врахуванню під час визначення критеріїв відбору фахових текстів, а також під час розробки методики навчання майбутніх учителів англомовного професійно орієнтованого читання.

Список літератури:

1. Бочкарьова О. Ю. Методика навчання майбутніх учителів англійської мови професійно спрямованого аудіювання: дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.02 / Бочкарьова Олена Юріївна. – К., 2007. – 278 с.
2. Єфімов Л.П. Стилістика англійської мови : учб. посіб. / Л. П. Єфімов, О. А. Ясінецька. – Вінниця : Нова книга, 2004. – 240.
3. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / [наук. ред. Ніколаєва С. Ю.]. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.
4. Ільченко О. М. Етикетизація англо-американського наукового дискурсу : автореф. дис. ... д-ра філол. наук : 10.02.04 / Ольга Михайлівна Ільченко ; Київ. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. – К., 2002. – 37 с.
5. Коваленко А. Я. Загальний курс науково-технічного перекладу / А. Я. Коваленко. – К. : Інкос, 2002. – 318 с.
6. Малюга О. С. Навчання професійно орієнтованого читання наукових англомовних текстів студентів-магістрів аграрних спеціальностей: дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.02 / Олександр Сергійович Малюга. – К., 2007. – 217 с.
7. Програма з англійської мови для університетів/інститутів (п'ятирічний курс навчання) : проект / [авт. тексту С. Ніколаєва, М. Соловей (керівники), Ю. Головач та ін.]. – Вінниця: Нова книга, 2001. – 245 с.
8. Розенталь Д. Э. Практическая стилистика русского язика / Д. Э. Розенталь. – М. : Высшая школа, 1987. – 399 с.
9. Сухова Л. В. Контекстуальная связь предложений (на материале французской научной прозы) / Сухова Л. В. – К. : Вища школа, 1982. – 160 с.
10. Тарабаева Е. В. Формирование познавательно-практической самостоятельности в профессиональной языковой подготовке студентов технических специальностей: дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.08 / Елена Викторовна Тарабаева. – Ижевск, 2005. – 191 с.
11. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация / Светлана Григорьевна Тер-Минасова. – М. : Слово/Slovo, 2008. – 624 с.

Герасименко М.Д.
Национальный университет «Черниговский коллегиум» имени Т. Г. Шевченко

АНАЛИЗ ТЕКСТОВ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ АНГЛОЯЗЫЧНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ЧТЕНИЯ

Аннотация
В статье рассматриваются тексты по специальности для обучения будущих учителей англоязычному профессионально ориентированному чтению. Дано определение *текст по специальности* для обучения будущих учителей английского языка профессионально ориентированному чтению. Определены функциональный стиль и жанр текстов для обучения будущих учителей английского языка профессионально ориентированному чтению. Проанализировано языковое оформление текстов по специальности. Проанализировано композиционно-смысловую структуру текстов для обучения англоязычному профессионально ориентированному чтению.
Ключевые слова: профессионально ориентированное чтение, текст по специальности, функциональный стиль, научная статья, языковые особенности, композиционно-смысловая структура, тезаурус, терминология.

Herasymenko M.D.
T.H. Shevchenko National University "Chernihiv Colegium"

THE ANALYSIS OF PROFESSIONAL TEXTS FOR TRAINING FUTURE LANGUAGE TEACHERS IN ENGLISH PROFESSIONALLY ORIENTED READING

Summary
The article analyses texts for training future teachers in English professionally oriented reading. The definition of the concept *professional text* has been determined. Functional styles and genres of texts on specialty for training in professionally oriented reading have been ascertained. Linguistic peculiarities of texts on professional topics have been analyzed. Compositional and semantic structure of texts on professional topics for training future language teachers in professionally oriented reading has been analyzed.
Keywords: professionally oriented reading, texts on specialty, functional style, scientific article, linguistic peculiarities, compositional structure, thesaurus, terminology.

УДК 37.013.42:316.621(477)

РОЗВИТОК СОЦІАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ ОСОБИСТОСТІ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

Грисюк О.М.
Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка

У статті запропоновано методологічний аналіз категорій, які мають значення для розвитку соціальної активності особистості. Представлено бачення щодо розуміння сутності суб'єктної позиції особистості у суспільстві, вказано на актуальність усвідомлення сфер життєдіяльності у яких розкривається активність людини. У тексті окреслено напрямки формування соціальної активності молоді, подано особливості рівнів соціального ствердження молодої особистості. Автором розкрито специфіку, роль та вказано на особливості соцального культурного середовища у формуванні активної позиції та соціальних якостей особистості; окреслено можливості музичного мистецтва у розвитку соціальної активності особистості. Підкреслено важливість педагогічного керівництва процесом розвитку соціальної активності особистості на засадах «педагогіки партнерства».

Ключові слова: особистість, активність, соціальна активність особистості, соціальне культурне середовище, музичне мистецтво, педагогіка партнерства.

Постановка проблеми. В умовах бурхливих соціальних перетворень, які відбуваються у світі, розвитку українського суспільства, що характеризується значними змінами в соціально-економічній сфері, виникає гостра потреба в соціально активних членах зі стійкою особистісно значущою позицією, що вільно орієнтуються у наявній соціально-економічній та політичній ситуаціях, здатні ухвалювати рішення і досягати результату відповідно до поставленої мети, брати на себе відповідальність за свої вчинки. За експертними оцінками, найбільш успішними на ринку праці в найближчій перспективі будуть фахівці, які вміють навчатися впродовж життя, критично мислити, ставити цілі та досягати їх, працювати в команді, спілкуватися в багатокультурному середовищі [15, с. 4]; готові до свідомого життєвого вибору та самореалізації, трудової діяльності та громадянської активності [16]. Відтак, формування особистості, яка здатна перетворитися з об'єкта на суб'єкт суспільних відносин, зумовлюється наявністю такої якості як соціальна активність.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Природа соціальної активності особистості, характер якої визначається суспільними цілями діяльності, досліджено такими науковцями Е. Ануфрієвим, Л. Архангельським, Л. Орбан-Лембриком, А. Серьогіним, Г. Смірновим. Соціальна активність у взаємозв'язку з психічним і віковим розвитком особистості глибоко вивчена А. Петровським. Особливості соціальної взаємодії, яка детермінує роль соціального середовища у процесі соціального розвитку особистості, взаємозв'язок універсальної загальнолюдської місії соціокультурного середовища, розкрито у працях філософів В. Афанасьєва, І. Бестужева-Лади, І. Кона, О. Семашка та інших. Проблемою впливу музики на розвиток людини займались В. Зубарєв, Г. Шастак, І. Назаренко, І. Клімук, О. Сапожнік, О. Середюк.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Незважаючи на те, що в науці проведені фундаментальні дослідження про функціональне призначення музики та її вплив на людину (А. Вахеметс, Ю. Давидов, Н. Дмитрієва, М. Коган, А. Натев, С. Плотніков та інші), на наш погляд, недостатньо звертається уваги на проблеми застосування музичного мистецтва як одного з сучасних засобів соціалізації людини. Відтак, **головною метою нашої статті** обрано теоретичний аспект розвитку соціальної активності особистості.

Виклад основного матеріалу. З соціолого-педагогічної точки зору, категорія «особистість» розглядається як соціальна характеристика людини, представлена стійким комплексом якостей, властивостей, набутих внаслідок включення її до системи суспільних відносин [13, с. 54] та під впливом відповідної культури суспільства і конкретних соціальних груп, до яких належить індивід [18]; як продукт суспільного розвитку і залучення індивіда до системи соціальних відносин за допомогою активної предметної діяльності і спілкування. Індивід стає особистістю у процесі освоєння соціальних функцій і розвитку самосвідомості, тобто усвідомлення своєї самототожності і неповторності як суб'єкта діяльності й індивідуальності, але саме як члена соціуму [12, с. 19].

Людина під час взаємодії з зовнішнім світом проявляє той чи інший вид активності, у якому відтворюються і формуються її психічні властивості. За такого підходу «активність є безпосередньою рушійною силою розвитку особистості» [10, с. 21]. Починаючи з відображення зовнішніх впливів у дитини, і продовжуючись у процесі людської діяльності, активність сприяє розвитку особистості. Основу активності особистості становлять потреби, які виступають рушійною силою її розвитку. Відтак, про активність можна говорити водночас як про форму вираження потреб людини, вияву її соціально-психологічних властивостей, так і про «характеристику особистості як суб'єкта життєдіяльності» [9, с. 15].

Особливе значення приділяється розвитку активності особистості (у широкому розумінні): як міри цілеспрямованого, планомірного пізнання, здатності до спілкування, свідомої трудової та соціальної діяльності, перетворення навколишнього середовища й себе за законами краси. У контексті нашого аналізу набуває актуальності усвідомлення сфер життєдіяльності у яких активність людини розкривається, а саме: спілкування, пізнання, предметно-практична діяльність, духовно- практична діяльність, спорт, гра [8, с. 134].

© Грисюк О.М., 2018

Зростання активності особистості перебуває в залежності від культури суспільних відносин, які визначають загальний рівень і характер розвитку в людині суспільного. Відтак, активність особистості спрямована на суспільно значущі перетворення у соціумі є її соціальною активністю.

Соціальна активність – системна соціальна якість, у якій виражається і реалізується глибина і повнота звязків особистості із соціумом, рівень перетворення її на субєкт суспільних відносин [13, с. 55]. У світлі сучасних бачень категорія розглядається: як одна з найважливіших умов соціалізації особистості у процесі виховання, навчання і самовиховання, під час якого людина усвідомлює себе в суспільстві як особистість [14, с. 148]; як характеристика способу життєдіяльності соціального суб'єкта, що полягає у свідомій спрямованості його діяльності на перетворення соціальних умов відповідно до нагальних потреб, інтересів, цілей та ідеалів, у висуванні й реалізації соціальних ініціатив, участі у розв'язанні актуальних соціальних завдань, формуванні особистісних соціальних якостей [11, с. 19]; як здатність соціального суб'єкта до цілеспрямованої взаємодії з навколишнім середовищем у процесі якої відбувається перетворення і середовища, і суб'єкта [7, с. 12]; як педагогічний феномен і як багатоаспектне відображення розвитку особистості та соціокультурного середовища як соціально-педагогічний фактор, який стимулює здатність молодої людини до творчості, вольових актів, продуктивного спілкування [5], що проявляється в активній життєвій позиції.

Соціальна активність особистості – це свідома і цілеспрямована діяльність особистості та її соціально-психологічна якість, яка є діалектично взаємозумовленою, визначає і характеризує ступінь або міру персонального впливу суб'єкта на предмет, процеси і явища навколишньої дійсності [4, с. 9]. Методологічно важливою, на нашу думку, є теза, що сама особистість, і умови її діяльності, і соціальне середовище, в якому вона діє, кожного разу є іншими, змінними, не завжди прогнозованими.

На основі аналізу багатьох підходів формування соціальної активності молоді розглядається у кількох напрямках, зокрема: виховання соціально активної особистості, здатної виконувати функції громадянина України й, водночас, спілкуватися в багатокультурному середовищі; особистості, яка володіє нормами моралі свого народу, його національною культурою, традиціями, звичаями; особистості, яка уміє ставити цілі та досягати їх, працювати в команді й здатна до високоефективної праці у сфері матеріального та духовного виробництва.

Соціальна активність дає змогу молодій особі ствердитися на двох рівнях. Внутрішній рівень дає можливість людині відчути себе потрібною у суспільстві, що сприяє усвідомленню особистої важливості й незамінності. На такому, духовному рівні, формується цілеспряомваність, окреслюється спектр дій, що зменшує ризики потрапляння до сект та різних кримінальних угрупувань. Соціальна активність виявляється у таких якостях, як: індивідуальність, відповідальність, ініціативність, самостійність, незалежність, комунікабельність і безконфліктність у спілкуванні, спільна творча діяльність, прагнення надати допомогу і підтримку людям, винахідливість і творчість.

На зовнішньому рівні соціально активні люди ініціативні в усіх сферах життя, впевнені у своєму майбутньому, частіше досягають успіху в професії та житті. Варто вказати, що такі люди, зазвичай, об'єднуються за схожістю своїх цілей у соціальні групи, молодіжні рухи та об'єднання, що сприяє новим знайомствам, зв'язкам, розширенню їх світогляду.

Отже, соціальна активність формується і розвивається завдяки внутрішнім силам людини під впливом зовнішніх факторів. Результатом є засвоєння соціальних норм і цінностей, на основі яких формуються якості особистості, поведінка у побуті, мова, здатність до творчості, сприйняття і засвоєння культури свого народу. Відтак, набуває актуальності проблема впливу соціально–культурного середовища.

В умовах динамічного сучасного супільства соціальне середовище визначається дослідниками як: сукупність матеріальних, економічних, соціальних, політичних і духовних умов існування, формування і діяльності індивідів та соціальних груп; фактор, що визначає спрямованість життєвих потреб, інтересів, цінностей, реальну поведінку особи, процес її самовизначення і самореалізації [14, с. 262]; оточуючий зовнішній соціальний світ (соціум) – норми, закони, правила, традиції, які впливають на людину або соціальну групу [17, с. 148].

У контексті нашого аналізу розуміємо соціокультурне середовище як багатофункціональне, багатофакторне, спільне поле, що охоплює не лише професійний чи побутовий, інформаційний чи освітній простір, але й пронизує всю життєдіяльність особистості, формує певний спосіб життя. Методологічного значення набуває розуміння соціокультурного середовища не як простого поєднанням культурного і соціального середовищ, **а** як інтегрованого соціального простору, в якому всі сфери взаємодіють, взаємовпливають у вихованні молоді і взаємодоповнюють одна одну.

Сучасній людині важче стає орієнтуватися у світі, виходячи тільки з досвіду свого особистого життя. Розвиток суспільства залежить від «реалізації дружніх взаємодій між людьми, - пише К. Майнцер. - Це означає, що необхідно брати до уваги новий тип складності, пов'язаної з людською інтуїцією і людськими емоціями. Старі ідеали раціональності, абстраговані від цих істотних складових людського життя, повністю ігнорують світ людини» [6, с. 55]. Напрошується висновок, що важко знайти більш ефективні засоби, які дають можливість розвивати соціальну активність особистості, ніж музичне мистецтво.

Л. Виготський писав, що коли ми сприймаємо будь-який твір мистецтва, нам здається, що ми виконуємо виключно індивідуальну реакцію, пов'язану тільки з нашою особистістю [2, с. 285]. Вчений зазначав, що до соціальної психології цей акт не має жодного відношення. Якщо музика не диктує безпосередньо тих вчинків, які повинні за нею слідувати, то все ж від її основної дії, від того напрямку, який вона дає психічному катарсису, залежить і те, які сили вона додасть життю, що вона вивільнить і що відтіснить углиб [2, с. 286].

Музичне мистецтво може розглядатись як суспільно-культурна форма інформаційно-семантичного впорядкування смислових, філософсько-естетичних, соціально-оцінних, художньо-мистецьких аспектів взаємозвязків людини з оточенням, виражених в гармонізованому звучанні. Відтак, социализуюча функція музики полягає у задоволенні основних соціальних потреб, властивих сучасній молодій людині, а саме: спілкування з однолітками, пошук однодумців, самоідентифікація з собі подібними, пошук нових ідеалів і цінностей, компенсація соціальної невизначеності своєї позиції в суспільстві.

Своєрідність молоді як особливої соціально-вікової групи полягає в тому, що вона знаходиться в стані переходу від переважно об'єкта громадського впливу до переважно суб'єкта соціально-перетворюючої діяльності. Спонукає до роздумів теза, що соціальне становлення сучасної молоді «не потребує надмірної опіки з боку дорослих, держави. Їй, передусім, необхідно лише створити належні умови для плідної праці, навчання і відпочинку, допомогти відчути власну гідність, віру у свої сили, реалізувати бажання власною працею досягти кращого життя, а не пасивно очікувати його» [1, с. 19].

Слушним у контексті досліджуваної проблеми є зауваження Т. Качалової про те, що соціальний розвиток молоді має бути керованим процесом, який не передбачає маніпулювання їхньою свідомістю [3, с. 62], а має на меті створення необхідних умов, добір ефективних засобів, що забезпечують ефективний розвиток соціалної активності сучасного молодого покоління. Відтак, педагог має надати можливість молодій особі самостійно зробити вибір дій і прийняти відповідальність за їх виконання та допомогти визначити об'єкт, на який буде спрямовано діяльність, максимально сприяти виявам пошукової активності для вибору оточення, яке б забезпечило самовираження і самореалізацію.

Висновки і пропозиції. Узагальнюючи сказане підкреслимо, що зростання активності особистості перебуває в залежності від культури суспільних відносин, які визначають загальний рівень і характер розвитку в людині суспільного. Значення музичного мистецтва у цьому процесі, особливо у сучасному його існуванні, не викликає заперечень. Втім, проведений аналіз не окреслює всіх аспектів обраної проблеми. Подальших розвідок вимагають особливості та умови розвитку соціальної активності молоді на засадах "педагогіки партнерства", що передбачає: повагу до особистості, доброзичливість і позитивне ставлення, довіру у відносинах дотримання звязку «діалог – взаємодія – взаємоповага», розподілене лідерство, орієнтацію на принципи соціального партнерства.

Список літератури:

1. Бітаєв В.А. Людина і соціокультурне середовище: проблема взаємо-адаптації / В.А. Бітаєв // Актуальні філософські та культурологічні проблеми сучасності (Альманах). – К.: Знання, 2000. – С. 81–90.
2. Выготский Л.С. Психология искусства / Л.С. Выготский. – Минск : Современное слово, 1998. – 480 с.
3. Качалова Т.Г. Концептуальні основи проблеми формування соціальної активності студентів (дидактичний аспект) / Т.Г. Качалова // Педагогіка вищої та середньої школи. – 2012. – №34. – С. 55-62.
4. Коган В.З. Человек в потоке информации / В.З. Коган. – Новосибирск: Наука (Сибирское отделение), 1981. - 186 с.
5. Косовець В.І. Розвиток соціальної активності молоді в умовах соціокультурного середовища села [Текст]: дис. ... канд.. пед.. наук: 13.00.05 / Василь Іванович Косовець; Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова. – Київ. – 2009. – 204 с.
6. Майнцер К. Сложность и самоорганизация. Возникновение новой науки и культуры на рубеже века / К. Майнцер // Вопросы философии. – 1997. – № 3. – С. 48-61.
7. Мордкович В.Г. Социальная активность: суть и споры / В. Г. Мордкович// Социальная активность. – Челябинск. – 1976. – Вып. 3. - С. 3-25.
8. Мудрик А.В. Социальная педагогика: Учеб. для студ. пед. вузов / А.В.Мудрик; Под ред. В. А. Сластенина. - 5-е изд., доп. - М.: Изд. центр "Академия" , 2005. - 200 с.
9. Орбан-Лембрик Л.Є. Соціальна психологія: Навчальний посібник / Л.Є. Орбан-Лембрик. – К.: Академвидав, 2005. – 448 с.
10. Рувинский Л.И. Теория самовоспитания: учеб. пособие / Л.И. Рувинский. – М. : Изд-во Моск.ун-та, 1973. – 263 с.
11. Соціологічна енциклопедія / укладач В.Г. Городяненко. – К.: Академвидав, 2008. – 456 с.
12. Соціологія: словник термінів і понять / Упорядники: Біленький Є.А., Дебой В.М., Козловець М.А., Котвицький А.А., Саух І.В., Федоренко В.О., Цибульський В.О., Жаловага В.О. / за заг. ред. Є.А. Біленького і М.А. Козловця– К.: Кондор, 2006. – 372 с.
13. Соціолого-педагогічний словник / За ред. В.В. Радула. - К.: «ЕксОб», 2004. – 304 с.
14. Тематичний словник – довідник з соціології / за ред В.Кохана; укл. А.Александрова, Є.Буга, Ю.Ткачук та ін. – Чернівці: Чернівецький нац.ун-т, 2009. – 112 с.
15. Щукина Г. И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе : [учеб. пособие для студ. пед. ин-тов] / Г.И. Щукина. – М.: Просвещение, 1979. – 160 с.
16. http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/ua-sch-2016/konczepcziya.html
17. http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19
17. https://uk.wikipedia.org/wiki/Соціальне_середовище

Грисюк Е.Н.
Национальный университет «Черниговский коллегиум» имени Т.Г. Шевченко

РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ЛИЧНОСТИ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Аннотация
В статье предложен методологический анализ категорий, которые имеют значение для развития социальной активности личности. Представлено точку зрения ученых на понимание сущности субъектной позиции личности в обществе, подчеркивается важность осознания сфер деятельности, в которых раскрывается активность человека, очерчены направления формирования социальной активности молодежи. В статье раскрыто особенности уровней социального самоутверждения молодой личности. Автором раскрыто специфику, роль и указано на особенности социальной культурной среды в формировании активной позиции и социальных качеств личности. Автор подчеркнул возможности музыкального искусства в развитии социальной активности личности.
Ключевые слова: личность, социальная активность личности, социальная культурная среда, музыкальное искусство, педагогика партнерства

Hrysiuk E.N.
T.H. Shevchenko National University «Chernihiv Colehium»

THE DEVELOPMENT OF THE PERSONALITY'S SOCIAL ACTIVITY: THE THEORETICAL ASPECT

Summary
The article attempts to offer the methodological analysis of the categories that are important for the development of the personality's social activity. The scientists' view concerning the understanding of the essence of the personality's subjective position in the society is represented; the relevance of awareness of spheres of life, which reveal the human's activity, is pointed at; the directions of formation of the youth's social activity are outlined. The article attempts to the peculiarities of the levels of the young personality's social assertion are revealed. The author reveals the specifics, role and features of the social cultural environment in the formation of an active position and social qualities of the personality, outlines the possibilities of musical art in the development of the personality's social activity. The author emphasizes the importance of pedagogical leadership in the process of development of the personality's social activity on the principles of «partnership pedagogy».
Keywords: personality, activity, the personality's social activity, social cultural environment, musical art, partnership pedagogy.

УДК 378. 016:811.161.2'27:[373.2.091.12.011.3-051

ЛІНГВОКОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ ЯК ВАЖЛИВИЙ СТРУКТУРНИЙ КОМПОНЕНТ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Дженджеро О.Л., Дятлова І.С.
Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка

Автори статті розглядають актуальне питання професійної підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти – формування лінгвокомунікативної компетентності. Було з'ясовано стан розробленості зазначеної проблеми у вітчизняній і зарубіжній літературі. У науковій розвідці представлено різні визначення терміну «лінгвокомунікативна компетентність». Також визначено 4 компоненти лінгвокомунікативної компетентності. Особливу увагу автори звертають на критерії лінгвокультури й напрями роботи з формування лінгвокомунікативної компетентності майбутніх фахівців дошкільної освіти.

Ключові слова: дошкільна освіта, лінгвокомунікативна компетентність, професійна компетентність, комунікативний підхід, культура мовлення.

Постановка проблеми. Результативність діяльності фахівця у будь-якій галузі, зокрема в освітній, залежить від уміння взаємодіяти з іншими в певних ситуаціях, інтегруватися до соціальних груп, продукувати детальні письмові й усні тексти у процесі професійної діяльності, співпрацювати з широким колом осіб (колеги, керівники), доносити до фахівців і нефахівців інформацію, ідей, проблеми, рішення та власний досвід у галузі професійної діяльності, спілкуватися в діалоговому режимі з широкою науковою спільнотою та громадськістю в певній галузі наукової та/або професійної діяльності.

Оскільки системний вплив на особистість починається вже в дошкільній ланці, важливу роль у цьому процесі відіграє вища школа, першочерговим завданням якої є створення умов для ефективного формування та розвитку майбутніх фахівців дошкільної освіти як професіоналів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз досліджень і публікацій з проблеми засвідчує, що одними з перших вітчизняних учених, які приділяли увагу питанням розвитку комунікативних умінь і навичок, були видатні педагоги Я. Коменський, В. Сухомлинський, К. Ушинський. Значення мови в становленні особистості, її вплив на процес виховання і навчання молодого покоління, у тому числі й на становлення вчителя, висвітлено в працях М. Костомарова, М. Драгоманова, С. Русової, М. Грушевського, Г. Ващенка та ін.

Значний внесок у розроблення методологічних основ вивчення поняття «лінгвокомунікативна компетентність» зроблено І. Огієнком, О. Потебнею, І. Вихованцем, В. Русанівським, М. Жовтобрюхом, Ф. Буслаєвим. Так, у дослідженнях О. Потебні, І. Огієнка, Ф. Буслаєва розглядається складне, багаторівневе питання невід'ємного зв'язку мови та мислення. Про зв'язок мови та мовлення писали І. Вихованець, М. Жовтобрюх, мови та культури особистості взагалі та педагогічної особистості зокрема – В. Русанівський, С. Єрмоленко. Над проблемою формування комунікативних умінь і навичок працювали І. Зязюн, А. Капська та ін.

Психологічний аспект проблеми відображено в працях Л. Айдарової, Л. Виготського, Г. Костюка, О. Леонтьєва, М. Жинкіна, І. Синиці. На думку цих учених, суть теорії мовленнєвої діяльності полягає в тому, що будь-який мовленнєвий акт визначається як специфічний вид комунікативної діяльності, який починається мотивом і завершується результатом, досягненням поставленої мети. З позиції психолінгвістики, лінгвопрагматики й комунікативної лінгвістики зазначеної проблеми торкалися у своїх роботах Ч. Осгуд, І. Зимня, Є. Пассов, Ч. Моррис, Дж. Остін, Л. Мінкін, Дж. Лакофф, Г. Томпсон, О. Кубрякова, Х. Шмідт, А. Вежбицька та інші.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Попри те, що сучасні дослідження з методики навчання української мови у вищій школі відображають різні аспекти лінгвокомунікативної підготовки учителів до професійної діяльності, ґрунтовного цілісного дослідження проблеми формування мовнокомунікативної професійної компетентності майбутніх фахівців дошкільної освіти в сучасній лінгводидактиці на сьогодні немає.

Мета статті – з'ясувати зміст терміна «лінгвокомунікативна компетентність» і його місце в структурі професійного компетентності, проаналізувати компоненти лінгвокомунікативної компетентності й критерії лінгвокультури педагога, визначити напрями роботи з формування лінгвокомунікативної компетентності майбутніх фахівців дошкільної освіти.

Виклад основного матеріалу. Необхідність переосмислити професійну підготовку фахівця, спроможного забезпечити соціалізацію дошкільника через мовленнєву комунікацію назріла й у зв'язку з реформуванням змісту дошкільної освіти, упровадження нових стандартів дошкільної освіти та нових навчальних програм для дітей дошкільного віку. Метою вивчення мови в дошкільних навчальних закладах є формування такої ключової компетентності дошкільника, як комунікативна. Вона виявляється у здатності успішно послуговуватися мовою (всіма видами мовленнєвої діяльності) в процесі спілкування, пізнання навколишнього світу, розв'язання життєво важливих завдань.

Сучасний майбутній фахівець дошкільної освіти повинен ще у стінах ЗВО навчитися не лише вирішувати різноманітні професійні завдання в стандартних умовах, а й стати спеціалістом, здатним підходити до справи творчо. У кінцевому результаті випускник, який характеризується належним рівнем професійно-педагогічної компетентності, повинен оволодіти фундаментальними

© Дженджеро О.Л., Дятлова І.С., 2018

педагогічними й психологічними знаннями, які є основою методик викладання всіх навчальних дисциплін у дошкільних навчальних закладах; цільовим, мотиваційним, змістовим, операційно-дійовим, емоційно-вольовим, контрольно-регулювальним та оцінно-результативним компонентами навчального процесу; знати психолого-педагогічні особливості розвитку особистості дошкільника; розуміти закономірності функціонування навчально-виховного процесу; оволодіти новою методологією та методикою лінгвістичної освіти; не лише засвоїти необхідний обсяг лінгвістичних знань та вмінь, але й розуміти їх внутрішню логіку та міжпредметні взаємозв'язки; оволодіти вміннями професійної самоосвіти та самовдосконалення, педагогічного спілкування і рефлексії тощо [1, с. 7].

Поняття лінгвокомунікативної компетенції розкриває суть комунікативного підходу в навчанні мови. У сучасних дослідженнях широко використовується поняття «професійна мовно-комунікативна підготовка студентів» (Д. Хаймз, А. Андреєв, В. Антипова, В. Буряк, Н. Волкова, О. Горошкіна, І. Дроздова, Л. Мацько, В. Метаєва, С. Омельчук, В. Орлов, Н. Остапенко, Е. Палихата, О. Селіванова, О. Семеног, Т. Симоненко), дослідницею О. Семеног введено в науковий обіг поняття «мовно-фахова підготовка студентів» і «мовно-фахове становлення майбутніх фахівців» [2].

Досі існують різні погляди і на структуру цього поняття. Загальноприйнятим стало виділення в структурі лінгвокомунікативної компетенції 4 компонентів: граматичної (слова і правила), соціолінгвістичної (правильність), дискурсивної (зв'язність і логічність) та стратегічної (доречне використання комунікативних стратегій) компетенцій. Крім цього, учені, які, зокрема, вивчали питання методики викладання іноземних мов (О. Ломакіна, І. Бім, Р. Мілбруд, І. Максимова та ін.), виділяють ще й такі компоненти, як прагматичний, когнітивний, інформативний, дискурсивний, соціокультурний, психологічний та інші.

Лінгвокомунікативна компетенція майбутніх фахівців дошкільної освіти є основною метою лінгвістичної підготовки. На думку А. Богуш, «лінгвокомунікативна компетенція – комплексне застосування мовних і немовних засобів з метою комунікації, спілкування в конкретних соціально-побутових ситуаціях, уміння орієнтуватися в ситуації спілкування, ініціативність спілкування [3, с. 150].

Протягом останніх років посилилась увага науковців до феномену лігнвокомунікативної компетенції як ключового компонента соціалізації особистості, одного з важливих показників готовності особистості до полікультурної комунікації. Лінгвокомунікативна компетентність розглядається як складова професійної компетентності майбутніх фахівців дошкільної освіти. Майбутній фахівець уже в університеті повинен набути позитивного досвіду використання прийомів культури мовлення для взаєморозуміння та саморегуляції, самореалізації й здійснення фахових завдань з метою соціалізації [4, с. 48].

Головним засобом набуття професійної компетентності, зокрема засобом впливу спеціаліста на своїх вихованців, є його мовлення. Тож системна мовно-мовленнєва підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти у вищих педагогічних навчальних закладах має спрямовуватися на забезпечення такої його мовно-теоретичної і мовленнєво-практичної підготовки, яка була б адекватною його професійній місії в сучасних дошкільних закладах.

Лінгвокомунікативна компетентність розглядається Л. Засєкіною як узвичаєний у певному національно-культурному просторі комплекс мовних форм і засобів, що переводять різні фрагменти дійсності в тексти, які фіксують культурно-історичний досвід і передаються від покоління до покоління [5, с. 63]. Вона має соціальне вираження, а також є спільною для представників єдиного національно-культурного простору. Оскільки мова охоплює своєю будовою фонологічні, лексичні, граматичні особливості, то й специфіка мовної культури буде задаватися цими особливостями [6, с. 9].

В. Сухомлинський стверджував, що вміння користуватися словом – основна умова формування лінгвокомунікативної компетентності, а тому й культури майбутніх фахівців дошкільної освіти складається з культури мислення, культури мовлення, комунікативної компетентності. Сучасне життя висуває високі вимоги до професійної підготовки студентів. Саме тому необхідним є оволодіння лінгвокомунікативною компетентністю, яка допоможе майбутнім фахівцям освіти стати справжніми майстрами своєї справи з високим рівнем знань і вмінь у сфері педагогічної діяльності [7, с. 114].

Від рівня мовленнєвої культури залежить як імідж, так і авторитет викладача. У сучасному світі інформація дуже швидко оновлюється, сама мова розширюється проникненням у неї іншомовних термінів, тому викладач має постійно збагачувати свій словниковий запас.

Ураховуючи положення, що мова є не тільки предметом вивчення, а й найважливішим засобом навчання, виховання і розвитку особистості в процесі опанування інших шкільних предметів, діяльність фахівців дошкільної освіти повинна мати таке спрямування:

– гармонійний розвиток усіх видів мовленнєвих здібностей;

– розвиток логічного мислення, точності й чистоти мовлення;

– формування комунікативних умінь;

– розвиток навичок діалогічного спілкування;

– розвиток творчої діяльності та читацької самостійності;

– загальний розвиток особистості (інтелектуальний, моральний, вольовий, естетичний та ін.).

Акцентуючи увагу на формування лінгвокомунікативної компетентності студентів педагогічного факультету, необхідно докладніше зупинитися на понятті мовленнєвої діяльності.

У психолінгвістиці існують різні моделі мовленнєвої діяльності, які стосуються поетапного процесу породження мовлення. В основному теорії породження мовлення достатньо близькі, вони в певній мірі тільки доповнюють одна одну, конкретизують певні етапи чи виділяють у них окремі складові [8, с. 158].

Мовлення майбутніх фахівців дошкільної освіти у процесі викладання низки предметів, які відрізняються своїми пізнавально-структурними особливостями, має відповідати прийнятому в цих предметах пізнавальному апарату, системі

понять, образів, особливостям розкриття досліджуваних фактів. Ця відповідність ґрунтується на певних узагальненнях. Розглянемо їх детальніше.

1. Забезпечення належної якості навчально-виховного процесу в дошкільному навчальному закладі насамперед залежить від фахової і методичної підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти, зокрема від його знання рідної мови та рівня володіння усним і писемним мовленням.

2. Культура мовлення майбутніх фахівців дошкільної освіти є комплексною лінгводидактичною проблемою і передбачає оволодіння технікою мовлення (у тому числі диханням, дикцією, умінням керувати силою і висотою голосу, орфоепічними нормами мови) і засобами логіко-емоційної виразності читання й мовлення (усіма різновидами пауз і їх тривалістю, логічними наголосами, мелодичними змінами тону, а також темпом мовлення). Вона охоплює також уміння підготуватися до мовленнєвої дії відповідно до характеру можливостей сприймання.

3. Виходячи з характеру мовленнєвої діяльності майбутніх фахівців дошкільної освіти, їх мовлення треба оцінювати за двома найважливішими критеріями – адекватністю навчально-виховним завданням, які вирішує педагог, та здатністю педагога планувати мовлення і керувати ним. Обидва ці критерії носять комплексний характер і в сукупності своїх складових характеризують мовлення вихователя досить повно і всебічно [9, с. 54].

4. Система лінгвістичних дисциплін у своїй єдності забезпечують належний мовленнєвий розвиток за умови, що в процесі вивчення предметів лінгвістичного циклу увага зосереджується на таких процесах:

– формуванні нормативної вимови і подоланні діалектних впливів на процес вивчення фонетики і орфоепії;

– збагаченні, уточненні й активізації лексичного запасу майбутніх фахівців дошкільної освіти;

– глибокому оволодінні граматичними нормами мови і вдосконаленні граматичного ладу мовлення у процесі опрацювання морфології і синтаксису рідної мови;

– теоретичному і практичному засвоєнні найважливіших текстологічних понять, що має виступати як узагальнювально-підсумковий етап роботи над розвитком мовлення майбутніх фахівців дошкільної освіти;

– створенні і використанні на заняттях з лінгвістичних дисциплін, особливо на заняттях з розвитку мовлення, таких ситуацій, які потребують використання найрізноманітнішої лексики, у тому числі математичної, природничої, музичної, образотворчої та іншої термінології;

– максимальному розвитку пізнавальної активності, здатності до творчості, створенні власних текстів, словесному відображенні ситуацій, що вимагають опису, розповіді, роздуму;

– формуванні здатності сприймати цілісність образного світу художнього твору, уявляти його конкретні деталі і картини, розуміти узагальнювальну суть образів, деталей, ситуацій, перехід слова в образ тощо – як необхідної умови для створення мовленнєвих ситуацій, адекватних характеру і особливостям художніх творів, які вивчаються у дошкільних навчальних закладах, і необхідності забезпечення їх глибокого сприймання дітьми.

5. Необхідно формувати розуміння зв'язку відповідних мовних конструкцій з явищами і ситуаціями життя, людським досвідом, уміння швидко знаходити лексико-граматичні засоби для вираження думки, характеристики ситуації, явища, розповіді про подію тощо [10, с. 145].

6. Добір і послідовність виконання вправ, які виконуються у процесі вивчення лінгвістичних дисциплін, повинні включати пояснення явищ; вести до самостійного відкриття певних закономірностей; ставити у ситуації, коли необхідно проявити самостійну творчість з урахуванням опрацьованих закономірностей у власному мовленні; в цілому вимагати системи дій, що сприяють теоретичному усвідомленню певних закономірностей і практичному оволодінню умінням автоматично використовувати відповідні структури у власному мовленні.

7. Необхідно підкреслити особливу важливість опрацювання теоретичних відомостей з лінгвістики тексту у взаємозв'язку з практичним виконанням завдань;

8. Поєднувати навчальні й самостійні роботи на заняттях з лінгвістичних дисциплін.

9. Майбутній фахівець дошкільної освіти повинен мати перед собою перспективу, певну концепцію, яка допомагає орієнтуватись у потоці видань, посібників, статей, збірників вправ і обирати шлях, що веде до реалізації усвідомленої мети.

Критеріями формування лінгвокультури є такі: теоретичні знання рідної мови, інших мов, практичні вміння (гностичні, проектувальні, конструктивні, організаторські, комунікативні) та навички застосування одержаних знань і вмінь як складової інтелектуальної культури мовної особистості сучасного спеціаліста дошкільної освіти.

Саме тому надзвичайно актуальним для формування лінгвокомунікативної компетентності майбутніх фахівців дошкільної освіти є сприяння посиленню інтересу до вивчення мов, обумовленість вибору методів навчання специфікою факультету та специфікою методики викладання курсів дисциплін лінгвістичного циклу, перевага таких методів особистісно зорієнтованого навчання, що активізують розвиток розумової і розмірковувальної діяльності студентів, їхню самодіяльність, роботу всієї академічної групи в цілому, гарантують свідоме, систематичне сприйняття й міцне засвоєння знань; постійна, планомірна робота над підвищенням мовної та мовленнєвої культури майбутніх фахівців дошкільної освіти, їхньої орфографічної та пунктуаційної грамотності; упровадження інноваційних індивідуально зорієнтованих інтегративних методик, що спрямовані на досягнення кінцевого результату – підвищення рівня знань як основної умови набуття лінгвокомунікативної компетентності.

Висновки і пропозиції. Таким чином, лінгвокомунікативна компетентність є ключовою в розвитку кожної особистості і важливим структурним компонентом професійної компетентності майбутніх фахівців дошкільної освіти. Проблема, що розглядається в статті, знайшла відображення в наукових працях українських та зарубіжних вчених, однак, ще бракує інноваційних індивіду-

ально зорієнтованих (авторських) методик, за допомогою яких варто успішно опрацьовувати лекційний і практичний матеріал, наприклад, аналізувати синтаксичні особливості словосполучень, різних структурно-семантичних типів речень, порівнюючи мовностильові ознаки творчого почерку майстрів слова, представників української та російської літератур, зокрема, дитячої літератури.

Список літератури:

1. Вашуленко М. Вимоги до фахової мовленнєвої підготовки студентів – майбутніх учителів початкових класів: матеріали II студентсько-викладацького наук.-методичн. семінару [«Науково-дослідна робота майбутніх педагогів з проблем культури української мови та методики її викладання в закладах освіти»], Житомир, 30 березня 2010 р.) – Житомирський держ. ун-т ім. І. Франка, 2010. – С. 5 – 15.
2. Семеног О. М. Українська культуромовна особистість учителя (шляхи її формування в системі професійної підготовки) : монографія / О. М. Семеног / за ред. Л. І. Мацько. – К., 2007. – 303 с.
3. Дзямулич Н. Формування мовленнєвої культури студентів педагогічних коледжів на заняттях із зарубіжної літератури / Н. Дзямулич // Проблеми підготовки сучасного вчителя. – 2010. – № 2. – С. 149 – 153.
4. Життєва компетентність особистості: від теорії до практики: [Науково-методичний посібник] / [ред. І. Єрмакова]. – Запоріжжя: Центріон, 2005. – 640 с.
5. Засєкіна Л. Мовленнєва культура як критерій особистісної зрілості / Л.Засєкіна // Психологічні перспективи. – 2010. – Випуск 15. – С. 61 – 82.
6. Лобанова Т. Системный анализ коммуникативно-языковой компетенции / Т. Лобанова // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К.Д. Ушинського: збірник наукових праць. – Одеса.: ПДПУ ім. К.Д. Ушинського. – 2008. – № 12. – С. 3 – 13.
7. Завалевський Ю. Сучасний вчитель: вимір часу. Навчально-методичний посібник для вчителів та студентів вищих педагогічних навчальних закладів / Ю. Завалевський. – К.: Видавничий дім «Букрек», 2008. – 288 с.
8. Мамчич О. Лінгвістична культура сучасного вчителя / О. Мамчич // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки. – 2008. – Вип. 56. – С. 155 – 158.
9. Джулай Л. Інтегративний підхід до використання методів навчання при впровадженні нових технологій / Л. Джулай // Педагогічна практика і філософія освіти. – Полтава: ПОППОПП, 1997. – С. 52 – 59.
10. Козловська І. Інтегративний підхід до вибору та використання методів навчання у професійній освіті / І. Козловська // Проблеми освіти: наук.-метод. збірник. – К.: Науково-методичний центр вищої освіти, 2004. – Вип. 39. – С. 144 – 151.

Дженджеро О.Л., Дятлова И.С.
Национальный университет «Черниговский коллегиум» имени Т.Г. Шевченко

ЛИНГВОКОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ЛИЧНОСТИ КАК ВАЖНЫЙ СТРУКТУРНЫЙ КОМПОНЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация
Авторы статьи рассматривают актуальный вопрос профессиональной подготовки будущих специалистов дошкольного образования – формирование лингвокоммуникативной компетентности. Было выяснено состояние разработки представленной проблемы в отечественной и зарубежной литературе. В статье представлены разные определения понятия «лингвокоммуникативная компетентность». Также определены 4 компонента лингвокоммуникативной компетентности. Особенное внимание авторы обращают на критерии лингвокультуры и направления работы по формированию лингвокоммуникативной компетентности будущих специалистов дошкольного образования.
Ключевые слова: дошкольное образование, лингвокоммуникативная компетентность, профессиональная компетентность, коммуникативный подход, культура речи.

Dzhendzhero O.L., Diatlova I.S.
T.H. Shevchenko National University «Chernihiv Colehium»

INDIVIDUAL LINGUISTIC-COMMUNICATIVE COMPETENCE AS IMPORTANT STRUCTURAL COMPONENT OF THE PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE SPECIALISTS IN PRESCHOOL EDUCATION

Summary
The authors of the article consider the actual issue of professional training of future specialists in preschool education, in particular, the formation of linguistic-communicative competence. It was determined the state of development of this problem in domestic and foreign literature. In scientific research various definitions of the term «linguistic-communicative competence» are presented. Also, four components of linguistic-communicative competence are defined. Special attention is paid to the criteria of linguistic culture and lines of work for the formation of linguistic and communicative competence of future specialists in preschool education.
Keywords: preschool education, linguistic-communicative competence, professional competence, communicative approach, speech culture.

УДК 378:373.3.091.12.011.3-051:[7+62/64]-044.247

ВПЛИВ ІГРОВОГО ДИЗАЙНУ НА ТВОРЧИЙ РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ

Жлудько В.М.,Іващенко Ю.Ф.

Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка

Стаття присвячена феномену творчого розвитку особистості засобами ігрового дизайну. Указані актуальність і важливість інтегрованої дизайн-діяльності у системі сучасної освіти. У статті розглядаються сутність ігродизайну, роль та деякі аспекти художньої творчості як провідної у ігровій дизайн-діяльності. Проаналізовано вплив інтегрованої художньо-ігрової діяльності на творчий розвиток особистості. Обґрунтовано ефективність творчого розвитку як молодшого школяра, так і майбутнього педагога на прикладах виконання завдань з ігродизайну в процесі вивчення дисциплін художнього і технологічного циклів.

Ключові слова: дизайн-освіта, педагогічний дизайн, творчий розвиток особистості, художньо-ігрова діяльність, ігровий дизайн.

Постановка проблеми. Сучасні соціально-економічні процеси викликають необхідність підвищення вимог до рівня професіоналізму майбутніх спеціалістів, їхньої компетентності, професійної культури, потреби в творчому розвитку, здатності підтримувати саморозвиток молодших школярів. У змісті нового закону України «Про освіту» вказується на «...всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, її талантів, інтелектуальних, творчих,...здібностей...» [3, с. 10]. Також у загальних положеннях документа вказується про «універсальний дизайн у сфері освіти – дизайн предметів, навколишнього середовища, освітніх програм та послуг ...» [3, с. 10]. Дизайн стає складовою педагогічної освіти, яка впроваджується у сфері вивчення художніх і технологічних дисциплін.

Окрім того, нині, посилаючись на реформу в освіті, порушуються питання інтеграції різних навчальних предметів, видів діяльності. Міністр освіти і науки України Л. Гріневич зазначає, що сучасний освітній процес початкової школи має враховувати цінність дитинства й природно-відповідні потреби дітей даного віку, забезпечувати радість пізнання у тому числі й через дослідницьке і проектне навчання. Тому сьогодні є актуальним вивчення питань взаємодії, синтезу основ дизайну, художньої і технічної праці, образотворчого мистецтва, мовленнєвої творчості та інших видів художньої діяльності у системі цілісного всебічного творчого розвитку особистості як молодшого школяра, так і майбутнього вчителя початкових класів. Одним із шляхів вирішення даної проблеми ми вбачаємо у використанні в навчальному процесі ігрового дизайну – творчої інтегрованої художньо-ігрової діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідженням різних площин питання розвитку художньо-творчої діяльності учнів займалося багато вчених, зокрема XX-XI століть – А. Горальський, В. Кардашов, Г. Колегова, О. Комаровська, Л. Масол, В. Моляко, З. Новлянська, О. Савенков. Мотивацію творчої діяльності вивчали такі дослідники як П. Мазур, О. Савченко, З. Юрченко, В. Ягункова та ін.

Вплив ігрової діяльності на всебічний розвиток дитини досліджували такі представники психологічної й педагогічної наук як Л. Виготський, С. Логачевська, А. Макаренко, В. Мухіна, Н. Огаркова, С. Рубінштейн, С. Русова, В. Сухомлинський, К. Ушинський, Я. Чепіга та інші. Пов'язували гру з розвитком мислення особистості А. Сікорський, Дж. Дьюї; вивчали прояв творчих здібностей в іграх О. Усова та інші.

Різним питанням дизайн-освіти, у тому числі проблемі взаємозв'язку мистецьких і технологічних дисциплін в ЗНЗ, присвячені наукові праці І. Веремійчика, Л. Вержиківської, М. Ганжи, Н. Конишевої, Л. Оршанського, Е. Серпіонової, Т. Шевчук та ін. Розвиток творчих здібностей особистості засобами етнодизайну висвітлює А. Руденченко. Зокрема аспекти художньо-технічного розвитку обдарованої дитини в процесі проектної і конструктивної діяльності (у тому числі й ігродизайні) розглядаються у роботах таких сучасних вчених-педагогів як О. Коберник, Т. Носаченко, В. Сирота, В. Тименко [4].

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Але аналіз психолого-педагогічних джерел і спостереження за навчальним процесом у початковій та вищій школах засвідчують, що сучасна педагогічна теорія і практика поки що недооцінює роль дизайн-освіти у розвитку творчих здібностей особистості як молодшого школяра, так і майбутнього педагога.

Метою нашого дослідження є висвітлення евристичного потенціалу ігродизайну і розгляд питання творчого розвитку особистості засобами художньо-ігрового проектування в процесі вивчення дисциплін мистецького і технологічного циклів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Дизайн визначається як процес, який включає в себе художнє проектування й конструювання естетичних об'єктів та спрямований на адаптацію технологій до потреб людини, на з'єднання краси і функції об'єктів. Інтеграція у педагогічному дизайні є якісно відмінним способом структурування, презентації та засвоєння програмового змісту. Застосування міжпредметних зв'язків дає можливість визначитися зі стратегіями розвитку інтердисциплінарного статусу субдисциплін педагогіки початкової дизайн-освіти майбутніх учителів початкової школи. До мистецьких субдисциплін початкової дизайн-освіти ми відносимо курси ВНЗ з дитячої літератури і методики образотворчого мистецтва, а в школі – це курси «Літературне читання», «Образотворче мистецтво» і «Мистецтво». До технологічних дисциплін – курс вишів «Трудове навчання з практикумом», шкільні курси «Трудове навчання», «Дизайн і технології». Перелічені субдисципліни

© Жлудько В.М., Іващенко Ю.Ф., 2018

містять основний потенціал для розвитку творчих здібностей особистості учня і майбутнього педагога, адже саме вони дають їй можливість увійти у естетичний світ творчості, прилучитися до скарбів художньої світової та української національної культури, плідно сприяти розвитку її емоційно-чуттєвої сфери, поглибити знання з різних видів мистецтв, інтенсифікувати візуальний і сенсорний досвід, формувати її загальну та естетичну культуру.

Тому сучасний учитель початкової школи має відзначатися готовністю до інтегрованого навчання учнів літературного читання, образотворчого мистецтва, художньої праці, яку може забезпечити ігровий дизайн. В. Тименко визначає перспективи розвитку початкової дизайн-освіти, серед яких провідне місце належить саме ігродизайну. Поняття «ігродизайн» вперше актуалізовано В. Тименком як художнє проектування дітьми власних творчих ігор [4, с.16].

У початковій школі необхідним є навчання учнів з урахуванням домінуючого у молодших школярів образного мислення. Використанням образного типу переробки інформації також забезпечує інтегрований метод художньо-ігрового проектування. Учителі-практики, які тривалий час працюють з учнями початкових класів, в переважній більшості є теж типом «людина-художній образ», що свідчить про наявність у них творчого потенціалу і є передумовою для їх творчого розвитку засобами ігродизайну. Тому підготовку майбутніх учителів початкової школи варто здійснювати, на наш погляд, у контексті дитячого дизайну. Завдяки художньо-ігровому проектуванню легше, природніше, відповідно до дитячого екзистування, спрямовуються в творче художньо-технічне русло фантазія, думки, почуття, предметні дії особистості. У зв'язку з цим зростає роль евристичного потенціалу ігродизайну, у якому найбільше інтегрується художнє проектування з різними видами творчості.

Нам імпонує таке визначення творчості – це будь-яка взаємодія, котра має наслідком розвиток, це є механізм і умова розвитку матерії, поява її нових форм (Пономарьов Я.). Характер взаємодії визначається властивостями об'єктів – учасників. А сам процес відбивається на цих об'єктах і спричиняє розвиток. Згідно цієї логіки, художній розвиток особистості здійснюється на основі творчої взаємодії особистості зі світом, який вона пізнає та інтерпретує, створюючи нові форми «матерії» – мистецькі твори, художні образи, які залежать від особливостей особистості [5, с. 149].

Окрім того, ігродизайн містить у собі унікальні можливості не тільки творчо (художньо і технічно) розвивати особистість, а й благотворно впливати на її духовне, психічне здоров'я, оскільки дозволяє поєднувати логічні та інтуїтивні процеси. Художня творчість, яка виникає в зоні безпосереднього контакту людини з оточуючим світом, поглиблює можливість більш витончено споглядати, відчувати, дає свободу грі фантазії, уявлення, образного мислення, активізує прояви інтуїції, розвиває почуття гармонії, недосяжні системному аналізу [6, с. 77].

Ігродизайн передбачає дитячий дизайн у грі здебільшого з її основним атрибутом – іграшкою. З цього приводу актуалізуємо погляди К. Ушинського, який зазначає, що дитяча гра «це могутній засіб, напрацьований самим людством і в якому від того виразилася непідробна істинна потреба людської природи» [7, с. 61]. Але початок розробки теорії гри зазвичай пов'язують з іменами мислителів XVIII-XIX ст. Ф. Шілера, Г. Спенсера, В. Вундта.

В. Вундт розглядав процес гри як насолоду для особистості, а саму гру як « ... дитя праці. Немає жодної гри, яка не мала б собі прототипу в одній із форм серйозної праці» [1, с. 76].

Цінність ігрових методів і прийомів полягає в тому, що ігрова діяльність інтегрує освітню, виховну і розвиваючу функції. Макаренко А. зазначав, що гра є засобом педагогічного впливу, оскільки вона має те саме значення для дитини, яке в дорослого має діяльність, робота. Гра дає людині радість творчості, радість перемоги. Це робить гру засобом підготовки до трудової діяльності. В. Сухомлинський розглядав гру як джерело натхнення й розвитку дитини у єдності з казкою, музикою, фантазією, творчістю.

Відповідно, ігродизайн як ігровий метод разом з навчанням забезпечує необхідні умови для гармонійного й творчого розвитку особистості, адже у ньому можливо синтезувати гру з усіма видами художньої і технічної творчості. Він не існує без задоволення і наснаги, є бажаним й цікавим, несе енергетичне піднесення, веселий настрій, захоплення і натхнення.

Сучасні психологи стверджують, що в 6-7 років у особистості активно розвивається здібність до художньо-театралізованої діяльності. Сюжетно-рольова гра, яку Л. Виготський назвав «дев'ятим валом дошкільного виховання», у молодших школярів гармонійно змінюється захопленням ляльковим театром, театром іграшок, інсценуванням казок, байок, віршів тощо.

Здебільшого спонукає до творчого процесу мотивація, зацікавленість творчою діяльністю – провідна характеристика творчо обдарованої особистості, яка формується на основі цілеспрямованого стимулювання емоцій, почуттів, інтересів. Підтвердження даних висновків ми спостерігали в художньо-ігровому проектуванні (у тому числі й театралізованому) як учнів, так і студентів, що помітно виражалось у них бажанням отримати насолоду від процесу, підняти власний престиж за допомогою творчості, принести задоволення оточуючим, самовиражатись і спілкуватись засобами синтезу ігрової, проектної і конструктивної діяльності, образотворчого, декоративно-прикладного, театрального мистецтва тощо.

Творчий розвиток у ігродизайні здійснюється на основі таких способів і прийомів: самостійне творче проектування (виконання графічних ескізів, креслень) і конструювання, макетування дизайн-об'єктів (ляльок, їх костюмів, аксесуарів), складання казок, розповідей, ілюстрування самостійно складених літературних творів, виставок власних артефактів, проведення творчих інсталяцій, участь у театралізаціях, розвагах, святах. Це передбачає виконання різноманітних творчих дизайн-проектів з елементами сюжетно-рольових, ділових, дидактичних, театралізованих ігор.

Щоб майбутні вчителі і вихователі були готовими до ігродизайну, у відповідному педагогічному середовищі могли разом з дітьми проектувати, конструювати і макетувати поробки, іграшки, нами

розроблено орієнтовну програму курсу «Ігродизайн», інтегрований зміст якої пов'язаний з мовленнєвою, музичною, театральною творчістю [2].

Евристичний потенціал методу ігродизайну висвітлюється в контексті художньо-ігрових проектів-артефактів, втілених студентами на факультеті початкового навчання національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка. Оригінальними стали виконання завдань з ігродизайну писанок та орнаментальних композицій на шаблонах писанкової форми, масок за мотивами українських писанок за нашою авторською розробкою і технологією. Цікавим ігровим елементом-загадкою таких писанок є додавання маленьких листівок з великодними побажаннями, складання і закладення їх у середину пустої форми яйця. Отже, виходить писанка з секретом-побажанням, яку можна дарувати, використовувати у великодніх іграх, як естетичний елемент дизайну інтер'єру.

Авторський інноваційний дизайн писанкових шаблонів-силуетів також передбачає мозаїчне оздоблення їх природними (насінням, зернами кави, гороху, фасолі, перцем, мушлі) і штучними (залишками страз, намиста, бісеру, гудзиків та ін.) матеріалами, які легко закріплюються на пластиліновій поверхні заготовки. Така ігрова дизайн-діяльність має за мету розвиток творчих здібностей на основі вивчення і створення українських писанкових орнаментів простим, нетрадиційним і оригінальним способом.

Окрім того, продовжуючи тематику ігрового етнодизайну, нами було запропоновано завдання з виготовлення масок за мотивами українських писанок, які студенти оздоблювали українськими стилізованими орнаментами. Деякі вироби (маски і писанки) поєднували у інтер'єрні дизайн-композиції. Особливого колориту творчому процесу надає музичне оформлення: звучання української фольклорної музики, пісень, «веснянок», «гаївок». Своєрідний творчий прояв майбутні педагоги виявили у художньо-технічному конструюванні інтер'єрних масок в сучасній стилістиці. Ефективність розвитку творчого потенціалу кожної особистості виявила яскрава театралізована проектно-конструктивна діяльність з масками казкових персонажів, елементами гриму, яка спонукала учасників навчального процесу не тільки до розвитку графічних і конструктивних умінь, а й режисерських і акторських здібностей у тренінгах, інсценізаціях як за класичними, так і власно створеними сюжетами. Багатогранним виявився і вплив на розвиток творчих здібностей учнів і студентів ляльково-театралізованого ігродизайну завдяки створенню художніх і технічних елементів лялькових театралізацій (ширми, голівок і простих технічних пристосувань до рухомих ляльок, їх костюмів, декорацій тощо).

Особливо витонченим виявилось проектування дизайн-композицій зі сучасних текстильних матеріалів за авторською технікою «текстильний живопис». Його сутність полягає у створенні текстильних панно на основі добору тканин не за традиційно декоративними, а живописними принципами зображення. Характерною особливістю цих проектів є те, що виражальним художнім засобом виступає тканина з її особливими фактурними властивостями, кольорами, а не фарба, як у живописі. Перший етап даного творчого процесу полягає у напруженій психічно-інтелектуальній роботі особистості, її образного мислення на основі споглядання набору фрагментів різних тканин, декоративних волокнистих матеріалів з народного побуту і повсякденного середовища для створення відповідного сюжету-образу майбутнього живописного панно. Фактура, забарвлення, прозорість тканин, при цьому, викликають у дитини чи студента різні асоціації, сприяють виникненню оригінальних образів-архетипів, які визначають теми і об'єкти зображень, часто пов'язаних з національно-етнічними, сакрально-духовними, філософськими сюжетами, мотивами флори і фауни. Додаткового ефекту таким роботам додає спеціальне направлене освітлення, завдяки якому зображення на художньому виробі ніби «оживає» (таким чином «спрацьовує» різна фактура тканин, яка від сили і відтінку освітлення може дещо змінюватись, «грати» і створювати непередбачувані ефекти). Ігрові моменти даного виду дизайн-діяльності виявляються у створенні композицій, у сюжетах-розповідях, в обігруванні інтер'єру приміщення.

Варті уваги деякі приклади розроблених нами творчих завдань з конструювання, які передбачають застосування макаронних виробів різної конфігурації (ріжки, мушлі, зірочки, колоски тощо). Це доступний, безпечний конструктивний матеріал для створення різних дизайн-об'єктів площинної та об'ємної форми: подарунків, іграшок, дитячих аксесуарів (намиста, кулонів, браслетів), панно, мозаїк у різній стилістиці. Власні спостереження за роботою студентів-практикантів та учнів початкових класів переконали, що застосування в ході художньої праці такого матеріалу природного походження, як макаронні вироби – це завжди є маленьким відкриттям і великим задоволенням.

Також ефективним для творчого розвитку особистості виявились художньо-ігрові проекти в ескізах, простих кресленнях і конструювання макетів селянської хати, історичних чернігівських соборів, сучасного одягу та костюмів у народних традиціях.

Висновки і пропозиції. Отже, пріоритетними завданнями сучасної як початкової, так і вищої освіти залишаються питання розкриття унікальності кожної особистості на основі задоволення її інтересів і потреб, розвитку творчих здібностей. Інтегруючим ядром і одним із ефективних засобів творчого розвитку особистості є ігровий дизайн. Пробуджуючи творчу уяву, позитивні емоції, він як творчо-ігровий метод навчання активізує здібності, викликає захопленість діяльністю – якості, які характеризують наявність творчого начала, які важливі для всебічного розвитку молодших школярів і майбутніх педагогів. В широкому розумінні значення творчості для формування особистості у процесі дизайн-освіти сприяє розкриттю цілого світу, в якому людина виступає не тільки учасником життя, а також його справжнім творцем. Проте зазначені позиції не розкривають в повній мірі всієї багатоаспектності цього глибинного феномена. Варто продовжити дослідження творчого розвитку особистості засобами театралізованого ігродизайну.

Список літератури:

1. Ващенко Г. Загальні методи навчання / Г. Ващенко // Підручник для педагогів. – К.: УВС, 1997. – С. 76.
2. Жлудько В. М. Ігродизайн : метод. посіб. для майбут. учителів почат. кл. / В. М. Жлудько. – Чернігів : ЧНПУ, 2014. – 1 електрон. опт. диск.
3. Закону України «Про освіту»: за станом на 5 верес. 2017р. № 2145-VIII // Голос України. – 2017. – № 178-179 (27 вересня). – С. 10 – 22.
4. Коберник О. М. Ігродизайн обдарованої дитини: визрівання емоцій і почуттів особистості / О. М. Коберник, В. П. Тименко, Т. О. Шевчук. – К. : Інформ. системи, 2009. – 200 с.
5. Комаровська О. А. Художня творчість як процес прояву художньої обдарованості / О. А. Комаровська // Матеріали міжнародної наукової конференції «Еліта, обдарованість, людиноцентризм» – К.: Інформ. системи, 2010. – С. 149.
6. Масол Л.М. Загальна мистецька освіта: теорія і практика: монографія / Л.М. Масол. – К.: Промінь, 2006. – С. 77.
7. Педагогические идеи К. Д. Ушинского / ред. О. Свердлова. М.: Знание, 1971. – С. 61.

Жлудько В.Н., Иващенко Ю.Ф.
Национальный университет «Черниговский колегиум» имени Т.Г. Шевченко

ВЛИЯНИЕ ИГРОВОГО ДИЗАЙНА НА ТВОРЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ

Аннотация
Статья посвящена феномену творческого развития личности средствами игрового дизайна. Указаны актуальность и важность интеграционной дизайн-деятельности в системе современного образования. В статье рассматриваются суть игродизайна, роль и некоторые аспекта художественного творчества как ведущего в игровой дизайн-деятельности. Проанализировано влияние интегрированной художественно-игровой деятельности на творческое развитие личности. Обоснованно эффективность творческого развития как младшего школьника, так и будущего педагога на примерах исполнения заданий по игродизайну в процессе изучения дисциплин художественного и технологического циклов.
Ключевые слова: дизайн-образование, педагогический дизайн, творческое розвитие личности, художественно-игровая деятельность, игровой дизайн.

Zhludko V.M., Ivaschenko Y.F.
T.H. Shevchenko National University «Chernihiv Colehium»

GAME DESIGNINFLUENCE ON PERSONALITY CREATIVE DEVELOPMENT

Summary
The article is devoted to the phenomenon of creative personality development by means of game design. The relevance and importance of integrated design-activity in the system of modern education is presented. The article deals with the essence of game design, the role and some aspects of artistic creativity, as the leading in game design activities. The influence of integrated artistic and game activity on the creative development of personality is analyzed. The authors substantiate the effectiveness of both younger schoolchildren and future teacher creative development on examples of game design tasks in the process of studying the artistic and technological cycles disciplines.
Keywords: design-education, pedagogical design, personality creative development, artistic-game activity, game design.

УДК 81'243:159.9:378.147(004):373.3

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ВИКОРИСТАННЯ КОМП'ЮТЕРНИХ ПРОГРАМ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ В ДІАЛОГІЧНОМУ МОВЛЕННІ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Іванишина В.П.
Академія державної пенітенціарної служби (Чернігів)

У статті вказується на необхідності володіння іноземною мовою як засобом міжкультурного спілкування на сучасному етапі. Підкреслюється важливість зацікавленості молодих школярів у вивченні англійської мови. Наголошується на застосуванні на уроках персонального комп'ютера як найсучаснішого і найефективнішого засобу навчання. Акцентується увага на психологічних засадах і дидактичних основах використання комп'ютерних програм для формування англомовної компетенції в діалогічному мовленні у початковій школі. Обґрунтовується необхідність урахування психологічних передумов і дидактичних принципів у процесі оволодіння цією формою говоріння.
Ключові слова: психологічні передумови, комп'ютерні програми, англомовна компетенція в діалогічному мовленні, початкова школа, пам'ять, мислення, сприймання, дидактичні принципи.

Постановка проблеми. Сучасний стан міжнародних зв'язків України, вихід її у європейські та світові простори, нові політичні, соціально-економічні та культурні реалії вимагають радикальних змін у галузі навчання іноземних мов, статус яких в нашій країні постійно зростає.

Основи володіння іноземною мовою закладаються у початковій школі (1-4 класи). Тому важливо зацікавити молодших школярів у вивченні іноземної мови, викликати в них позитивне ставлення до предмета, вмотивувати необхідність і значущість володіння іноземною мовою як неповторним засобом міжкультурного спілкування. Одним із найважливіших видів мовленнєвої діяльності є говоріння і, зокрема діалогічне мовлення. Так, згідно з новою чинною навчальною програмою з іноземних мов, на кінець 4-го класу учні повинні вміти: ініціювати і закінчувати діалог; вести короткі діалоги етикетного характеру, підтримувати спілкування, використовуючи діалоги різних типів [14, с. 41].

Реалії сьогодення вимагають від учителів пошуку ефективних новітніх форм, методів і засобів навчання, які б були адекватними новій парадигмі освіти. На фоні стрімкого розвитку інформаційних технологій та інновацій особливої уваги заслуговує персональний комп'ютер (ПК), без використання якого неможливо уявити собі сучасний навчально-виховний процес. Сучасні ПК легко оперують необхідним обсягом відеоматеріалів, текстів, звукових записів монологічного і діалогічного характеру тощо. Такі можливості технічних засобів навчання роблять більш перспективним використання комп'ютерів на уроках англійської мови з метою формування в учнів компетенції в діалогічному мовленні як однієї із форм говоріння.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вітчизняна та зарубіжна методична література вже містить чимало статей, присвячених використанню комп'ютера та комп'ютерних програм на уроках іноземної мови в середній школі. Втім, у більшості з них, обґрунтовується доцільність та ефективність використання ПК на уроці англійської мови в основній і старшій школі. Наприклад, статті Протасеня Є.П., Штеменко Ю.С.; Ушакової С.В.; Романенко Я.В.; Мудрицької І.В.; Лисенко Т.Г.; Черненка В.О.; Кіслера С., Зігеля Дж., Макгвайєра Г.; Нілана М. та ін. У них аналізуються уроки іноземної мови з використанням ПК [10], розглядаються структура аматорського електронного підручника [15], пропонується використання комп'ютерних програм для контролю рівня сформованості граматичної компетенції писемного мовлення [3], описується позитивний вплив комп'ютерних технологій на психологічний розвиток школярів [4], підкреслюються позитивні сторони використання комп'ютерів для забезпечення зворотного зв'язку, самоконтролю [2], розглядається як важливе ресурсне джерело і посередник між учнями та вчителем у процесі навчання [18].

Значно у меншій кількості робіт торкаються проблеми використання ПК для навчання іноземної мови молодших школярів. Так, в одній із статей робиться спроба ознайомлення учнів з технологією практичного використання комп'ютерної техніки на уроках англійської мови у початковій школі для формування в учнів імітаційного використання деяких комунікативних фраз для вирішення обмеженої кількості нескладних комунікативних завдань [6, с. 22-26]. В інших статтях аналізуються існуючі автоматизовані навчальні курси з іноземної мови для навчання читання молодших школярів [9, с. 8-10], описується позитивний вплив комп'ютерних технологій на психологічний розвиток молодших школярів [4, с. 22-25]. Саме найбільш важливим, на нашу думку, є використання комп'ютера на уроках англійської мови у початковій школі, що дасть змогу значно інтенсифікувати навчальний процес і таким чином сприяти формуванню у молодших школярів початків мовних навичок і розвитку умінь діалогічного мовлення відповідно до вимог програми.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Процес використання комп'ютера на уроках англійської мови у початковій школі з метою формування у молодших школярів компетенції в діалогічному мовленні має в повній мірі відповідати психофізіологічним віковим особливостям молодших школярів і здійснюватися на основі реалізації дидактичних та методичних принципів, що не знаходить відображення у вказаних вище й інших роботах.

Мета статті. Головною метою цієї роботи є розглянути психологічні передумови і дидактичні основи використання комп'ютерних програм для формування компетенції в діалогічному мовленні на уроках англійської мови у 4-му класі.

Виклад основного матеріалу. Як відмічають психологи [7; 11], категорія дітей молодшого шкіль-

© Іванишина В.П., 2018

ного віку (6-10 років) характеризується досить високим рівнем розвитку пам'яті, мислення, сприймання, уваги та інших психологічних процесів.

Пам'ять визначається психологами як здатність сприймати, зберігати та відтворювати інформацію [11, с. 124]. Стверджують, що перевагою молодших школярів є потенційно великі можливості довготривалої пам'яті. Так, спостереження вчителів показують: за умови стимулювання властивої для цього віку ігрової і пізнавальної мотивації діти досить легко і міцно запам'ятовують не тільки окремі слова, але й мовні кліше, фрази, мікродіалоги, римівки, пісеньки іноземною мовою. Іншими словами, вони швидко запам'ятовують не будь-який матеріал, а лише цікавий та той, який викликає у них позитивні емоції, інтерес до навчання. Комп'ютер безсумнівно містить такий матеріал.

Із психології відомо також, що у молодшому шкільному віці у дітей змінюється співвідношення мимовільного і довільного запам'ятовування на користь зростання останнього. Молодший школяр вже може запам'ятовувати довільно, однак мимовільне запам'ятовування залишається більш продуктивним [13, с. 115].

Високою ефективністю характеризуються імітативні здібності дітей. Швидкість і міцність запам'ятовування, вікові імітативні здібності пояснюються як перевагою механізмів довготривалої пам'яті, так і наявністю так званого «імпринтингу», тобто закарбування навчального матеріалу у свідомості за умови необхідного стимулу. Це, з нашого погляду, передбачає широке використання різноманітних комп'ютерних програм: ігрових, аудіовізуальних, музичних, звукоімітаційних та ін.

Мислення молодших школярів конкретно-образне. Висновки, узагальнення робляться ними на основі конкретних факторів. Конкретність мислення учнів початкової школи визначається передусім у тому, що під час розв'язання комунікативних завдань вони спираються на означені словами конкретні предмети, їх зображення або уявлення. Намагаючись вирішити комунікативне завдання, дитина уявляє реальну ситуацію і діє в ній у своїй уяві.

Швидкий сенсорний розвиток дітей 6-9 років зумовлює достатній рівень сприймання навчального матеріалу. Під сприйманням розуміють «процес відображення людиною предметів та явищ навколишньої дійсності під час їх безпосередньої взаємодії на її органи чуття.» (Люблінська 1997 : 134). Молодші школярі можуть орієнтуватися на форму та колір предмета, їм притаманна висока гострість зору і слуху, тому зовнішня привабливість навчального матеріалу відіграє значну роль у характері їх сприймання. Необхідно також підкреслити, що учні цієї вікової категорії не можуть довго зосереджуватися на одному об'єкті або дії, тому урок англійської мови має бути насичений різноманітними цікавими вправами, віршами, римівками, малюнками, комп'ютерними анімаціями, відеороликами, щоб урізноманітнити навчальну діяльність. А.Д. Алферов [1, с. 304] зазначає, що протягом всього молодшого шкільного віку присутнє також виразне емоційне сприйняття: все яскраве, живе, насичене сприймається набагато краще. Поступово сприймання молодших школярів стає довільнішим, цілеспрямованішим процесом; збільшується кількість сприйнятих об'єктів, розширюється обсяг запам'ятовування.

Характерною віковою особливістю є недостатньо розвинута *увага* молодших школярів. Домінує увага мимовільна, спрямована на нові, яскраві, несподівані та захоплюючі об'єкти. М.М. Забродський стверджує, що дітям важко зосередитись на одноманітній та мало привабливій для них діяльності. У молодшому шкільному віці увага учнів нестійка, їм потрібна коротка мотивація (заохочення, підбадьорення) [8, с. 54]. Ця особливість уваги молодших школярів є однією з умов використання на уроці комп'ютерних програм, частої зміни форм діяльності, поміж іншого, і для формування компетенції у діалогічному мовленні. Мультимедійні системи мають невичерпні можливості використання яскравих малюнків, відомих образів, літературних героїв для створення навчальних програм. Щоб зробити навчання більш цікавим для дітей, у комп'ютерні програми можна включати елементи популярних комп'ютерних ігор і навіть повністю повторювати модель гри, уміло змінюючи її з навчальною метою. Виважений добір таких засобів впливає на розум та почуття дитини, викликає інтерес до навчання, робить їхнє мислення образним та емоційним, концентрує увагу. Тобто комп'ютерне навчання має великий мотиваційний потенціал.

Що стосується уяви, то вона у молодших школярів, як стверджують психологи [11; 13], бурхлива, яскрава, схожа на віртуальний світ у комп'ютері. У процесі навчання вона поступово розвивається, інтенсивно формується творча уява. У цьому плані саме комп'ютер може стати джерелом інформації, альтернативним вчителеві, з можливістю необмеженої варіації вправ та віртуальних ситуацій, з ненав'язливим і некритичним мотивуванням.

Усі вказані вище психологічні особливості молодших школярів є, на нашу думку, передумовою, гарним підґрунтям для використання комп'ютерних програм, щоб формувати компетенцію в діалогічному мовленні на уроках англійської мови.

Навчання іноземної мови, як уже зазначалося вище, має спиратися на загально-дидактичні принципи, властиві й іншим дисциплінам, однак з певною специфікою, зумовленою особливостями предмету. Головна різниця полягає в тому, що метою тут є не збільшення суми знань, а оволодіння учнем діяльністю іншомовного спілкування. У методиках виділяють такі основні дидактичні принципи: наочності, посильності, міцності, свідомості, активності, виховуючого навчання, індивідуалізації, урахування вікових особливостей учнів [12, с. 48; 16, с. 78].

Принцип наочності забезпечується у навчальному процесі з іноземної мови створенням відповідних умов для чуттєвого сприймання іншомовного оточення. Розрізняють слухову й зорову наочність. Так, комп'ютерні програми як засіб навчання поєднують у собі слухову й зорову наочність, що робить навчання іноземної мови більш ефективним та цікавим для молодших школярів. Саме тому у персональному комп'ютері й комп'ютерних програмах для формування компетенції в діалогічному мовленні на уроках англійської мови у 4 класі загальноосвітньої школи

можна передбачити потрібну кількість яскравої образотворчої наочності, яка може полегшити створення необхідних образів та асоціацій і бути стимулом до мовленнєвої діяльності.

Принцип посильності передбачає ретельний добір навчального матеріалу й видів вправ, що означає відповідність рівню готовності учнів виконати завдання залежно від ступеня його складності. Тому під час створення або добору комп'ютерних програм і вправ з метою формування компетенції в діалогічному мовленні на уроках англійської мови у 4-му класі необхідною умовою є врахування принципу посильності. Саме комп'ютерні програми для формування компетенції в діалогічному мовленні дають змогу дібрати матеріал, що відповідає рівню підготовки кожного учня.

Принцип міцності набуває особливого значення у навчанні говоріння, оскільки опанування мови пов'язане з накопиченням засвоєного мовного та мовленнєвого матеріалу. Міцність засвоєного мовленнєвого матеріалу може бути забезпечена у навчальному процесі шляхом підвищення його змістовності, здійснення яскравого знайомства з ним для створення живих образів. Комп'ютерні програми для формування компетенції в діалогічному мовленні пропонують кожному учневі певну кількість творчих завдань, що забезпечує функціонування принципу міцності у процесі навчання.

Принцип свідомості вважається одним з головних дидактичних принципів у методиці навчання іноземних мов. Цей принцип означає, що навчання проходить успішніше, якщо учень добре розуміє смисл того, що вчить, а не повторює новий матеріал механічно. У методиці навчання іноземних мов застосування принципу свідомості визначається, з одного боку, як свідоме й активне подолання навичок і вмінь рідної мови, які спричиняють інтерференцію, а з іншого, – як всебічне використання досвіду мовлення рідною мовою. Більшість комп'ютерних програм дають можливість вибору мови, якою подасться інструкція; крім того, самі учні можуть вибрати рівень завдань, що відповідає рівню їхніх знань.

Принцип активності передбачає мовленнєво-розумову активність учнів в оволодінні іншомовною мовленнєвою діяльністю. Цей принцип має велике значення для правильної організації процесу навчання, оскільки оволодіння іншомовним мовленням можливе лише за умови інтенсифікованої навчальної діяльності кожного учня, який є активним учасником навчального процесу. Саме робота з персональним комп'ютером з метою формування компетенції у діалогічному мовленні на уроках англійської мови у 4-му класі гарантує стовідсоткову активність кожного окремого учня, бо вона розрахована на співвідношення «дитина – комп'ютер». Таким способом працює кожна дитина.

У методиці навчання іноземних мов розрізняють інтелектуальну, емоційну та мовленнєву активність. У сукупності вони створюють сприятливі умови для оволодіння іншомовним мовленням. Інтелектуальна активність забезпечується постановкою завдань, які стимулюють пізнавальні процеси. Емоційна активність пов'язана з питанням: цікаво чи не цікаво учням вчити іноземну мову? Позитивне емоційне ставлення до предмета відіграє велику роль у досягненні успіхів. Негативні емоції блокують активність учня [13, с. 50]. Саме комп'ютерні програми забезпечать інтелект та емоційну активність кожного 4-класника, що сприятиме ефективному формуванню компетенції у діалогічному мовленні на уроках англійської мови.

Принцип індивідуалізації реалізується у навчальному процесі з іноземної мови шляхом урахування індивідуально-психологічних особливостей учня. Це означає, що у процесі роботи з комп'ютерними програмами молодші школярі можуть виконувати завдання в темпі, залежно від їхніх індивідуальних особливостей, а також приділити більше часу тому слову чи реченню, з яким у них виникли труднощі.

Принцип урахування вікових особливостей учнів зумовлює добір методичних підходів та змісту для спілкування на кожному етапі навчання іноземної мови з урахуванням рівня підготовки як усіх учнів, так і кожного окремого учня класу (групи). Тому саме комп'ютерні програми з їх гнучкістю і безмежними можливостями варіювання дають змогу уникати багатьох труднощів говоріння, зокрема зумовлених проблемами створення ситуацій та їх сприймання, особливо, у класах з малою наповнюваністю учнів.

Слід зауважити також, що формування компетенції у діалогічному мовленні на уроках англійської мови у початковій школі повинно здійснюватися на основі всіх вищевказаних дидактичних принципів, які є взаємопов'язаними.

Висновки і пропозиції. Формування компетенції в діалогічному мовленні з використанням комп'ютерних програм на уроках англійської мови у 4-му класі має максимально відповідати віковим психологічним особливостям кожного учня, а також базуватися на основі реалізації дидактичних принципів навчання.

Доцільним для подальшого дослідження є формування компетенції в діалогічному мовленні на уроках англійської мови у початковій школі з допомогою спеціально розробленого комплексу вправ з використанням комп'ютерних програм.

Список літератури:

1. Алферов А.Д. Психология развития школьника / А.Д. Алферов. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2000. – 384 с.
2. Бориско Н.Ф. Тенденции развития учебно-методологических комплексов с учетом новых информационных и коммуникационных технологий (Интернет) / Н.Ф. Бориско // Іноземні мови. – 2001. –№3. – С. 19-21.
3. Бужиков Р.П. Дидактичні особливості інноваційно-комунікаційних та Інтернет-технологій / Р.П. Бужиков, Р.І. Бужикова // Вища освіта України. Дод.3. – Т.V(12). – 2008. – С. 71-78.
4. Ветрова І.Г. Використання компьтерів у навчанні молодших школярів і його вплив на формування їхньої психіки / І.Г. Ветрова, В.А. Вербенко // Компьтер у школі та сім'ї. – 2007. – №2 – С. 22-25.
5. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования. Мышление и речь. / Л.С. Выготский – М.:Акад. Наук РСФСР, 1956. – 519 с.

6. Гапон Ю.А. Застосування комп'ютерної техніки на етапі введення нового матеріалу у системі інтенсивного навчання іноземних мов / Ю.А. Гапон // Іноземні мови. – №2 – С. 22-26.
7. Дубровская Д.М. Основы психологии / Д.М. Дубровская. – Львів, 2001. – 208 с.
8. Забродський М.М. Основи вікової психології / М.М. Забродський. – Тернопіль: Богдан, 2001. – 112 с.
9. Кужель О.М. Можливості використання мультимедійних курсів у навчанні читання на початковому ступені середньої школи / О.М. Кужель // Іноземні мови – 2009. – №2. – С. 8-10.
10. Лисенко Т.Г. Учитель інформатики сьогодні та завтра / Т.Г. Лисенко // Комп'ютер у школі та сім'ї. –2006. –№2. – С. 7-10.
11. Люблинская А.А. Учитель о психологии младшего школьника / А.А. Люблинская. –М.: Просвещение, 1997. – 224 с.
12. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: [підруч. / Кол. Авторів під керів. С.Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 2002. – 328 с.
13. Мухина В.С. Шестилетний ребенок в школе // В.С. Мухина. – М.: Просвещение, 1995. – 175 с.
14. Програми з іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів і спеціалізованих шкіл із поглибленим вивченням іноземних мов. Іноземні мови. 2-12 класи. / [В.Г. Редько (керівн.), Н.П. Басай, Л.В. Биркун, Л.В. Булгакова та ін.]. – Ірпінь : Перун, 2005. – 208 с.
15. Протасень С.П. Компьютерное обучение: за и против / С.П. Протасень, Ю.С. Штеменко // Компьютер в школе и семье. –2000. – №2. – С. 10-13.
16. Рогова Г.В. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в общеобразовательных учреждениях : пособие для учителей и студентов педагогических вузов / Г.В. Рогова, И.Н. Верещагина. – / [3-е изд.] – М. : Просвещение, 2000. – 332 с.
17. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. –М.: Педагогика, 1973. – 520 с.
18. Kiesler S., Siegel J. & Mc. Quire T.W. Social Psychological Aspects of Computer-Mediated Communication. / American Psychologist, – 2001. – p.1123-1134.

Иванишина В.П.
Академия государственной пенитенциарной службы (Чернигов)

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КОМПЬЮТЕРНЫХ ПРОГРАММ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Аннотация
В статье указывается на необходимости владения иностранным языком как средством межкультурного общения на современном этапе. Подчеркивается важность заинтересованности младших школьников в изучении английского языка. Делается упор на использовании на уроках персонального компьютера как самого современного и ефективного средства обучения. Акцентируется внимание на психологических предпосылках и дидактических основах применения компьютерных программ для формирования англоязычной компетенции в диалогической речи в начальной школе. Обосновывается необходимость учета психологических предпосылок и дидактических принципов в процессе овладения данной формой говорения.
Ключевые слова: психологические предпосылки, компьютерные программы, англоязычная компетенция в диалогической речи, начальная школа, память, мышление, восприятие, дидактические принципы.

Ivanyshyna V.P.
Academy of the State Penitentiary Service (Chernihiv)

PSYCHOLOGICAL AND DIDACTIC PRECONDITIONS OF COMPUTER PROGRAMMES USING FOR FORMING OF ENGLISH DIALOGUE COMPETENCE IN A PRIMARY SCHOOL

Summary
The necessity of mastering foreign language as a mean of intercultural communication nowadays is specified. The importance of interest of junior pupils in learning English is accentuated. Using of personal computer as the most modern and effective mean of studying is emphasized. Attention is paid to the psychological preconditions and didactic basis of computer programmes using for forming of English dialogue competence in a primary school. The necessity of psychological preconditions and didactic principles are substantiated into account the process of teaching this form of speech.
Keywords: psychological preconditions, computer programmes, English dialogue competence, primary school, memory, thought, perception, didactical principles.

УДК 37.016:811.161.2

ІСТОРІЯ МОВНОГО АНАЛІЗУ ЯК МЕТОДУ НАВЧАННЯ РІДНОЇ МОВИ

Валентій Л.В., Калініна І.П.

Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка

У статті розглядається історія мовного аналізу як методу навчання рідної мови у працях педагогів і методистів минулого, а також сучасної лінгводидактики. Мовний аналіз бере свій початок з граматичного розбору. На сьогодні не розроблена методика мовного аналізу в шкільній практиці.

Ключові слова: мовний аналіз, граматичний розбір, засіб навчання, метод навчання, змішаний розбір.

Постановка проблеми. Актуальність вивчення даного питання полягає в тому, що до цього часу не розроблена цілісна методика мовного аналізу. Упродовж десятиріч дослідники не раз зверталися до пошуків шляхів, які б допомогли дітям систематизувати свої знання, надали б їм більшої конкретності, навчили чітко давати відповіді на поставлені питання, де важливу роль відіграє логічне мислення. Міцність, сталість знань, умінь та навичок забезпечується правильною організацією навчального процесу, зокрема систематичним повторенням вивченого (Я.А. Коменський, Ф.І. Буслаєв, О.О. Потебня, А.П. Медушевський, О.І. Мельничайко, О.І. Біляєв, М.І. Пентилюк та багато інших).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У пошуках наукового визначення поняття мовного аналізу в системі методів навчання в сучасній лінгводидактиці і окремих методиках намітилося три напрямки:

а) як метод навчання (Є.М. Дмитровський, Ю.К. Бабанський, І.Р. Палей, В.І. Капинос, Л.П. Федоренко, О.В. Текучов, І.Г. Чередниченко);

б) як засіб навчання (А.Б. Хлєбникова, Т.А. Шаповал, М.М. Разумовська, О.М. Біляєв, Г.Р. Передрій, О.І. Власенков);

в) як характер діяльності учнів у процесі засвоєння знань (М. Р. Лернер, М. М. Скаткін).

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Проблема мовного аналізу виникла понад тридцять років тому, а саме в той період, коли в середній школі почали вивчати рідну мову як предмет в усьому багатстві її виявлення. До того часу вивчення мови зводилося головним чином до засвоєння граматики і правопису (підручник А.О. Загродського «Граматика української мови» та «Грамматика русского языка» за редакцією Л.В. Щерби). Природно, що серед практичних завдань і вправ чільне місце посідав граматичний, отже орографічний та пунктуаційний розбір, про інші види розбору не було й мови.

Мета статті – розгляд історії мовного аналізу як однієї з найскладніших проблем лінгводидактики.

Виклад основного матеріалу. Граматичний розбір видавався учням нецікавою, нудною роботою. У старій школі він отримав репутація «грозы школьников», в «жестокости уступающей только диктовке» (Г.Г. Тумин). І.І. Срезневський вважав його «безжизненным навыком». Такої ж думки дотримувався В.П. Шереметєвський, який іронічно називав вправи «грамматическим разбирательством».

Багато інших педагогів і методистів минулого вважали, що граматичний розбір має словесний характер, дуже швидко забувається учнями і не дає ніякої користі у вивченні мови.

Негативне ставлення до граматичного розбору в тому вигляді, у якому він практикувався в школі, можна вважати справедливим, і тому на противагу механічному вивченню граматичних відомостей багато вчених наголошували, що під час вивчення граматики, в процесі вправ з граматичного розбору повинен працювати мозок, а не пам'ять. Не випадково, що в різні періоди розвитку нашої школи серед передових її представників можна назвати не тільки противників, але й захисників граматичного розбору, які вказували, що правильно використаний граматичний розбір дає велику користь дітям у вивченні мови.

Ще в 1817 році вийшла книжка П. Любавського «О грамматическом разборе». У ній автор так з'ясовував значення розбору: «от навыка рассматривать, или делать грамматический смысл, дети, кроме подлежащего рассмотрения частей речи, и ту получают пользу, что через него приучаются правильно и ясно выражаться в своих мыслях» [3, с. 46].

Характерні погляди О.М. Пєшковського на це питання. У першому виданні «Русского синтаксиса в научном освещении» він назвав право на існування двох окремих видів граматичного розбору – морфологічного і синтаксичного. Але в 3-му розділі посібника відмовився від такого поділу й висловився за об'єднання їх в одну вправу, в якій морфологічний і синтаксичний аналіз між собою пов'язуються. Таку ж думку учений висловив у спеціальній статті «О грамматическом разборе" [6, с. 8].

Не відокремлював морфологічного розбору від синтаксичного і В.П. Малаховський, вважаючи, що «для розуміння граматичної форми треба дослідити змістову роль цієї форми у фразі..., граматичний аналіз неминуче мусить бути пов'язаний з синтаксичним. Основа граматичного аналізу – синтаксична конструкція. А зробити таким аналіз можна тільки виходячи з аналізу змісту і висловлювання» [4, с. 21] із залученням його стилістичного оформлення.

Велику увагу приділив граматичному розборові С.Х. Чавдаров у своїй праці «Методика викладання української мови (граматики і правопису) в середній школі» (1989). Детально, змістовно розкрито методику проведення граматичного розбору. Автор звертає увагу на доцільність проведення як усного, так і письмового розбору: усний розбір повинен починатися не з окремого слова, а з читання цілого речення. «Застосування

© Валентій Л.В., Калініна І.П., 2018

різноманітних способів розбору заохочує учнів до роботи, дисциплінує їх увагу й активізує розумову діяльність кожного учня зокрема» [9, с. 73].

Ф. І. Буслаєв у 40-60-х роках і К. Д. Ушинський у 60-х роках XIX ст., Д.І. Тихомиров на початку XX ст., О.М. Пєшковський в 20-30-х роках XX ст. кожний по-своєму оцінювали та рекомендували школі граматичний розбір як один із важливих засобів вивчення граматики. У тому числі можна назвати таких методистів, як Н. Страхова, П. Полевой, Д. Тихомиров, К. Єльницький, Н. Солонина та ін. Не тільки на позитивне вказували вчені, зверталася увага і на недоліки саме в практиці проведення цього виду вправи.

Ф.І. Буслаєв надавав великого значення граматичному розборові як засобу навчання мови, але не кожному розбору і не в будь-якому вигляді. Він створив свою методичну систему, яку успішно використовували в школі.

На значення граматичного розбору вказував також К.Д. Ушинський. Роздумуючи над цим питанням, він стверджував, до граматичний розбір – це ефективна вправа для повторення пройденого матеріалу і що «розбір повинен ускладнюватися поступово».

К.Д. Ушинський у своїй класичній праці «Посібник до викладання за «Рідним словом» розробив систему вправ, які включають і граматичний розбір.

У 30-50-х роках XX століття граматичний розбір широко використовувався у школі, проте належного навчального ефекту не давав. У зв'язку з перебудовою навчального процесу, коли мову почали вивчати в повному її виявленні, красі і багатстві мовних явищ, виникла потреба у проведенні лексичного, словотворчого, стилістичного, фонетичного та інших видів розбору, поява різних видів розбору доповнюється якісними змінами окремих його видів.

Назріла потреба не тільки в аналізі змістової сторони окремих видів розбору, відомих у лінгводидактиці, але і в об'єднанні – групуванні цих видів, що має полегшити їх застосування у викладанні української мови, дасть змогу встановити між ними зв'язки і відношення, які відображають зв'язки і відношення відповідних розділів шкільного курсу мови і відповідних зв'язків і відношень мовних одиниць. І тому одною з причин такого стану справ є відсутність науково обґрунтованої системи мовного аналізу, яку вчитель міг би взяти на озброєння.

Згодом різні види розбору поєднано в один – мовний аналіз, що охоплює основні або всі аспекти великого за обсягом розділу (наприклад, в іменнику, дієслові – насамперед морфологічний та орфографічний, а далі – стилістичний аспект). Відповідно до цього розрізняють неповний (частковий) і повний (синтетичний) аналіз. Мовний аналіз сприяє розвиткові мислення учнів, викликає інтерес до занять, розвиває їхнє мовне чуття, вміння спостерігати явища мови. Разом з тим це ефективний засіб повторення, узагальнення та систематизації знань.

Проте методика мовного аналізу не знайшла достатнього висвітлення в науковій літературі, є лише поодинокі статті, що стосуються цієї проблеми. Так, наприклад у статтях П.С. Стрільціва «Основи фонетичного розбору в середній школі» та «Речення для граматичного розбору на екзаменах з української мови в 7 класах восьмирічної і середньої шкіл» слушно зауважується, що слід поєднувати у фонетичному аналізі орфографічний і орфоепічний розбір, оскільки це полегшує і забезпечує засвоєння інших аспектів шкільного курсу української мови – орфографії і орфоепії. На жаль, у практиці школи ця вимога нерідко або зовсім випускається з уваги, або виконується незадовільно. Автор зауважує, що «під час вивчення морфології і синтаксису фонетичний аналіз проводиться не на окремих уроках, а включається в морфологічний і синтаксичний розбір як важливий елемент загального мовного аналізу» [7, с. 55].

В іншій статті «Речення для граматичного розбору на екзаменах з української мови в 7 класі восьмирічної і середньої шкіл» П.С. Стрільців указує, що поняття граматичного розбору в щоденній шкільній практиці набуло широкого значення й ототожнюється з мовним розбором взагалі. Граматичний розбір становить основу мовного аналізу як його стрижень. Автор вважає за доцільне починати мовний аналіз з синтаксично-пунктуаційного розбору. При проведенні мовного аналізу повинен використовуватися різний дидактичний матеріал.

О.В. Текучов, спираючись на досвід старої школи, створив свою методичну систему проведення граматичного розбору, дав високу оцінку цьому видові вправ за умови правильного його проведення. На його думку, граматичний розбір слід проводити як вправу, що всебічно охоплює мовне явище, на більш складних прикладах, для чого довільно використовувати зв'язний текст. Такий розбір називають по-різному: синтетичним, загальним, суцільним, змішаним, комбінованим. «Мы будем называть его общим» [8, с. 48].

Цей вид розбору використовують як підсумковий після проходження великих розділів і запроваджують у старших класах середньої школи. О.В. Текучов досконало розробив методику фонетичного, морфологічного, синтаксичного та пунктуаційного розбору.

Є.М. Дмитровський у статті «Мовний аналіз – активний метод навчання мови» вперше трактує мовний аналіз як метод навчання, розробляє методику його виконання, наголошуючи на тому, що для проведення мовного аналізу треба мати картки з відповідним дидактичним матеріалом. Поєднуючи різні види розбору в одній вправі, вчитель має змогу не тільки перевірити знання учнів, але й учні зможуть закріпити, повторити та систематизувати свої знання [1, с. 48].

У «Методиці викладання української мови в середній школі» Є.М. Дмитровський визначає такі три різновиди мовного аналізу: 1) граматичний розбір; 2) лексичний розбір; 3) фонетичний розбір. При цьому автор зауважує, що загальна думка методистів про мовний аналіз зводиться до того, що «це прийом навчання мови», але таке розуміння мовного аналізу звужене» [2, с. 52]. Його застосування в навчальній практиці вчителів-словесників сприяє дедалі більшому набуттю ознак методу навчання [2, с. 52], оскільки допомагає учням свідомо і міцно засвоювати граматику мови, глибше розуміти взаємозв'язок слів і залежність форм їх від цього зв'язку.

У 80-х роках з'явилася стаття Г.Р. Передрій «Змішаний розбір слова як прийом повторення вивченого в IV класі». Авторка вважає, що мовний

аналіз повинен посідати важливе місце в системі вправ. Дуже добре висвітлено теоретичні питання мовного аналізу, цей вид вправ вона називає змішаним і, посилаючись на О.В. Текучова, розкриває зміст такої вправи, зауважуючи при цьому, що під змішаним розбором слід розуміти передусім синтаксично-морфологічний розбір, який включає визначення характеру речення і почленний розбір з наступним аналізом частин мови, якими виражені члени речення. Звідси змішаним є також морфолого-синтаксичний, морфемно-словотворчий, лексико-морфологічний розбір та ін. Це досить ефективна вправа для систематизації відомостей з мови, набутих учнями під час опрацювання різних тем. Змішаний розбір є неодмінним компонентом повторення в кінці і на початку року. «Це не механічне поєднання двох різних за змістом аналізів слова, а якісно новий вид, у якому виявляється взаємозв'язок між зовнішньою (формальною) і внутрішньою (смисловою) сторонами слова [5, с. 59].

Поставлено питання про необхідність доповнювати мовний аналіз роботою синтетичного характеру, зокрема мовним конструюванням, оскільки мовний аналіз є вправою аналітичного характеру. На цьому наголошував О. М. Назаров у статті «Грамматический разбор и грамматическое конструирование».

У 80-х роках побачив світ «Словник-довідник» у 2-х томах І.Т. Яценка. У передмові укладач зауважує, що мовний розбір є основним методом, який сприяв розумінню мовного явища, і що це підтверджуються багаторічною практикою.

Проблемі мовного аналізу присвячено дисертацію М.О. Пльонкіна «Языковой анализ в работе над обучающим изложением». Це перше дослідження, що стосується методики проведення мовного аналізу. Проте мовний аналіз розглядається в іншому аспекті – у зв'язку з роботою над змістом тексту переказу. Завдання мовного аналізу полягає в тому, щоб ознайомити учнів з шляхами використання мовних засобів і підготувати їх до письмової роботи на основі не тільки пам'яті, але й свідомого логічного мислення. Мовний аналіз тексту є одним із методів пізнання мови, він дає змогу учням збагатити своє мовлення лексичними, морфологічними, синтаксичними, фразеологічними засобами, розкриває історію мови, розвиває логічне мислення, попереджує мовні помилки в роботах учнів.

Детальний мовний аналіз дозволяє показати учням прийоми побудови речення, його різні варіанти. Ніде, в жодній іншій роботі, вчитель не зможе так дохідливо пояснити залежність структури речення від загальної спрямованості контексту: чому саме таку конструкцію речення використав автор (узяв просте речення, чи, навпаки, складне), яка стилістична роль у цьому випадку безособового речення тощо. Таким чином, тут багато може розкрити стилістичний аналіз тексту, який дуже потрібний учням.

Висновки і пропозиції. Отже, на сьогодні мовний аналіз не знайшов достатнього висвітлення в працях учених. Цій роботі власне не було присвячено жодного спеціального дослідження. Досі не визначено психолого-лінгвістичні особливості засвоєння учнями нових знань шляхом мовного аналізу, не визначено функціонально-цілісного спрямування цього методу, його дидактичних можливостей, які сприяють засвоєнню матеріалу. Не розроблено методики проведення мовного аналізу. Усе це вимагає наукового вирішення.

Список літератури:

1. Дмитровський Є. М. Мовний аналіз – активний метод української мови в середній школі // Укр. мова та літ. в школі. – 1960. – № 3. – С. 47-52.
2. Дмитровський Є. М. Методика викладання української мови в середній школі. – К.: Рад. школа, 1965. – 312 с.
3. Любавский П. О. О грамматическом разборе. – 1905. – 210 с.
4. Малаховский В. П. Методика грамматического разбора в средней школе // Рус. язык и лит. в средней школе. – 1984. – № 3. – С. 17-21.
5. Передрій Г. Р. Змішаний розбір слів як прийом повторення вивченого в IV класі // Укр. мова і літ. в школі. – 1980. – № 3. – С. 50-57.
6. Пешковский А. М. О грамматическом разборе. – Сб.: Рус. язык и лит. в средней школе. – 1934. – № 3. – С. 7-11.
7. Стрільців П. С. Основи фонетичного розбору в школі // Укр. мова і літ. в школі. – 1954. – № 5. – С. 55-64.
8. Текучов О. В. Методика русского языка в средней школе. – М.: Просвещение, 1980. – 410 с.
9. Чавдаров С. Х. Методика викладання української мови. – К.-Х.: Рад. школа, 1946. – 316 с.

Валентий Л.В., Калинина И.П.
Национальный университет «Черниговский коллегиум» имени Т.Г. Шевченко

ИСТОРИЯ ЯЗЫКОВОГО АНАЛИЗА КАК МЕТОДА ОБУЧЕНИЯ РОДНОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация
В статье рассматривается история языкового анализа как метода обучения родному языку в трудах педагогов и методистов прошлого, а также современной лингводидактики. Языковой анализ начинается с грамматического разбора. На сегодняшний день не разработана методика языкового анализа в школьной практике.

Ключевые слова: языковой анализ, грамматический разбор, средство обучения, метод обучения, смешанный разбор.

Valentii L.V., Kalinina I.P.
T. H. Shevchenko National University «Chernihiv Colehium»

HISTORY OF LANGUAGE ANALYSIS AS A METHOD OF TEACHING

Summary
The article deals with history of language analysis as a method of teaching native language. The interpretation of the subject within contemporary linguodidactics has been suggested. Language analysis originates from grammar parsing. Today, language analysis is not being used at school to full extent. Methodology research on the problem is understudied.
Keywords: language analysis, grammar parsing, blended grammar parsing, means of teaching.

УДК 373.3.011.33

ВПРОВАДЖЕННЯ НОВОГО ДЕРЖАВНОГО СТАНДАРТУ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ: ПРАКТИЧНИЙ АСПЕКТ

Кириленко Н.М., Травкіна Л.П., Романенко К.С., Коломійченко А.А.
Чернігівська загальноосвітня школа І ступеня №25

У статті розкрито особливості апробації нового Державного стандарту початкової загальної освіти. Автори описують концепцію, ключові принципи та методологічні засади Нової Української школи. Доведена ефективність інтеграції навчання та окреслена структура проведення ранкових зустрічей у перших класах.
Ключові слова: апробація Державного стандарту початкової загальної освіти, компетентності, інтеграція, ранкова зустріч, принципи навчання, освітні галузі.

Постановка проблеми. Реформування освіти в Україні дало потужний поштовх для активізації самоосвіти учителів та їх творчого підходу у викладанні предметів. Особливо актуальним це є під час апробаціі нового Державного стандарту у початковій школі. Пілотуваня вимагає від педагогів застосування новітніх освітніх технологій, інтегрованого та компентентнісного підходу в освітньому процесі, що є невід'ємною частиною Нової Української школи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Дослідженням проблеми впровадження нового Державного стандарту займалися: Р.М. Шиян, І.О. Большакова, М.С. Пристінська, К. Пономарьова, С.О. Скворцова, О.В. Онопрієнко, О.В. Тагліна, Г.Ж. Іванова,Т. Гільберг, С. Бойко, Н. Павич.

Постановка завдання (цілей статті). Ознайомити з ключовими компетентностями Державного стандарту початкової загальної освіти, розкрити зміст поняття «інтегроване навчання», його теоретичні та методичні аспекти впровадження в НУШ. Розкрити складові частини ранкових зустрічей, їх ефетивність в освітньому процесі.

Виклад основного матеріалу дослідження. З 1 вересня 2017 року у 100 школах України запроваджений пілотний проект Державного стандарту початкової загальної освіти. Чернігівська загальноосвітня школа І ступеня №25 стала однією з тих щасливців, яка пройшла відбір та пілотує Нову Українську Школу (НУШ). На підставі цього пілотування та громадського обговорення, буде підготовлено фінальну версію Державногостандарту початкової загальної освіти. Колио статочну версію затвердить Кабінет Міністрів України, від вересня 2018 року стартує повномасштабна реформа загальної середньої освіти, учнів всіх перших класів України почнуть навчатись за новим Стандартом.

Державний стандарт початкової загальної освіти визначає, що сааме мають знати й уміти учні по закінченню певного циклу навчання, окреслює ідейні засади та принципи освітнього процесу, логіку його організації тощо.

Користуючись проектом Стандарту, вчителі опробовуют навчальні програми та інтегрований курс «Я пізнаю світ» . Ми проголошуємо презумпцію талановитості дитини, рівний доступ до освіти і відсутність будь-яких форм дискримінації.

Серед принципів цього стандарту:

– цінність дитинства – тобто відповідність вимог віковим особливостям дитини;

– радість пізнання та розвиток особистості – тобто плекання самостійності та незалежного мислення замість "навченої безпорадності";

– принципи здоров'я та безпеки – формування здорового способу життя та створення безпечних умов для фізичного та психоемоційного розвитку дітей.

Наприкінці кожної чверті проводимо корекційно-рефлексійний тиждень для подолання розбіжностей учнів, адже всі вони навчаються згідно зі своїми темпом та особливостями.

Опрабовуючи Державний стандарт початкової загальної освіти застосовуємо інтегроване навчання та компетентісний підхід.

Навіщо вводиться інтеграція?

Проект Стандарту вводить інтегрований підхід у навчанні. При цьому варто розуміти, що інтеграція предметів вже давно не є чимось експериментальним – наш заклад, як і в багатьох в укра-

© Кириленко Н.М., Травкіна Л.П., Романенко К.С., Коломійченко А.А., 2018

їнських школах впроваджує не щось абсолютно нове та неперевірене.Дитина в ранньому віці сприймає світ цілісно, а не по-предметно. Тому навчання є інтегрованим – предмети об'єднуються довкола цікавих для дитини тем чи проблем.

Інтеграція як поняття означає **процес взаємодії** двох або більше систем з метою створення нової, яка набуває нових властивостей завдяки зміні властивостей та зв'язків її елементів. Американський педагог Дж. Гіббоне висловлював думку, що інтегрувати – це **поєднувати** частини систем таким чином, щоб результат об'єднання в сумі перевершував їхнє значення до взаємодії. Ця концепція сприйняття інтеграції в межах системного підходу відображається і при її проекції на сферу освіти [1].

Інтегроване навчання – це навчання, яке ґрунтується на комплексному підході. Освіта розглядається через призму загальної картини, а не ділиться на окремі дисципліни. Предметні межі (роздільники) зникають, коли вчителі заохочують учнів робити зв'язок між дисциплінами й спиратися на знання і навички з кількох предметних областей. За допомогою інтегрованих занять є можливість вийти за межі самодостатньої функціональної ролі його окремих складових. Формуються якісно нові знання, які характеризуються вищим рівнем осмислення, динамічністю застосування в нових ситуаціях, підвищенням їх дієвості й системності. Інтеграція предметів дає змогу дитині сприймати предмети і явища цілісно, різнобічно, системно та емоційно.

Інтеграція відбувається в кількох напрямках і на різних рівнях.

Внутрішньопредметна інтеграція включає:

– фрагментарну інтеграцію, з окремими фрагментами уроку, які вимагають знань з інших предметів,

– вузлову інтеграцію, коли протягом всього уроку вчитель спирається на знання з інших предметів, що є необхідною умовою засвоєння нового матеріалу.

Міжпредметна або синтезована інтеграція об'єднує знання різних наук для розкриття певного питання. Так можуть створюватися нові спеціальні курси; оновлюється зміст всередині одного або декількох суміжних предметів;проводяться разові інтегровані уроки різного рівня і характеру.

Застосування інтегрованого навчання *сприяє розвитку наукового стилю мислення*, дає можливість широкого застосування природничо-наукового методу пізнання, формує у дитини загальне розуміння таких предметів як математика, природознавство, основи здоров'я дає надпредметні знання, вміння і навички. В основі інтегрованих уроків лежить гуманістична спрямованість. Це означає, що знання набувають характеру особистісно важливих, близьких кожному учневі. Стирається знеособленість знань, на перший план виходить соціальна важливість навчального матеріалу. Це спрямовує вчителя на пошук яскравих, живих прикладів, на адаптацію до актуальних інтересам учня, на особисту значимість матеріалу для дитини. За даною методикою, в центрі уваги знаходиться практичне завдання чи проблема. Учні вчаться знаходити шляхи вирішення не в теорії, а прямо зараз шляхом спроб та помилок, отримують набагато більше автономності. За рахунок такої автономності, дитина вчиться бути самостійною, приймати власні рішення та брати за них відповідальність. Виокремлення в навчальних програмах таких наскрізних ліній ключових компетентностей як «Соціальна і здоров'язбережна », «Громадянська та історична», «Природнича» спрямовані на формування в учнів здатності застосовувати знання й уміння у реальних життєвих ситуаціях та надання учням комплексного розуміння оточуючого світу [2].

Цілеспрямовані та змістовні інтегровані заняття *встановлюють міцні зв'язки між навчальними предметами, вносять новизну в систему навчання, допомагають учням зрозуміти важливість вивчення основ наук як єдиної системи знань* [3].

Інтегруємо сім освітніх галузей у курс "Я досліджую світ".

Окремими навчальними предметами залишаються іноземна мова, фізкультура та мистецтво. Звичні для нас "українська мова" та "математика" пропонується теж інтегрувати, але не повністю. З 4-х годин на тиждень вивчення математики один урок викладатиметься в рамках інтегрованого курсу, а інші три – як окремі навчальні предмети.

Так само з українською мовою. 2 години цього навчального предмету викладаємо в рамках курсу "Я досліджую світ", а решту 5 – як окремий предмет "Українська мова".

Що таке компетентності?

Стандарт дає таке визначення: це динамічна комбінація знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати навчальну діяльність.Тобто не знання заради знань – а вміння їх застосовувати в реальному житті. Теми для викладання змісту в рамках інтегрованих курсів можуть обирати як вчитель, так і діти [4].

Наприклад, вийшов фільм про весесе цуценятко, який зацікавив дітей. Вчитель бере цю тему, ставить задачі і проблемні ситуації, через які розвиваються предметні навички. Скажімо, "за скільки часу цуценяткоможе дістатися з одного будинку до іншого, аби допомогти дівчинці?". Або "напишіть листа веселому цуценяткові".

При цьому, розвиваються базові навички з читання і письма – але робиться це набагато ефективніше через ті речі, що цікаві дітям і не відірвані від їхнього життя.

Які освітні галузі визначає Стандарт?

Загалом їх 9 (у дужках наводимо скорочення, яке використовується в індексі державних вимог до обов'язкових результатів навчання):

- Мовно-літературна (МОВ)
- Математична (МАО)
- Природнича (ПРО)
- Технологічна (ТЕО)
- Інформатична (ІФО)
- Соціальна і здоров'язбережна (СЗО)
- Фізкультурна (ФІО)
- Громадянська та історична (ГІО)
- Мистецька (МИО)

За новим Стандартом вчитель отримує свободу у розробці навчальні програми, у здійсненні календарного планування. Календарне планування визначає послідовність і тривалість ігор, занять, уроків тощо, а також співвідношення часток освітніх галузей, які реалізуються через інтегро-

вані курси. Так само вчитель сам визначає, як розпоряджатись 20% резервного часу.Тобто вчитель на свій розсуд може визначати тривалість уроку і форму його проведення. Головне – досягнути очікуваних результатів, які подано у Додатку до Стандарту початкової освіти ("Покажчик наскрізних умінь"), які реалізуються в рамках кожної освітньої галузі [3].

Розвиток наскрізних умінь буде індикатором впровадження компетентнісного підходу на рівні конкретної шкільної практики. Орієнтування на наскрізні вміння забезпечує рівновагу між знаннями, вміннями, ставленнями учнів та їхніми реальними життєвими потребами. Наскрізні уміння слугують підставою для інтеграції освітніх галузей.

У проекті Стандарту початкової освіти розглядаються такі наскрізні вміння в розвитку:

1. Розв'язую проблеми
2. Критично мислю
3. Творчо мислю (креативність)
4. Співпрацюю
5. Ефективно спілкуюся
6. Розвиваю власний емоційний інтелект
7. Досліджую
8. Організовую свою діяльність
9. Рефлексую
10. Читаю вдумливо

Коли дитина працює у групах з ровесниками, вона відчуває себе в безпеці. У роботі над спільними проектами навіть найменш сміливі діти розкриваються, бо відчувають, що мають право на помилку [3].

Візьмімо як приклад вміння писати. Можна безліч разів повторювати, як важливо виразно писати та робити зауваження за неохайність. А можна вчинити інакше: дати учням завдання для роботи в групі, де потрібно буде писати і читати написане. Якщо хтось написав неохайно та нерозбірливо, однокласники самі зроблять зауваження: "Що ти тут написав? Я не можу прочитати". Наступного разу дитина спробує зробити це краще, адже письмо – це теж спосіб комунікації.

У Стандарті неодноразово вказується, що дитина має ставити запитання, а не "відповідати на запитання вчителя". Адже вміння запитувати – одне з найважливіших.

Важливе місце в повсякденному розкладі діяльності класу займає ранкова зустріч. Педагоги визнають особливу роль ранкової зустрічі в житті дітей і присвячують 15-20 хвилин на початку дня, аби створити позитивну атмосферу в учнівському колективі на весь навчальний день у школі, де панує атмосфера піклування та відповідальності.

Практика ранкової зустрічі - один із перших методів, орієнтованих на учня, які застосовують учителі у своїх класах. Ранкову зустріч легко провести, вона закладає підґрунтя для інших змін, які потребують більшого досвіду.

Ранкова зустріч – це запланована, структурована зустріч, яка займає важливе місце в повсякденному розкладі діяльності класу.

Ранкова зустріч складається з чотирьох основних компонентів.

Вітання – перший компонент. Усі учні класу вітаються і починають розуміти, що вони є важливими членами групи. Діти збираються в коло. Усі звертаються один до одного по імені, що допомагає створити атмосферу дружби та причетності. Вітання створює спокійний та розважливий настрій для такого елемента зустрічі, як обмін інформацією.

Обмін інформацією – другий компонент**.** Діти висловлюють свої думки, обмінюються ідеями та пропонують важливі для них теми для обговорення. Учні класу мають змогу дізнатися щось один про одного. Обмін інформацією допомагає розвивати навички, які дають учасникам змогу навчатись упевнено говорити та слухати. Кожна дитина може ставити запитання чи коментувати, а той, хто говорить, у змозі реагувати, звертаючись безпосередньо до своїх ровесників.

Групове заняття – третій компонент. Розпочинається після спокійного періоду обмірковування інформації. У класній спільноті створюється відчуття єдності, радості через виконання пісень, участі в іграх, коротких і швидших заняттях. Позбавлені елементів суперництва ігри та заняття, кооперативні за суттю, ураховують індивідуальний рівень розвитку певної навички в учасників. Такі групові заняття здебільшого пов'язані з навчальною програмою чи темою, яка в цей час вивчається у класі і підпорядкована основній темі тижня.

Щоденні новини – завершальний елемент ранкової зустрічі. Це оголошення письмової об'яви, яка щодня вивішується на відповідному стенді чи дошці. Письмове чи кероване вчителем оголошення налаштовує на те, що має вивчатися цього дня, а також дає можливість обміркувати події та навчання попередніх днів. Щоденні новини допомагають дітям тренувати навчальні навички, що сприяють розвитку математичних і мовленнєвих здібностей. Щоденні новини можуть містити різноманітні завдання (заповнення календаря, перегляд розкладу виконання робіт, створення графіка погоди), що активізують початок індивідуальної роботи або діяльність у центрах активності.

Ранкові зустрічі є такими ефективними, тому що у молодшого школяра в цьому зростає рухливість нервових процесів, дещо збільшується рівновага процесів збудження і гальмування (однак перші ще довго продовжують домінувати, що зумовлює непосидючість та підвищену емоційну збудливість молодших школярів) [4].

Висновки з проведеного дослідження.Розпочавши пілотування, можна вже зараз стверджувати, що Концепція нової української школи є унікальною, бо ж, з одного боку, у ній збережені українські традиції освіти, а з іншого – запозичений досвід інших держав, зокрема Канади, Фінляндії та Польщі. Нова українська школа має стати закладом, де діти будуть не лише отримувати знання, а й уміти застосовувати їх на практиці.

«Концепція нової української школи» – це свого роду програма нововведень до середньої освіти у державі, яка має на меті змінити підхід вчителів до навчання учнів, а з самих дітей зробити не стільки «знаючих», скільки «думаючих» громадян. Адже сьогодні знання можна отримати не лише від вчителя, вони зараз усюди – питання тільки у тому, чи можеш ти їх взяти, обробити і використати. Саме цьому в першу чергу повинні вчити в новій школі.

Список літератури:

1. Освітня платформа НУШ: http://nus.org.ua/
2. Міністерство освіти і науки України : http://mon.gov.ua
3. Міністерство освіти і науки України (коментарі до нового Державного стандарту): http://mon.gov.ua/content/%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%B8/2017/08/21/novij-derzhavnij-standart-pochatkovoyi-zagalnoyi-osviti.pdf
4. https://www.depo.ua/ukr/life/v-ukrayini-obrali-100-shkil-dlya-pilotuvannya-novogo-derzhavnogo-standartu-pochatkovoyi-osviti-20170719608322
5. Сайт про шкільне життя: https://www.schoollife.org.ua/category/pochatkovi-klasy/

Кириленко Н.Н., Травкина Л.П., Романенко Е.С., Коломийченко А.А.
Черниговская общеобразовательная школа I степени №25

ВНЕДРЕНИЕ НОВОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО СТАНДАРТА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ: ПРАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Аннотация
В статье раскрыты особенности апробации нового Государственного стандарта начального общего образования. Авторы описывают концепцию, ключевые принципы и методологические основы Новой Украинской школы. Доказана эффективность интеграции обучения и очерчена структура проведения утренних встреч в начальных классах.
Ключевые слова: апробация Государственного стандарта начального общего образования, компетентности, интеграция, утренняя встреча, принципы обучения, образовательные области.

Kyrylenko N.M., Travkina L.P., Romanenko K.S., Kolomiichenko A.A.
Chernigiv Primary School № 25

IMPLEMENTATION OF THE NEW STATE STANDARD IN ELEMENTARY SCHOOL: PRACTICAL ASPECT

Summary
The article reveals the peculiarities of approbation of the new State standard of elementary education. The authors describe the concept, key principles and methodological foundations of the New Ukrainian School. The effectiveness of the integrative training is proved and the structure of the morning meetings in theelementary school is outlined.
Keywords: approbation of the State standard of elementary education, competence, integration, morning meeting, principles of training, educational branches.

УДК 37.091.33(076)

МЕТОДИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Кміть О.В.
Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка

Статтю присвячено актуальній проблемі формування професійного мислення майбутніх учителів англійської мови початкової школи. Її актуальність зумовлена існуванням суперечності між соціальною потребою високого рівня розвитку професійного мислення вчителів англійської мови та його реальним рівнем. У роботі висвітлено методичний аспект зазначеної проблеми. На основі аналізу поняття методичної компетентності вчителя англійської мови та процесу її формування визначено методичні передумови. Вказані у статті передумови є сприятливими для формування професійного мислення фахівців названого профілю.

Ключові слова: професійне мислення, методична компетентність, методичні знання, методичні навички, методичні вміння, вчитель англійської мови початкової школи.

Постановка проблеми. Одним із актуальних завдань вищого педагогічного закладу освіти є підготовка компетентного, вмотивованого фахівця для роботи в умовах школи, що динамічно змінюється, підготовка спеціаліста, здатного ефективно та творчо здійснювати професійну діяльність. У контексті сучасних потреб у педагогічних кадрах, які забезпечують на високому рівні іншомовну освіту школярів, проблема формування професійного мислення майбутніх учителів іноземної мови набуває особливої актуальності. Проте низка об'єктивних та суб'єктивних причин зумовлює певні недоліки у професійній освіті майбутніх педагогів. Таким чином, існує суперечність між соціальною потребою високого рівня розвитку професійного мислення вчителів англійської мови та його реальним рівнем. Виявлене протиріччя спонукає до вивчення методичних аспектів проблеми формування професійного мислення майбутніх учителів англійської мови з ярко вираженим творчим потенціалом для успішної реалізації раннього шкільного навчання англійської мови.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема формування професійного мислення педагога завжди привертала увагу науковців та практиків. Зазначена проблема в різні часи і в різних контекстах розглядалася філософами (М. Мамардашвілі, І. Меркулов, В. Черняк), методистами (О. Майданов, Г. Щедровицький), психологами (П. Гальперін, В. Зінченко, О. Леонтьєв, Л. Рубінштейн, Л. Фрідман та інші), філологами (В. Дем'янков, О. Лагута), інформатиками (Є. Корнієнко, В. Сорокін та інші), педагогами (І. Нікольська, А. Столяр) та іншими. За останні роки зацікавленість проблемою розвитку професійного мислення майбутнього вчителя суттєво зросла: сутність та особливості педагогічного мислення розглянуто Л. Турищевою [1]; сутність поняття «професійне мислення» з позиції рефлексії та саморефлексії, види та типи професійного мислення досліджено М. Марусинець [2]; питання особливостей та функцій педагогічного та професійного мислення вчителя, професійні характеристики педагогічного мислення висвітлено в працях О. Дубасенюк [3]. У сучасних дослідженнях професійне мислення розглядається як практичне мислення: мислення людини в процесі вирішення навчальних та професійних завдань (Ю. Корнілов); як компетентне мислення, що характеризується інтелектуальними вміннями вирішувати професійні завдання та поєднанням мінімального ризику наслідків з прийняттям оптимальних специфічно-професійних рішень (Д. Кавтарадзе); як особливий склад розуму, специфічно спрямований, адекватний сутності професійної діяльності (В. Тамарина, Д. Яковлева); як вищий рівень професійного розвитку мислення, що характеризується творчим характером діяльності (Ю. Кулюткін); як вид мислення, який оперує різноманітними евристиками як прийомами вирішення професійних творчих завдань (О. Тихомиров); як специфічно фахове мислення, що має практичну спрямованість, конкретність та конструктивність (Н. Пов'якель). Зокрема, М. Кашапов визначає професійне педагогічне мислення як пізнавальний процес виявлення педагогічної проблемності, вирішення якої характеризується особистісним залученням педагога до перетворень в ході професійної діяльності. Виходячи з цього, визначено й творче педагогічне мислення – як вищий пізнавальний процес пошуку, виявлення і вирішення педагогічної проблемності в ході професійної діяльності педагога, який відбувається на вищому, ієрархічно організованому рівні [4]. Як свідчать дослідження вітчизняних і російських педагогів і психологів Ю. Кулюткіна, В. Сластьоніна, М. Кашапова, професійне мислення більшості вчителів є далеко не творчим, насичене стереотипами, методичними штампами, не дивлячись на те, що професійна специфіка мислення педагога обумовлена, передусім, необхідністю розуміння прихованих від безпосереднього спостереження внутрішніх механізмів і законів розвитку як особистості загалом, так і окремих психічних процесів і станів людини, емоційних переживань, відношень, інтересів, причин виникнення педагогічних проблем.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Незважаючи на багаточисельні наукові доробки, проблема формування професійного мислення майбутніх учителів англійської мови початкових класів дотепер залишається недостатньо дослідженою. Зокрема, вимагають подальшого вивчення методичні аспекти вказаної проблеми.

Мета статті. Метою цієї статті виступає визначення методичних передумов формування

©. Кміть О.В., 2018

професійного мислення майбутніх учителів англійської мови початкової школи.

Виклад основного матеріалу. З метою уточнення методичних передумов формування професійного мислення фахівців зазначеного профілю проаналізуємо поняття методичної компетентності вчителя англійської мови початкової школи та процес її формування.

Услід за Бігич О. Б., під методичною компетентністю вчителя англійської мови початкової школи ми розуміємо сукупність методичних знань, навичок і вмінь та індивідних, суб'єктних й особистісних якостей, яка функціонує як здатність проектувати, адаптувати, організовувати, вмотивувати, досліджувати й контролювати навчальний, пізнавальний, виховний і розвиваючий аспекти іншомовної освіти молодших школярів у класній і позакласній роботі з іноземної мови через і під час спілкування з учнями [5, с. 12-13].

Процес формування методичної компетентності вчителя іноземної мови початкової школи передбачає три рівні – рівень грамотності, рівень ремесла та рівень майстерності, кожному з яких відповідає своя система складників методичної компетентності: система методичних знань, методичних навичок і методичних умінь.

На рівні грамотності студент набуває методичних знань, на рівні ремесла – оволодіває методичними навичками, на рівні майстерності – опановує методичні вміння.

Актуальними при розгляді питань, пов`язаних з оволодінням і користуванням мовою, є декларативні й процедурні знання. Декларативних знань студент набуває при безпосередньому контакті з джерелом знань, а процедурних – при опосередкованому (спостереженні за професійною діяльністю інших суб`єктів іншомовної освіти) чи безпосередньому (самостійній іншомовній освіті) контакті з професійною діяльністю вчителя іноземної мови початкової школи. Ключовим питанням при формуванні знань є стратегії їх отримання [5, с. 19-20].

Бігич О. Б. виділяє такі методи набуття студентами декларативних і процедурних методичних знань:

– комунікативні методи, що охоплюють методи й процедури контакту студента з безпосереднім джерелом знань (викладачем методики, вчителем іноземної мови, керівником педагогічної практики тощо).

– текстологічні методи, що включають методи набуття знань із фахових документів (навчальних планів і програм, методичних листів Міністерства освіти і науки України тощо) і фахової літератури (монографій, підручників, методичних рекомендацій тощо) [5, с. 22]/

Комунікативні методи поділяються на пасивні й активні. У перших провідна роль належить викладачеві методики, вчителю іноземної мови та ін.; студент лише фіксує зміст лекції, протоколює дії вчителя й учнів протягом відвідування класних та позакласних заходів. В активних методах ініціатива належить студентові, який активно контактує з викладачем методики, вчителем іноземної мови, молодшими школярами тощо. За кількістю осіб, які надають знання, активні методи діляться на групові методи (мозковий штурм, круглий стіл, ділові ігри) та індивідуальні методи (анкетування, інтерв`ювання тощо). У межах кожної організаційної форми навчання домінує один із методів набуття студентом методичних знань. Найчастіше студент використовує пасивні комунікативні методи, друге місце посідають текстологічні й активні методи. Це ніякою мірою не знижує активної ролі студента в набуті методичних знань, а підтверджує існування окресленого в межах теорії знань джерела набуття студентом процедурних знань шляхом його безпосереднього контакту з професійною діяльністю вчителя іноземної мови початкової школи [5, с. 23].

Набуття студентами декларативних та процедурних знань здійснюється під час власне навчальної діяльності академічного типа, квазіпрофесійної, навчально-професійної діяльності в межах усіх організаційних форм навчання і передбачає широке використання таких його форм як проблемна лекція, лекція – візуалізація, лекція – прес-конференція, практичних занять – дискусій, презентацій, виконання репродуктивно-творчих та творчо-пошукових завдань самостійної роботи, а також виконання завдань педагогічної практики та підготовки й написання курсових і кваліфікаційних робіт.

Засвоєння знань у поєднанні з оволодінням навичками й уміннями складає основний зміст процесу формування методичної компетентності майбутнього вчителя англійської мови початкової школи. Методичні навички й уміння є різними рівнями оволодіння методичною дією. Вчені-методисти вважають, що вміння формуються на основі набутих знань і сформованих навичок. При цьому навички, сформовані в опорі на знання про способи дії, відрізняються від навичок, які виникають шляхом пристосування дії до нових умов її виконання через наслідування чужих дій, гнучкістю й керованістю, стійкістю й зміною участі свідомості у виконанні дій [5, с. 23-24].

Формування методичних навичок здійснюється у квазіпрофесійній діяльності за допомогою спеціальних методичних завдань, які імітують реальні професійні ситуації. Організаційними формами навчання, протягом яких студент оволодіває методичними навичками, є практичні заняття. На практичних заняттях на основі набутих методичних знань про підготовку, проведення й аналіз уроку чи позакласного заходу з англійської мови студенти проводять укладені самостійно фрагменти, розігруючи їх у формі ділової гри "учитель – учні – експерти". Під час таких ігор вдало моделюється предметний і соціальний зміст майбутньої праці, задається його контекст. Ділові або рольові ігри – це нібито репетиції педагогічної діяльності майбутніх учителів. За допомогою цих ігор створюється можливість «програти ситуацію» навчально-виховного процесу на уроці з різних позицій (с позиції вчителя або з позиції учня), що дає можливість зрозуміти психологію її учасників, набути певного досвіду професійної діяльності.

Навички й уміння мають як спільні, так і відмінні риси: їх об`єднує те, що вони є способами діяльності. У наукових дослідженнях характеристиці вміння приділено багато уваги, що свідчить про складність цього явища, яке має різні якості й властивості. Будучи нерозривно пов`язаним із творчим педагогічним мисленням, уміння формується на основі двох різновидів знань: про

об`єкти дій (що є декларативними знаннями) та про обставини й способи дій (що є процедурними знаннями). Відмінною ознакою вміння є узагальненість, що дозволяє використовувати набуті знання в нових умовах.

Кінцевою метою професійної освіти вчителів іноземних мов виступає формування методичних умінь, шлях до формування яких лежить через набуття методичних знань й оволодіння методичними навичками. За умови набутих методичних знань і сформованих методичних навичок не можна говорити про сформованість методичних умінь, адже «умінь треба навчати». Методичне вміння є набутою, на основі засвоєних знань і сформованих навичок, здатністю вчителя планувати й реалізовувати навчальні дії в нових для нього умовах. Відповідно до аспектів іншомовної освіти навчальні дії вчителя іноземної мови доцільно доповнити пізнавальними, розвивальними і виховними [5, с. 24-25].

В методиці виділяють чотири етапи оволодіння студентом методичними вміннями.

1 етап: знайомство з умінням, усвідомлення його змісту, структури й значущості для професійно-педагогічної діяльності при вирішенні навчальних, пізнавальних, виховних і розвивальних завдань іншомовної освіти молодших школярів.

2 етап: оволодіння першопочатковим умінням на рівні недосконалих копіюючих дій переважно за зразками, оволодіння діями, які застосовуються у типових ситуаціях і виконуються із незначною допомогою чи самостійно аналогічно за зразком.

3 етап: оволодіння узагальненим умінням, що характеризується високим рівнем нестандартних педагогічних дій, творчим підходом до вирішення навчальних, виховних, пізнавальних і розвивальних завдань, вільним володінням різними системами дій, їх широким перенесенням на інші види діяльності без особливих зусиль, чіткістю виконання діяльності.

4 етап: оволодіння досконалим умінням, що характеризується високим рівнем нестандартних педагогічних дій, творчим підходом до вирішення навчальних, виховних, пізнавальних і розвивальних завдань, вільним володінням різними системами дій, їх широким перенесенням на інші види діяльності без особливих зусиль, чіткістю виконання діяльності [5, с. 25-26].

Перший етап оволодіння методичними вміннями здійснюється на початку педагогічної практики. Студенти відвідують уроки і позакласні заходи з іноземної мови, спостерігаючи за мовленнєвою та методичною діяльністю вчителя іноземної мови щодо вирішення конкретних завдань іншомовної освіти молодших школярів. Під час обговорення відкритих уроків і позакласних заходів з керівником педагогічної практики студенти аналізують методичні дії вчителя іноземної мови (саме вони складають зміст методичних умінь щодо проведення уроку і позакласного заходу), визначають їхню структуру (навчальний/пізнавальний матеріал як об`єкт засвоєння, дії вчителя щодо його пред`явлення й управління учінням/пізнанням школярів, дії учнів щодо сприймання й оволодіння пред`явленим матеріалом) та усвідомлюють значущість цих методичних умінь для ведення класної й позакласної роботи з іноземної мови.

Другий етап набуття методичних умінь реалізується на основному етапі педагогічної практики. Студенти самостійно проводять уроки і позакласний захід з іноземної мови, укладені з урахуванням попередньо наданих порад і рекомендацій учителя іноземної мови і керівника педагогічної педагогічної практики. Дії, які складають першопочаткові методичні вміння підготовки, проведення й аналізу уроку і позакласного заходу, виконуються студентом самостійно, однак зазвичай аналогічно з діями, які він спостерігав у вчителя, на рівні копіюючих недосконалих дій у типових методичних ситуаціях іншомовної освіти молодших школярів на уроках і позакласному заході.

Третій етап, пов'язаний з оволодінням узагальненим умінням, відбувається протягом основного етапу педагогічної практики, а також у процесі написання курсової та кваліфікаційної робіт. Після відвідування й аналізу відкритого уроку і позакласного заходу з іноземної мови, студенти проводять власні уроки і позакласний захід. Дії, які складають узагальнені методичні вміння підготовки, проведення й аналізу уроків і позакласного заходу, виконуються студентом повністю самостійно. Керівник педагогічної практики і вчитель іноземної мови лише оцінюють рівень сформованості у студентів методичних умінь підготовки, проведення й аналізу залікового уроку і позакласного заходу. На методичних семінарах під час проходження практики студенти виступають із доповідями за темою курсової та кваліфікаційної робіт.

Методичні вміння майбутніх учителів англійської мови початкової школи формуються у навчально-професійній діяльності, в якій контекст змісту навчання ніби зливається з професійною діяльністю. Це відбувається під час науково-дослідної роботи студентів, у проектній діяльності, на педагогічній практиці, під час написання курсової, кваліфікаційної робіт. Беручи участь в наукових дослідженнях, працюючи в школі, студенти, з одного боку, залишаються у позиції тих, хто ще навчається, а з іншого – у творчій позиції – створюють нові продукти професійної діяльності. Ця діяльність мотивує студента до самостійного пошуку нових знань задля практичного застосування.

Висновки і пропозиції. Таким чином, проведений аналіз дозволяє визначити низку сприятливих методичних передумов для формування професійного мислення майбутніх учителів англійської мови початкової школи:

- реалізація динамічної моделі просування студентів від власне навчальної діяльності через квазіпрофесійну та навчально-професійну до власне професійної діяльності дозволяє їм виступати суб'єктами професійної, зокрема, методичної освіти, при цьому майбутні фахівці набувають основ професійного та творчого педагогічного мислення;
- оптимальне співвідношення індивідуальних та колективних форм роботи забезпечує результативне засвоєння методичних знань і набуття методичних навичок й умінь, які безпосередньо пов'язані з формуванням професійного мислення;

• проблемно-пошуковий характер пізнавальної діяльності студентів та широке використання на заняттях професійних ситуацій сприяє оптимізації навчального процесу, розвитку внутрішнього потенціалу професійного мислення.

Перспективи подальших досліджень проблеми, зазначеної у статті, знаходяться у напрямі вивчення прийомів формування професійного мислення майбутніх учителів англійської мови початкової школи.

Список літератури:

1. Турищева Л. Педагогічне мислення як об'єкт дослідження психологічної служби / Л. Турищева // Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Психологія. – 2013. – Вип. 46(2). – С. 248-252.
2. Марусинець М. Професійне мислення вчителя: рефлексивний аспект / М.Марусинець // Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки. – 2014. – № 2(23). – С. 161-167.
3. Дубасенюк О. Specyfika funkcji myslena zawodowego nauczciela (Особливості та функції професійного мислення вчителя) // О. Дубасенюк // Paradygmaty oswiatowe I edukacia nauczycieli / pod redakcja: Wasyla Kremienia, Tadeusza Lewowickiego, Swietlany Sysojewej. – Warszawa – Krakow Wyzsza Szkola Pedagogiczna ZNP, Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN, 2010. – С. 277-287.
4. Кашапов М. Психология педагогического мышления / М. Кашапов. – Монография. – СПб. : Алетейя, 2000. – 463 с.
5. Бігич О. Б. Теорія і практика формування методичної компетенції вчителя іноземної мови початкової школи : Навчальний посібник / О. Б. Бігич. – К.: Ленвіт, 2006. – 200 с.

Кмить Е.В.
Национальный университет «Черниговский коллегиум» имени Т.Г. Шевченко

МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Аннотация
Статья посвящена актуальной проблеме формирования профессионального мышления будущих учителей английского языка начальной школы. Ее актуальность обусловлена существованием противоречия между социальной потребностью высокого уровня развития профессионального мышления учителей английского языка и его реальным уровнем. В работе освещен методический аспект указанной проблемы. На основе анализа понятия методической компетентности учителя английского языка и процесса ее формирования определены методические предпосылки. Указанные в статье предпосылки являются благоприятными для формирования профессионального мышления специалистов названного профиля.
Ключевые слова: профессиональное мышление, методическая компетентность, методические знания, методические навыки, методические умения, учитель английского языка начальной школы.

Kmit' O.V.
T.H. Shevchenko National University «Chernihiv Colehium»

METHODOLOGICAL PREREQUISITES FOR FUTURE PRIMARY ENGLISH TEACHERS' PROFESSIONAL THINKING FORMATION

Summary
The article is devoted to the topical problem of Future Primary English Teachers' professional thinking formation. Its topicallity is conditioned by the contradiction between social requirements of high level of Primary English Teachers' professional thinking and its real one. The methodological aspect of the stated problem is highlighted. Methodological prerequisites are defined on the basis of the analysis of Primary English Teacher's methodological competence and the process of its formation. Prerequisites determined in the research are favourable for English Primary Teachers' professional thinking formation.
Keywords: professional thinking, methodological competence, methodological knowledge, methodological skills, English Primary Teacher.

УДК 378.147.091.313:502/504:[373.3.091.12.011.3-051

ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В ПРОЦЕСІ ПРОЕКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Коваль В.О., Шевантаєва А.В.
Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка

Статтю присвячено актуальній на сьогодні проблемі – формуванню екологічної компетентності майбутнього вчителя початкової школи в процесі проектної діяльності. На основі вивчення досвіду зарубіжних і вітчизняних учених проаналізовано сутність таких понять, як «екологічна компетентність», «проектна діяльність». Обґрунтовано необхідність застосування проектної діяльності у навчально-виховному процесі вищих навчальних закладів з метою підвищення рівня екологічної компетентності майбутнього вчителя. Доведено, що використання проектної технології сприяє самостійній діяльності студентів, вчить роботі з різними джерелами інформації, розвиває їхню творчу самостійність. Майбутні педагоги мають змогу реально оцінювати свої навчальні можливості та отримати особистісно-значущий продукт.
Ключові слова: майбутні вчителі початкової школи, екологічна компетентність, проектна діяльність, шляхи формування, освітні технології.

Постановка проблеми. В умовах сучасної екологічної ситуації, що склалася в Україні та на планеті в цілому, стає актуальним включення в структуру як професійної компетентності спеціаліста будь-якої галузі, так і громадянської компетентності людини екологічної складової [4, с. 103]. Новітні стандарти до випускників шкіл визначили основні ключові компетенції. Однією з них є екологічна грамотність і здорове життя, що передбачає «уміння розумно та раціонально користуватися природними ресурсами в рамках сталого розвитку, усвідомлення ролі навколишнього середовища для життя і здоров'я людини, здатність і бажання дотримуватися здорового способу життя» [8]. Варто погодитись з міркуванням, що «основною фігурою у формуванні екологічної компетенції майбутніх поколінь був, є і залишається учитель. Тому фахова підготовка майбутніх учителів початкової школи, їх екологічна освіта, культура, готовність до природоохоронної та еколого-натуралістичної роботи з дітьми і, зрештою, екологічна компетентність є важливою складовою професійної підготовки вчителів» [6]. У закладах вищої освіти, крім стандартних форм навчання (лекційних, практичних та самостійних робіт), широко використовуються методи активного навчання студентів. До них належать: нестандартні лекції, семінари-дискусії, проблемні та дослідницькі завдання, екскурсії, проектування та інші. Зазначені методи допомагають формуванню екологічної компетентності майбутнього педагога. У сучасній початковій школі важливе місце відведено впровадженню проектної діяльності, тому майбутні педагоги повинні вільно володіти цією технологією.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз педагогічної літератури показав, що проблемами екологічної освіти та виховання займалися такі науковці: В. Крисаченко, С. Дерябо, О. Захлєбний, І. Звєрев, О. Плахотник; питання екологічного виховання у процесі вивчення предметів природничого циклу досліджували В. Гузь, Г. Пустовіт, С. Шмалєй та ін. Екологічна компетентність розроблялась науковцями: С. Бондар, С. Головіна, К. Корсак; основні підходи до її формування розкриті в роботах О. Колонькової, О. Пруцакової, Н. Пустовіт, Л. Титаренко, С. Шмалєй та ін. Різні аспекти організації навчання за методом проектів розглядаються в працях Дж. Дьюї, У. Кілпатрика, Є. Коллінгса, В. Гузєєва, О. Пометун, Г. Селевко, С. Шацького; проблему використання методу проектів у навчальній діяльності студентів вищих навчальних закладів розглядали Е. Ананьян, С. Баташова, О. Васюк, Н. Грицай.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Слід зауважити, що використанню проектної діяльності у методичній підготовці майбутніх учителів початкової школи для формування екологічної компетенції приділено недостатньо уваги.

Мета статті. Метою статі є обґрунтування значення проектної діяльності для формування екологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи.

Виклад основного матеріалу. Аналіз психолого-педагогічної літератури виявив, що основні підходи до визначення поняття екологічної компетентності почали розвиватися на початку 90-х років XX-го століття. І.Мунасипова-Мотяш зазначає, що «інтерес до виявлення сутності екологічної компетентності зріс у зв'язку з розумінням того, що рішення глобальної екологічної проблеми, що існує в сучасному світі, неможливо без якісної зміни екологічної культури та екологічної компетентності. Поняття «екологічна компетентність» приймає універсальний, міждисциплінарний, інтегральний і соціокультурний характер» [7, с. 149]. Так, у своїх дослідженнях Н. Олійник розкриває, що «екологічна компетентність є інтегрованим результатом навчальної діяльності, який формується передусім завдяки опануванню змістом предметів екологічного спрямування і набуттю досвіду використання екологічних знань у процесі вивчення предметів спеціального і професійного циклів» [9]. Л. Титаренко трактує поняття як «здатність застосовувати екологічні знання й досвід у професійних і життєвих ситуаціях, керуючись пріоритетністю екологічних цінностей і непрагматичною мотивацією взаємодії з довкіллям на основі усвідомлення особистої причетності до екологічних проблем і відповідальності за екологічні наслідки власної професійної і побутової діяльності» [12, с. 9].

В. Байденко у статті «Компетенции в профессиональном образовании» визначає, що «екологічна компетентність – це категорія екологічної діяльності, пов'язана з екологічною свідомістю, екологічним мисленням та екологічними цінностями [1].

Г. Чайковська конкретизувала складові процесу формування екологічної компетентності студентів, зауваживши, що він повинен включати такі компоненти:

© Коваль В.О., Шевантаєва А.В., 2018

Формування адекватних екологічних уявлень. Така система уявлень дозволяє особистості знати, що і як відбувається у світі природи та між людиною та природою, і як варто поводитися з погляду екологічної доцільності. Так формується властива екологічній особистості дотичність до світу природи. Головним орієнтиром при вирішенні цього завдання екологічної освіти є формування розуміння єдності людини і природи, що сприяє виникненню психологічного залучення до світу природи;

Формування ставлення до природи. Наявність екологічних знань не гарантує екологічно доцільної поведінки особистості, для цього необхідно відповідне ставлення до природи. Воно визначає характер взаємодії з природою, його мотивів, готовність вибирати екологічні стратегії поведінки, інакше кажучи, стимулює діяльність з точки зору екологічної доцільності. Так формується суб'єктивний характер сприйняття природних об'єктів, що властивий екологічній особистості. Головним орієнтиром при вирішенні цього завдання є формування суб'єктної модальності, суб'єктивного ставлення до природи;

Формування системи вмінь і навичок (технології) взаємодії з природою [13].

Екологічна компетентність майбутніх педагогів як складова професійної компетентності формується у процесі вивчення загальнопедагогічних та методичних дисциплін. Основний процес відбувається у таких навчальних дисциплінах природно-математичного циклу, як:, «Основи природознавства», «Польова практика», «Методика викладання освітньої галузі «Природознавство»» та «Екологія»; певні методичні аспекти розглядаються у «Дидактиці», «Теорії виховання». Враховуючи, що екологічні знання формуються на міжпредметній основі, то у вищих навчальних закладах повинна відбуватися екологізація навчальних дисциплін.

Практика роботи у ВНЗ показує, що використання проектної діяльності у навчальному процесі забезпечує формування таких ключових компетенцій, як: дослідницька, комунікативна, інформаційна та інших. Р. Мельниченко і В.Танська встановили, що найбільш ефективними формами екологічної діяльності є підготовка і захист екологічних проектів, проведення семінарів і конференцій; ділові та рольові ігри; організація колективних творчих справ та виховних екологічних заходів [6]. Нині в Україні спостерігається значне посилення уваги до методу проектів, проте навчальне проектування є далеко не новою технологією. У сучасній педагогічній науці «проектна діяльність тлумачиться як спільна навчально-пізнавальна діяльність, що має чітко визначену мету, узгоджені методи та характеризується спрямованістю на досягнення кінцевого результату - реалізації проектів» [11, с. 4].

У науковій літературі спостерігаємо різноманітні класифікації проектів. Так, американський професор Коллінгс першим у світі запропонував наступну класифікацію навчальних проектів: проекти ігор, екскурсійні проекти, проекти-розповіді, конструктивні проекти. Відповідно до предметно-змістової спрямованості виділяють:

– монопроекти – виконуються на основі знань з однієї теми чи розділу курсу;

– міжпредметні проекти – передбачають інтеграцію знань із декількох предметів і найчастіше виконуються у позанавчальний час.

В основу навчальних проектів покладено такі чинники: географія реалізації проекту (локальні, регіональні, національні, міжнародні); кількість учасників (індивідуальні, групові, масові); тривалість виконання (короткотривалі, середньотривалі, довготривалі). Найчастіше сучасна практична діяльність вимагає застосування змішаного типу проекту, у якому можуть поєднуватися ознаки різних типів проектів.

У процесі вивчення «Методики навчання освітньої галузі «Природознавства»» та «Екології» студенти розробляють індивідуальні або групові (по 2-5 студентів) проекти еколого-природничого спрямування для початкової школи. Базою для формування основ екологічних знань є природничі знання, вивчення зв'язків, закономірностей та взаємозалежностей між об'єктами та явищами природи. Вони закладаються ще у початковій школі. Майбутні педагоги повинні вільно володіти різними методами та технологіями формування екологічної компетентності. Вибір потрібної методики відбувається легко тоді, коли студент перевіряє на собі всі етапи цієї роботи.

Метод проектів поєднує дослідницьку і продуктивну діяльність з процесом набуття знань та вмінь, він ґрунтується на особистих інтересах. Ця технологія якнайкраще забезпечує реалізацію міжпредметних зв'язків та інтеграцію знань і вмінь з різних навчальних дисциплін. Студентам пропонується обрати тему та форму проекту. Це можуть бути нетрадиційні уроки; презентації до уроків; систематизація розробок дидактичних ігор; методичні посібники – рекомендації, розробка екологічних свят (проектів, тижнів). Самостійний вибір студентами тематики проектів, засобів і методів реалізації задуму, форм презентації дозволяє зробити проект особистісно-значущим для майбутнього педагога. Наведемо приклади студентських опрацювань:

– презентації – «Типи взаємозв'язків у природі», «Хвойні та листяні дерева», «Лісова аптека», «Рослини Червоної книги», «Тварини Червоної книги», «Рідкісні рослини і тварини Чернігівщини», «Чим живляться тварини?», «Охорона природи в рідному краї»;

– дидактичні ігри – «Хвойні та листяні дерева», «Ланцюги живлення», «Птахи рідного краю»;

– екологічні проекти – «Історія і властивості паперу», «Звідки береться олія», «Звідки береться пил», «Як зимують бджоли», «Годівнички для кожної пташки»;

– методичні посібники-рекомендації – «Стежками природи», «Календар погоди», «Вчителю про охорону природи у рідному краї», «Куточок природи», «Птахи Полісся».

Розробки проектів спочатку показують перед студентами, обговорюють, і кожен студент може порівняти та оцінити свою роботу. Загальновідомо, що для проекту характерні такі риси та певні вимоги:

– вирішення важливої соціальної проблеми;

– інтегрування різних методів, засобів навчання;

– використання дослідницьких методів;

– поєднання знань з різних галузей (використання міжпредметних зв'язків);

– теоретична, практична та пізнавальна значимість отриманих результатів [10, с. 43].

Найкращі екологічні проекти мають реалізува-

тися на педагогічній практиці, деякі презентуються перед вчителями експериментальних шкіл і впроваджуються.

Так, у Седнівському НВК було проведено декілька групових студентських екопроектів : «Звідки береться пил» (розробники студенти 2-го курсу Мазуренко А., Грошева Р., Карпенко О.), «Як живуть Мурахи?» (студентка 22 групи Булаш Н.) та презентація методичного збірника «Календар погоди» (підготував студент 44 групи Субботенко І.). Основною метою проекту «Звідки береться пил» було таке: з'ясувати джерела походження пилу, яку користь та шкоду він приносить, навчитися визначати місця його найбільшого скупчення в кімнаті та як правильно з ним боротися. Цікавинкою цього проекту стала розробка студентами пазл-карти «Джерела пилу», розшифрувати карту можна було тільки правильно відповівши на запитання. Студенти підготували роздатковий матеріал – чарівний мішечок з пилинками (за кількістю учнів) і у кожну пилинку було заховано цікавий факт. Родзинкою проекту для першого класу «Як живуть Мурахи?» стало поєднання різноманітних методів роботи з дітьми – це і розв'язування ребусу, розповідь вчителя, перегляд відеоматеріалів, робота з прислів'ями та з прикметами, читання оповідання, тестування. Навіть фізкультурна хвилинка була присвячена різноманітним комахам. На уроці постійно відбувалась інтеграція природознавства та читання. Вчителі та вихователі Седнівського НВК позитивно відгукнулися на збірник «Календар погоди» студента Субботенко І. У ньому зібрані загальні методичні рекомендації щодо проведення спостережень з дітьми, крім того, було наведено приклади різноманітних природних об'єктів, за якими можна спостерігати у різні сезони та місяці року. Посібник оформлено власними малюнками автора, які можна використовувати на уроках природознавства при веденні календаря погоди у класній кімнаті.

Однією з нетрадиційних форм роботи зі студентами стало залучення їх до участі у міському проекті «Життя в стилі ЕКО», який відбувся у Регіональному ландшафтному парку «Ялівщіна». У рамках проекту було розроблено та проведено екологічні майстер-класи для дітей: орігамі «Червона книга України»; екологічні досліди; «Веселі тварини» – малюнки на обличчі. Майстер-клас з «орігамі» викликав найбільшу кількість відгуків – участь у ньому брали діти віком від 5 до 14 років. Проводився він у три етапи. На першому етапі студенти приготували створення наступних виробів з паперу у техніці орігамі: власне «Червоної книги», лілії, проліска, метелика, тюльпана, сови та жабки. У процесі роботи з дітьми з виготовлення виробів інші студенти розповідали про особливості будови, поширення та причини зникнення відповідних об'єктів: рослин (лілії лісової, проліска білосніжного, тюльпана Шренка) або тварин (махаона, сича волохатого, жаби прудкої). Третім етапом цього проекту була вклейка у виготовлену червону книжечку фото відповідного представника. Діти, які брали участь у цьому майстер-класі, отримували на пам'ять міні-«Червону книгу», паперові вироби та знання про рідкісних представників флори і фауни Чернігівської області.

У процесі проектної діяльності практично уся робота лягає на плечі студента, починаючи від вибору теми проекту, постановки проблеми і закінчуючи здійсненням презентації та проведенням аналізу проведеної діяльності. Викладач виконує роль тільки консультанта, який направляє діяльність студента, мотивує його на роздуми, моделюючи різні ситуації, трансформуючи освітнє середовище.

Висновки і пропозиції. Використання проектної діяльності в процесі підготовки майбутніх учителів початкової школи дозволяє не тільки підняти інтерес студентів до предмету, що вивчається, а й сприяє підвищенню успішності з дисципліни за рахунок поглиблення, розширення, узагальнення навчального матеріалу; розвиває їх творчу самостійність; вдосконалює вміння вибирати необхідну інформацію з різноманітних джерел; забезпечує поєднання індивідуальної та колективної діяльності; сприяє формуванню у студентів індивідуального методичного стилю. Застосування проектної діяльності у навчальному процесі відіграє значну роль у формуванні екологічної компетентності майбутніх вчителів початкової школи та надає можливості студентам не тільки збагатитися конкретними знаннями, а одержати вміння та навички здобувати нові знання.

Список літератури:

1. Байденко В.И. Компетенции в профессиональном образовании / В.И._Байденко // Высшее образование в России. – 2004. – № 11. – С. 3-13.
2. Баюрко Н. В. Використання проектних технологій у формуванні готовності майбутніх учителів до розвитку екологічної компетентності учнів / Н.В. Баюрко // Сучасна педагогіка: теорія, методика, практика. Матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції (м. Хмельницький, 16-17 жовтня 2015 року). – Херсон : Видавничий дім «Гельветика», 2015. – 180 с.
3. Грицай Н. Педагогічна практика як засіб формування методичної компетентності майбутніх учителів біології / Н. Грицай // Проблеми підготовки сучасного вчителя : збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини [ред. кол. : Побірченко Н.С. (гол. ред.) та ін.]. – Умань : ПП Жовтий О. О., 2012. – Випуск 5. – Частина 2. – С. 26 – 33.
4. Джам О. А. Екологічна компетентність як показник якості екологічної освіти та екологічної безпеки у системі принципів і стратегій сталого розвитку / О. А.Джам // Вісник ХНУ імені В.Н. Каразіна серія «Екологія», вип. 14 – 2016. – С. 102 – 105.
5. Конончук А. І. Проектні технології у професійній підготовці майбутніх фахівців / А. І. Конончук // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки. – 2017. – Вип. 144. – С. 53–56. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuP_2017_144_15
6. Мельниченко Р. Екологічна компетентність вчителя як передумова здійснення неперервної екологічної освіти і виховання / Р. Мельниченко, В. Танська // Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти. – 2013. – Вип. 4(2). – С. 271–275. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/nz_pmfm_2013_4%282%29__72

7. Мунасипова-Мотяш І.А. Особливості екологічної компетентності та екологічних установок студентів різних спеціальностей / І.А.Мунасипова-Мотяш // Актуальні проблеми психології. – Т.7, вип.42. – С.148-155. – Режим доступу: http://www.appsychology.org.ua/data/jrn/v7/i42/17.pdf
8. Нова українська школа. – Режим доступу: http://nus.org.ua/wp-content/uploads/2017/07/konczepcziya.pdf
9. Олійник Н. Ю. Формування екологічної компетентності студентів гідрометеорологічного технікуму у процесі навчання інформаційних технологій [Текст]: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.02/ Олійник Наталія Юріївна; Українська інженерно-педагогічна академія. – Х., 2005. – 19 с.
10. Освітні технології в короткому викладі: навчально-методичний посібник/ О.І. Янкович, Л.М. Романішина, М.М. Бойко, Н.М. Лупак, Л.М. Паламарчук. – Тернопіль: Астон, 2013. – 160 с.
11. Степанюк К. І. Формування дослідницьких умінь майбутніх учителів початкової школи у процесі проектної діяльності університету [Текст]: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Степанюк Катерина Іванівна. – Бердянськ., 2013. – 23 с.
12. Титаренко Л. М. Формування екологічної компетентності студентів біологічних спеціальностей університету [Текст]: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.07 / Титаренко Лариса Миколаївна; АПН України, Ін-т пробл. виховання. – К., 2007. – 20 с.
13. Чайковська Г. Екологічне виховання учителя початкової школи / Г._Чайковська // Імідж сучасного педагога : науково-практичний освітньо-популярний журнал. – 2012. – № 5. – С. 32–34.

Коваль В. А., Шевантаева А.В.
Национальный университет «Черниговский коллегиум» имени Т. Г. Шевченко

ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ В ПРОЦЕССЕ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация
Статья посвящена актуальной на сегодня проблеме – формированию экологической компетентности будущего учителя начальной школы в процессе проектной деятельности. На основе рассмотрения опыта зарубежных и отечественных ученых проанализировано сущность таких понятий, как «экологическая компетентность», «проектная деятельность». Обоснована необходимость применения проектной деятельности в учебно-воспитательном процессе высших учебных заведений с целью повышения уровня экологической компетентности будущего учителя. Доказано, что использование проектной технологии способствует самостоятельной деятельности студентов, учит работе с различными источниками информации, развивает их творческую самостоятельность. Будущие педагоги имеют возможность реально оценивать свои учебные возможности и получают личностно-значимый продукт.
Ключевые слова: будущие учителя начальной школы, экологическая компетентность, проектная деятельность, пути формирования, образовательные технологии.

Koval V.O., Shevantaieva A.V.
T.H. Shevchenko National University «Chernihiv Kolehium»

FORMATION OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS' ECOLOGICAL COMPETENCE IN THE PROCESS OF THE PROJECT WORK

Summary
The article is devoted to the current problem of forming the future primary school teacher's ecological competence in the process of the project work. On the basis of the analysis of the foreign and home scientists' experience the meaning of such concepts as "ecological competence", "project work" has been analyzed. The necessity of using the project work in the educational process of higher educational institutions in order to increase the level of the future teacher's ecological competence has been grounded. It has been proved that the use of the project technology contributes to the independent students' work, teaches to work with various sources of information, develops their creative autonomy, allows them to evaluate their educational opportunities and provides the prospects for obtaining a personally significant product.
Keywords: future primary school teachers, ecological competence, project work, ways of formation, educational technologies.

УДК 378 (1-87) (477)

РОЗВИТОК ЛІДЕРСЬКОГО ПОТЕНЦІАЛУ УНІВЕРСИТЕТУ В ПРОЦЕСІ РЕАЛІЗАЦІЇ ОСВІТНІХ ГРАНТОВИХ ПРОЕКТІВ

Коновальчук М.В.
Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка

У статті проаналізовано отриманий досвід у впровадженні освітніх грантових проектів та коучингового підходу в університеті. Висвітлено основні параметри, що забезпечують успішний організаційний розвиток сучасного університету. Реалізація освітніх проектів суттєво впливає на розвиток лідерського потенціалу в університеті. Через цю освітню позицію лідерства в організаційному розвитку університету формуватиметься нова стратегія розвитку інституту, цінності організації. Це сприятиме розвитку освітянської громади та відповідального ставлення кожного викладача за реальні зміни в університетській освіті.
Ключові слова: освітній коучинг, освітній проект, керівництво, місія університету, організаційний розвиток закладу.

Постановка проблеми. Розвиток сучасного суспільства стає дуже динамічним, швидким, інноваційним, тому і середовища університетів стають більш різнорідним; багатовимірними; турбулентними і швидкозмінними. Такі процеси спричинюють зміну ролі держави в управлінні вищою освітою (від регулятора – до фасилітатора) та делегування, перерозподіл її владних повноважень серед нових учасників процесу управління, розвитку соціальної місії університетів.

Сучасні виклики суспільного розвитку та модернізація системи вищої освіти включає багато рівнів і багато акторів (учасників), нові правила, процедури і механізми їх взаємодії для досягнення спільних цілей університетської громади. Нові, проєвропейські підходи базуються на принципах партнерства та розподіленої відповідальності, передбачають відкритість, прозорість та підзвітність, потребує посилення інституційного лідерства ЗВО.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Особливого значення в умовах формування «нового управління» у вищій освіті набуває пошук, вербування та розвиток лідерів (С. Калашнікова).

Ключовими передумовами успішного розвитку університетів у таких умовах стають:

1. Професіоналізація управління, що передбачає інвестування та розвиток нової генерації лідерів університетів, здатних до прогнозування, системного аналізу, формування системного бачення, творення потужних мереж та альянсів на локальному і міжнародному рівнях.

2. Розвиток персоналу ЗВО. Нова кадрова політика, здійснювана на інституційному рівні, що включає серед іншого диверсифікацію механізмів мотивації та розвитку персоналу, забезпечення гнучкості робочих місць/позицій.

Перехід від старої системи управління вищою освітою до нової (визначеної положеннями нового Закону) відбувається зі значними ускладненнями. На думку дослідника проблеми лідерства університетів С. Калашнікової, тому є кілька основних причин:

– відсутність системного бачення реформи вищої освіти (узгодженого на рівні візії вищої освіти, її місії та стратегії розвитку);

– недостатній рівень компетентності реалізаторів реформи (на різних рівнях управляння від національного до інституційного);

– відсутність у ЗВО досвіду та відповідно недостатня інституційна спроможність (інституційна компетентність) для ефективного функціонування в умовах розширеної інституційної автономії та відповідальності за якість вищої освіти;

– супротив самої академічної спільноти змінам. Щодо природи останнього доречним є виділення рівнів такого супротиву:

1 – низький – носить технологічний характер, пов'язаний з тим, що реалізація змін потребує імплементації нових процесів і процедур. Відповідно, супротив спричинюється відсутністю або недостатнім рівнем компетентності учасників змін. Такий супротив легко долається шляхом здійснення просвітницької діяльності (надання інструкцій, проведення навчання персоналу, розроблення методичних рекомендацій тощо).

2 – середній – має психологічну домінанту, пов'язану зі страхом перед невідомістю, виходом із зони комфорту, переходом у новий стан, незнайому практику тощо. Такий страх долається через розповсюдження, ознайомлення з кращими (провідними), у першу чергу, вітчизняними (а також зарубіжними) практиками реалізації університетами та їх академічними спільнотами відповідних змін.

3 – високий – носить ментальний характер, пов'язаний з необхідністю зміни провідних цінностей та установок. Такий супротив долається дуже складно і потребує реалізації системного лідерства на основі демонстрації / реалізації нових цінностей як на рівні кожного університету, так і на національному рівні [2, 30].

Основним орієнтиром розвитку лідерства має стати орієнтація і на особистість студента-лідера, який активно співпрацює з лідерами, агентами змін-викладачами, інтенсивно розвивається, який є духовно розвиненою, мобільною, здатною вирішувати різнопланові міждисциплінарні завдання, що пропонує сучасність, активно бере участь у громадському житті університету, в спільних проектах.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. У зв'язку з цим педагоги і психологи все помітніше усвідомлюють гостру потребу у створенні та використанні особистісно-орієнтованих, компетентністних та міжсекторальних підходів у формування нового покоління лідерів серед студентської молоді, до яких відносять і проектну діяльність.

Метою нашої статті є виявлення механізмів, ефективних способів досягнення цієї цілі – створення лідерського потенціалу університету засо-

© Коновальчук М.В., 2018

бами проектної діяльності у співпраці всіх стейкхолдерів: адмінсітрація-викладачі-студенти.

Виклад основного матеріалу. *Проектна діяльність* – це процес створення проекту, прототипу, прообразу майбутнього об'єкта, стану та способів його виготовлення. Це конструктивна і продуктивна діяльність особистості, команди, спрямована на розв'язання життєво значущої проблеми, досягнення кінцевого результату в процесі цілепокладання, планування і здійснення проекту.

Проект – це вмотивована (на основі особистого інтересу), цілеспрямована (щодо певної мети чи проблеми) добровільна, активна, творча та дослідницька діяльність людини.

Проект має бути SMART: S – specific (конкретний); M – measurable (вимірюваний); A – achievable (можливий для досягнення); R – realistic (реалістичний за ресурсами); T – timely (визначений в часі, своєчасний).

Освітні проекти спрямовані на оволодіння різними способами творчої, дослідницької діяльності, духовне та професійне становлення особистості через активні дії й створення суб'єктом власної стратегії навчання, перетворення освітнього середовища.

Далі опишемо наш досвід реалізації у 2017 році освітнього проекту від Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г.Шевченка в рамках «Програми розвитку лідерського потенціалу університетів України»

Мета Програми – сприяння реформуванню сектора вищої освіти шляхом розвитку лідерського потенціалу університетів України. Протягом трьох років (2015 – 2018 рр.) до участі у Програмі планується залучити 40 університетів України.

Координатор Програми – Інститут вищої освіти НАПН України.

Партнер програми - Британська Рада в Україні.

Умови: розробка освітнього проекту; новації ; команда – 5+2 (серед учасників – адміністрація, викладачі-лідери змін та студент-лідер); рівень володіння англійською мовою всіх учасників; визначення, на реалізацію якого стратегічного пріоритету розвитку університету спрямовано даний проект; користь від реалізації проекту для всіх стейкхолдерів; 1 заявка від університету + лист-підтримка від ректора; співпраця з британським університетом (навчальний візит,

Назва проекту: Створення креативних просторів університету як драйвер інноваційного росту освіти регіону

Автори проекту – Н. Зайцева, М. Коновальчук, М. Кеда, Н. Носовець, Л. Матвієнко.

Метою проекту є реформування університетського середовища через розвиток креативного потенціалу викладачів та студентів. Це передбачає створення декількох майданчиків (просторів) в межах університету задля реалізації цієї мети.

Розвиток креативного потенціалу є одним із пріоритетних векторів розвитку університету, тому що тут вже розвиваються креативні осередки студентів та викладачів, що довели свою ефективність та мають підтримку серед іноземних донорів, але потребують системного масштабування на рівні університету. Такими осередками є «Академія креативності ЧІКС», проект «СТАЛі» міський історичний клуб «Геродот» та «Студії сталого екологічного розвитку». Реформування освіти та створення нових навчальних програм є одним із основних національних пріоритетів (Категорія А) для України.

Реформа вищої школи (інтернаціоналізація та розвиток підприємницького типу мислення) та *Нова українська школа* (студентоцентрованість та інноватвність) неможлива без синергії формальної та неформальної освіти.

Ми, як педагогічний ЗВО, прагнемо до створення такої кількості креативних просторів у межах університету, яка дозволить усім стейкхолдерам навчатися та вчити задля набуття компетентностей учителя (фасилітатора) майбутнього.

Університет стане креативним та інноватвним простором для сучасних українців, що є головною ідеєю Концепції «Нової української школи».

Після **реалізації** проекту університет стане потужним інноватвним науковим та практичним центром розвитку та підтримки міських *креативних індустрій.* Університетська громада стане єдиною командою, що діє задля *системного та сталого розвитку* освіти і науки в регіоні. Ми, як **агенти змін**, вдало *співпрацюватимемо із владою та бізнесом* задля розвитку соціального підприємництва.

Університет стане *майданчиком* для обміну ефективними моделями та практиками в галузі освіти та науки для всіх активних громадян міста та області.

Завдяки *креативному потенціалу* студентів та викладачів ми хочемо посилити реалізацію освітніх та соціальних проектів як в університеті, так і в закладах освіти регіону. Студенти та викладачі університету вже реалізовують проекти, спрямовані на навчання педагогів європейським освітнім інноваціям, реалізацію соціальних проектів у місті (тренінги, майстер-класи для переселенців; психолого-педагогічний супровід дітей-мігрантів; естетизація освітніх ландшафтів, створення креативних освітніх просторів; проведення фестивалів креативної освіти для педагогів регіону тощо).

Проте, ми прагнемо робити це системно, залучити до виконання проекту *критичну масу* університетської спільноти

Основні заходи проекту:

Основні заходи проекту направлені на реалізацію мети проекту – реформування університету через розвиток креативного потенціалу викладачів та студентів.

Всі заходи умовно поділятимуться на наступні етапи: підготовчий, активне впровадження серед громади університету, поширення досвіду на Всеукраїнському рівні, обмін досвідом з європейськими колегами, аналіз проекту.

На підготовчому етапі передбачається:

1. Відкриття та організацію роботи креативних просторів в межах університету. Ми вирішили не зупинятися на одному такому просторі, а відкрити їх якомога більше.

- Під перший простір переобладнати читальний зал бібліотеки, яка повністю покрита мережею Інтернет. Цей простір плануються зробити open space для лекцій, публічних заходів, дистанційних курсів та публічних обговорень.

- Другий майданчик – камінна зала біля їдальні перетвориться на бізнес-інкубатор, де будуть проводити хакатони, бізнес-івенти та стартапити студентів.

- Літній майданчик «Європейська галявина» з безкаркасними меблями та меблями з піддонів, (які

виготовить технологічний факультет до літа 2017 року), розписи і мурали на стінах, зроблені членами спілки художників України, викладачами та студентами, еко-мурали, – стане творчим осередком, де студенти в неквапливих розмовах зможуть генерувати ідеї та займатися краудфандингом своїх проектів.

Етап активного впровадження серед Громади університету включає в себе наступне:

1. Учасниками команди буде проведено серію тренінгів, де ми будемо на практиці показувати методи роботи та залучення молоді до таких майданчиків. Цільова аудиторія визначається 5 групами: адміністрація, викладачі, студенти та аспіранти, вчителі шкіл та громада міста.

2. Створення та імплементація разом із Громадою університету «Плану заходів» креативних просторів (контент-плану).

Етап поширення досвіду на Всеукраїнському рівні передбачає:

1. Проведення Всеукраїнського «Фестивалю креативності та інновацій NathnennyaFest»

2. Видання науково-практичного посібника щодо створення та роботи креативних просторів для шкіл та університетів України

Етап обміну досвідом з європейськими колегами передбачає:

1. Проведення на базі креативних просторів «Днів сталого розвитку університету» (в партнерстві з німецькою організацією Маршал-План, Netzwerk-n, Wechange)

2. Ознайомчий візит до Британського вишу та/або проведення серії вебінарів з метою обміну досвідом

На етапі **аналізу** командою буде даний фідбек та розроблено план роботи просторів після завершення проектів (Подальший перспективний план розвитку).

Індикатори реалізації проекту. **Якісні:** конкурентоспроможний на ринку праці людський капітал, потужний освітній та науковий центр, сучасний та інноватиним продукт, та громада університету як єдина команда. **Кількісні:** Операційні: не менш як три відкриті простори в межах університету, 10 заходів на місяць в кожному просторі, проведення 2 хакатонів на рік, контент-план розвитку просторів – щорічний, проведення щонайменше 2 всеукраїнських заходів, видання науково-практичного посібника тощо

Людський ресурс: виховання як мінімум 6 адміністраторів креативних просторів (по 2 на кожен), 1000 відвідувачів кожного простору щомісяця, 50 бізнес-партнерів, які інвестують у простори. Зростання в креативних просторах не менше 100 агентів змін. Мінімум 50 стартапів, профінансованих через механізм краудфандингу/ендаументу.

Висновки і пропозиції. Таким чином, в результаті реалізації Програми очікується досягнення таких результатів:

- Створення національної мережі «агентів змін» – фахівців, готових упроваджувати інноваційні зміни у своїх закладах вищої освіти
- Здійснення 40 міжуніверситетських партнерських обмінів між університетами України та Великої Британії
- Введення механізмів розповсюдження, співпраці та обміну ефективною практикою розвитку лідерського потенціалу університетів
- Ефективне застосування лідерського потенціалу «агентів змін» у системі вищої освіти або окремого закладу через визнання їх статусу та покращення індикаторів досягнень університету
- Чітке розуміння університетами своєї ролі та відповідальності в умовах розширеної автономії через оновлення університетських стратегій.

Список літератури:

1. Horizon Scanning: what will higher education look like in 2020? Research Series / 12, September 2013. LFHE, 2013. 74 p.
2. Калашнікова С. Розвиток лідерського потенціалу сучасного університету: основи та інструменти: Навчальний посібник / С. Калашнікова. – К. : ДП «НВЦ «Пріоритети», 2016. 44 с.
3. Калашнікова С.А. Освітня парадигма професіоналізації управління на засадах лідерства : монографія. – К. : Київський університет імені Бориса Грінченка, 2010. 380 с.
4. Національний освітній глосарій: вища освіта / 2-е вид., перероб. і доп. / авт.-уклад. : В. М. Захарченко, С. А. Калашнікова, В. І. Луговий, А. В. Ставицький, Ю. М. Рашкевич, Ж. В. Таланова / За ред. В.Г.Кременя.– К. : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2014. 100.
5. Стратегія реформування вищої освіти в Україні до 2020 року (проект). К., 2014. С. 8–28.

Коновальчук М.В.
Национальный университет «Черниговский коллегиум» имени Т.Г. Шевченко

РАЗВИТИЕ ЛИДЕРСКОГО ПОТЕНЦИАЛА УНИВЕРСИТЕТА В ПРОЦЕССЕ РЕАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ГРАНТОВЫХ ПРОЕКТОВ

Аннотация
Встатьепроанализированполученныйопытвнедренияобразовательныхгрантовыхпроектовикоучингового подхода в университете. Освещены основные параметры, обеспечивающие успешное организационное развитие современного университета. Реализация образовательных проектов существенно влияет на развитие лидерского потенциала в университете. Благодаря такой образовательной позиции лидерства в организационном развитии университета будет формироваться новая стратегия развития института, ценности организации. Это будет способствовать развитию громады и ответственному отношению каждого преподавателя за реальные изменения в университетском образовании.

Ключевые слова: образовательный коучинг, образовательный проект, лидерство, миссия университета, организационное развитие учреждения.

Konovalchuk M.V.
T.H. Shevchenko National University "Chernihiv Colehium"

DEVELOPMENT OF LEADERSHIP POTENTIAL OF THE UNIVERSITY IN THE PROCESS OF IMPLEMENTING EDUCATIONAL GRANT PROJECTS

Summary
This article is to analyze the acquired experience in implementation educational grant projects and coaching approach working in the university. Cleared up key parameters which provide success organizational development of modern university. The implementation of educational projects has a significant impact on the development of leadership capacity at the university. Through this educational position with leadership organizational development of institution, new development strategy of institution, values of organization will be formed civic education project and responsible position of each teacher for real change in university education.
Keywords: coaching education, educational project, leadership, mission of university, organizational development of institution.

УДК 378.016:7:[373.3.091.12.011.3-051

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ГОТОВНОСТІ ДО МИСТЕЦЬКО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Коновченко Ю.П., Дорошенко Т.В.
Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка

У статті розкриваються теоретичні основи проблеми формування у майбутніх учителів початкової школи готовності до мистецько-педагогічної діяльності. На основі аналізу різних підходів учених до визначення сутності понять «діяльність», «педагогічна діяльність», «мистецька діяльність» конкретизовано та уточнено поняття «мистецько-педагогічна діяльність учителя початкової школи». Визначено мету, зміст, основні складові та види мистецько-педагогічної діяльності – творчість, виконавство, сприймання, мистецько-освітня діяльність. Підкреслено, що роль об'єднувального елемента мистецько-педагогічної діяльності виконують творчі уміння особистості вчителя початкової школи. Зроблений висновок, що готовність до цієї діяльності формується у майбутніх учителів початкової школи в процесі організованої мистецько-педагогічної підготовки шляхом освоєння системи мистецьких і педагогічних знань та досвіду, формування компетентностей, особистісних якостей та художньо-творчого потенціалу.
Ключові слова: мистецька освіта, мистецько-педагогічна діяльність, майбутній учитель початкової школи, підготовка, готовність.

Постановка проблеми. В сучасних умовах реформування системи педагогічної освіти суттєво змінюються вимоги до професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи. Відповідно до основних положень концепції Нової української школи, майбутній учитель має бути культурно освіченою, здатною до самовираження й самореалізації, відповідальною, ініціативною соціально адаптованою особистістю відповідно до вимог часу, яка володіє творчим потенціалом, вміє його втілювати у власній професійній діяльності, а також здатна оцінювати свої результати та навчатися впродовж життя. Серед десяти компетентностей Нової української школи в контексті нашого дослідження особливої ваги набувають вимоги до загальнокультурної грамотності учнів, а саме: здатність розуміти твори мистецтва, формувати власні мистецькі смаки, самостійно виражати ідеї, досвід та почуття за допомогою мистецтва [3].

Це передбачає постановку завдань перед вищою школою, які спрямовуються на підготовку нової генерації вчителів, спроможних не тільки усвідомити й осягнути особливості мистецтва як відображення цілісності уявлень про світ і своє місце у ньому, але й здатних залучити учнів до сфери прекрасного засобами різних видів мистецтва. Реалізація цих завдань багато в чому залежить від формування готовності майбутніх учителів, зокрема вчителів початкової школи, до мистецько-педагогічної діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У педагогіці і психології вищої школи безперервно досліджуються різні аспекти професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя початкової школи, зокрема визначення її змісту, форм і методів, розвитку провідних компетентностей майбутніх фахівців (Н. Бібік, О. Біда, М. Вашуленко, Л. Коваль, Я. Кодлюк, А. Коломієць, О. Комар, С. Мартиненко, Н. Мар'євич, О. Матвієнко, Б. Нестерович, Н. Пахальчук, О. Савченко, С. Скворцова, Т. Совік, С. Стрілець, О. Хижна, Л. Хомич, Л. Хоружа та інші).

© Коновченко Ю.П., Дорошенко Т.В., 2018

Аналіз останніх психолого-педагогічних наукових праць засвідчує зростання інтересу до ролі мистецтва у формуванні особистості майбутнього вчителя. Доктор педагогічних наук, професор О. Рудницька та представники її наукової школи виявили педагогічну спрямованість багатьох видів мистецтва, визначили їхню гуманістичну, світоглядну, художньо-виховну роль, узагальнили й згідно з цією концепцією виокремили інтеграційні характеристики, що дало підстави започаткувати нову галузь у педагогічній освіті – мистецьку освіту. У своїх дослідженнях учені Т. Дорошенко, Л. Масол, Б. Нестерович, С. Олійник, О. Отич, Г. Падалка, О. Рудницька, О. Шевнюк, О. Хижна, Л. Хомич, О. Щолокова та ін. розглядають проблему актуальності мистецької освіти у структурі професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи, наголошуючи на тому, що змістом мистецької освіти є спрямована на загальний і художній розвиток особистості система педагогічно адаптованих художньо-практичних знань, умінь, навичок, досвіду ціннісного ставлення людини до мистецтва, досвіду творчої діяльності.

Такий інтерес до проблеми підготовки майбутніх учителів у контексті культурологічної парадигми вказує на актуальність теми дослідження.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Проте, сьогодні існує недостатня визначеність категорії «мистецько-педагогічна діяльність учителя початкової школи, її змісту, основних складових та видів. До того ж, мистецько-педагогічна підготовка майбутніх учителів початкової школи відбувається в умовах обмеженої кількості дисциплін художньо-естетичного циклу та відведених на них годин в навчальному плані. Актуальність і необхідність розв'язання суперечності між потребою оволодіння студентами основами мистецько-педагогічної діяльності, здатністю інтегрувати мистецтво в інші навчальні предмети та науковою невизначеністю шляхів розв'язання цієї проблеми є стимулом розвитку і вдосконалення мистецької підготовки майбутніх учителів початкової школи.

Мета статті – розкрити теоретичні основи проблеми формування готовності майбутніх учителів початкової школи до мистецько-педагогічної діяльності; на основі аналізу різних підходів учених до визначення сутності понять «діяльність», «педагогічна діяльність», «мистецька діяльність» конкретизувати та уточнити поняття «мистецько-педагогічна діяльність учителя початкової школи», визначити мету, зміст, основні складові та види зазначеної діяльності.

Виклад основного матеріалу. Процес формування у майбутніх учителів початкової школи готовності до мистецько-педагогічної діяльності вимагає з'ясування сутності й змісту, складових та видів зазначеної діяльності. Поняття «діяльність» вивчається різними галузями знання: мистецтвознавством, культурологією, історією, психологією, педагогікою, філософією тощо. За словниковими джерелами, діяльність трактується як: специфічно людська форма ставлення до довкілля, зміст якої становить доцільна його зміна і перетворення, цілеспрямована активність, що регулює потреби суб'єкта [9, с. 90]. Зауважимо, що при всьому розмаїтті визначень цього поняття, всі джерела виділяють такі ознаки діяльності, як спосіб буття людини, її активність, здатність змінювати дійсність, перетворювати її, пізнавати її та себе саму, реалізовувати свої потреби.

Як всебічний процес перетворення дійсності людиною відповідно до її потреб, мети та завдань діяльність розглядали філософи П. Копнін, С. Смірнов, Е. Юдін та інші. Окремі аспекти, у яких висвітлюється специфіка естетичної діяльності, розглядаються у працях В. Додонова, М. Кагана, Л. Столовича; художньої діяльності – у працях Є. Гуренка, А. Сохора.

Психологічні дослідження присвячені визначенню суті, змісту діяльності (Л. Виготський, П. Гальперін, В. Давидов, В. Додонов, О. Леонтьєв, Г. Костюк, С. Рубінштейн та інші), яка розглядається у єдності зі свідомістю людини. Діяльність відіграє вирішальну роль у психологічному розвитку особистості: допомагає, з одного боку, створенню образу дійсності, з іншого – веде до опредметнення цього образу.

Як підкреслюють психологи, одиницею аналізу діяльності виступають дії. О. Леонтьєв характеризує її як довільну опосередковану активність, спрямовану на досягнення усвідомленої мети; як процес, підпорядкований уявленню про той результат, якого повинні досягти, тобто процес, підпорядкований свідомій меті» [4, с. 103]. У цьому розумінні, поняття мети співвідноситься з поняттям дії. Водночас, зауважує автор, дія і діяльність можуть не збігатися між собою. Дія, що забезпечує діяльність, відповідає завданню в певних умовах. Науковець зазначає, що діяльність людського індивіда є певною системою, що включена в систему відносин суспільства. Поза цими відносинами людська діяльність взагалі не існує. Зрозуміло, що діяльність кожної окремої людини залежить від її місця в суспільстві, від умов, від того, як вона складається в неповторних індивідуальних обставинах на психологічному рівні. «...Це одиниця життя, опосередкована психічним відображенням, реальна функція якої полягає в тому, що вона орієнтує суб'єкта у предметному світі» [4, с. 82]. На думку О. Леонтьєва, не вся діяльність збагачує культуру особистості, а лише та, внаслідок якої розвивається і змінюється сама людина [4, с. 123].

У педагогічному аспекті до проблеми педагогічної діяльності як різновиду творчості звертались І. Зязюн, Н. Тализіна та інші. Особливості мистецької діяльності вчителя досліджувались О. Рудницькою, Г. Падалкою. Михайло Фіцула зазначив, що діяльність – це спосіб буття людини у світі, її здатність вносити в дійсність зміни. Основними компонентами діяльності, на думку педагога, є такі: суб'єкт з його потребами; мета, відповідно до якої предмет перетворюється на об'єкт, на який спрямована діяльність; засіб реалізації мети; результат діяльності [11, с. 59]. Нашу увагу привертає саме педагогічна діяльність як проектована, прогнозована дія, заснована на осмисленні її мети, засобів виконання, принципів вибору засобів.

У педагогічних дослідженнях поняття «педагогічна діяльність» розглядається як процес вирішення значної кількості множин задач різних типів, класів та рівнів. Вона є особливим видом соціальної діяльності, спрямованої на передачу від старших поколінь молодшим культури та досвіду, накопичених людством, створення умов для їх особистісного розвитку та підготовку до виконання визначених соціальних ролей у суспільстві. І. Зязюн тлумачить поняття «педагогічна діяльність» у широкому смис-

лі, як діяльність, метою якої є виховання підростаючого покоління; а у вузькому – як діяльність учителя, змістом якої є керівництво діяльністю учнів у навчально-виховному процесі [7, с. 16, 19].

Відтак, розглянувши думки науковців, можна сказати, що педагогічна діяльність – **вираження свідомої активності особистості, спрямованої** на створення в педагогічному процесі оптимальних умов для виховання, навчання, розвитку і саморозвитку особистості вихованця. Вона включає в себе мотиви як спонукання до діяльності, які пов'язані із задоволенням певних потреб, мету, яка реалізує людські потреби і є образом кінцевого результату діяльності, уміння, що є необхідними для здійснення необхідних дій та операцій; це цілеспрямований виховуючий та навчаючий вплив вчителя на учнів з метою особистісного, інтелектуального та емоційного розвитку, а також основа для саморозвитку та самовдосконалення.

Значення педагогічної діяльності у навчанні дітей розкриває психологічний закон, який виявив Л. Виготський про залежність навчальної діяльності дітей від рівня їх мотивації та реального розвитку. Автор зазначає, що перш ніж ти хочеш призвати дитину до будь якої діяльності, зацікав її нею, піклуйся тим, щоб вона була готова до цієї діяльності, що у неї напружені всі сили, необхідні для неї, і що дитина буде діяти сама, вчителю ж лишається тільки керувати і направляти її діяльність. Тож, до специфіки педагогічної діяльності слід віднести необхідність цілеспрямованого формування мотивації навчання учнів, без чого неможливо успішно здійснити будь-яку навчальну діяльність [1, с. 118].

Одним із основних видів діяльності є діяльність естетична як вираження загальнолюдських сил. Її метою є перетворення дійсності за законами краси, тобто за законами ритму, симетрії, пропорції, гармонії тощо. Основним мотивуючим аспектом її здійснення виступає естетична потреба, від якої сприймати й утверджувати прекрасне у житті й мистецтві ведуть свій логічний початок всі інші естетичні характеристики особистості – естетичний смак, естетичні почуття, переживання, судження, оцінка тощо. У цьому розумінні вона виступає психологічною основою різних форм естетичної активності людини, і є основною рушійною силою, основним мотивуючим початком естетичної діяльності.

Найбільше своє вираження естетична діяльність знаходить у мистецтві та виявляється у художній діяльності. Їхнє співвідношення характеризується єдністю подібності (оскільки художня діяльність є естетичною діяльністю) та відмінності (оскільки естетична діяльність може й не бути художньою). Тому ототожнювати будь-які вияви естетичної діяльності з діяльністю художньою не можна, як і протиставляти художню діяльність естетичній: художня діяльність є завжди естетична діяльність, найбільш досконале її вираження.

Сучасна професійна діяльність учителя початкової школи базується на його підготовці як високопрофесійного фахівця, який ознайомлений із сучасними світовими вимогами до навчально-виховного процесу, підготовлений до організації навчання молодших школярів, здатний здійснювати культуротворчу діяльність, завдяки якій реалізується політика щодо відродження і створення високого інтелектуального, духовного потенціалу нації. Незамінним засобом культуротворчої роботи вчителя початкової школи є різні види мистецтва, творчий потенціал яких спрямовує до модернізації змісту, пошуку нових форм мистецької підготовки, у процесі якої відбувається оволодіння знаннями теоретичних та практичних основ вікових закономірностей художнього розвитку учнів молодшого шкільного віку, історико-теоретичними знаннями у галузі мистецтва та творчо-виконавськими навичками.

Мистецька діяльність є показником вияву мистецької культури вчителя. До структури мистецької діяльності відносимо такі елементи: суб'єкт мистецької діяльності, що характеризується здатністю до мистецької активності, потребами, художньою спрямованістю, готовністю до взаємодії з мистецтвом, розвинутою мотиваційною сферою, загально-естетичними здібностями; предмет мистецької діяльності (різні вияви мистецької дійсності та світ мистецтва); засоби мистецької діяльності матеріального або духовно-практичного характеру; продукт мистецької діяльності. Мистецька діяльність учителя початкової школи виявляється у творчості, виконавстві, сприйманні, мистецько-освітній діяльності.

Базовою формою мистецької діяльності є художнє сприймання, в процесі якого у особистості розвивається уява, творчі здібності, образне мислення, відбувається переосмислення свого життєвого досвіду, аналіз своїх вражень, глибше розуміння сутності явищ дійсності [5, с. 185].

На думку О. Органової, художнє сприймання – це складний процес, в якому поєднується творчі характеристики суб'єкта, що сприймає, з творчою діяльністю художника – творця твору мистецтва. Цей зв'язок виявляється в характерній емоційності, яка так чи інакше запрограмована у творі, закодована художником. Сприймаючи художній твір, суб'єкт наче «розкодовує», оживляє у своїх власних переживаннях емоції, закладені автором, його почуття, прагнення, психічний стан. Тому художнє сприймання має творчий характер, оскільки, сприймаючи художній твір, індивід не обмежується фіксацією змісту. Він у своїй уяві обов'язково змінить образ, внесе у нього нові елементи. Така творчість не є справжньою самотворчістю, тут має місце творча індивідуальність суб'єкта, його розуміння й відтворення творів мистецтва у свідомості під впливом власного досвіду, життєдіяльності [5, с. 170].

В умовах залучення учнів до мистецької освіти, діяльність вчителя можна визначити як мистецько-педагогічну. Її специфіка зумовлюється особливостями змісту навчання та можливістю залучення до творів різних видів мистецтва.

О. Рудницька вперше визначила сутність поняття мистецької освіти як предмета наукових досліджень і у контексті педагогічного явища узагальнила характерні риси, що відрізняють її від інших галузей навчання і виховання. За визначенням науковця, мистецька освіта – це освітня галузь, спрямована на розвиток у людини спеціальних здібностей і смаку, естетичного досвіду і ціннісних орієнтацій, здатності до спілкування з художніми цінностями у процесі активної творчої діяльності та удосконалення власної почуттєвої культури [8, с. 34].

О. Хижна розуміє поняття мистецької освіти як процес духовно-практичного осягнення мистецтва, спрямований на становлення духовності особистості у всьому спектрі моральних, етичних, естетичних проявів, її ціннісних ставлень до явищ культури та

соціуму; як важливий механізм культурної спадкоємності, як форму збереження і розвитку культурного надбання нації і всього людства, як важливий ресурс духовного відродження і стратегічний напрям державної політики [10, с. 46].

Обґрунтованою є визначена Г. Падалкою сутність мистецької освіти як процесу і результату освоєння суб'єктом істотних властивостей навколишньої дійсності, відтвореної у художніх образах. Відповідно мета мистецько-педагогічної діяльності вчителя початкової школи – зробити мистецтво надбанням кожного учня через надання духовних орієнтирів, залучення дітей до художньо-творчої діяльності, розвиток художніх здібностей, збагачення мистецьких знань і загальнокультурної ерудиції. Змістом мистецько-педагогічної діяльності вчителя є система педагогічно адаптованих художньо-практичних умінь, навичок, знань, досвіду ціннісного ставлення до мистецтва та досвіду творчої діяльності, що спрямована на загальний і художній розвиток особистості.

Мистецько-педагогічна діяльність характеризується мотиваційно-потребовою спрямованістю до її реалізації; пізнавально-аналітичними можливостями та знаннєвими досягненнями студентів; розвиненістю творчих здібностей та власною активністю у їх набутті; наявністю комунікабельності та експресії в проявах комунікативності; розумінням цінності рефлексії, самоаналізу та корекції результатів у навчанні та практичній діяльності.

Мистецько-педагогічна діяльність вчителя початкової школи спрямована на активізацію внутрішніх сил особистості учня, що спонукають його до активних творчих дій; розвиток його спеціальних здібностей, моральних, етичних, естетичних та духовних якостей, а також умінь, необхідних для здійснення мистецької діяльності.

Варто зазначити, що у процесі підготовки майбутніх учителів початкової школи мова йде про залучення не тільки до педагогічної, але й мистецької діяльності, що характеризує здатність особистості бачити прекрасне у житті та мистецтві, умінні сприймати твори мистецтва, оцінювати їх з позиції встановлених критеріїв. Суть цієї діяльності полягає не лише в об'єднанні двох окремих видів діяльності – педагогічної та мистецької, а в діалектичній їх взаємодії.

На думку О. Отич, для мистецько-педагогічної діяльності є специфічним: 1) її рефлексивний характер, що перетворює її на метапрофесійну діяльність, надбудовану над самостійною діяльністю учнів; 2) прогностичність, спрямованість у майбутнє, «неповнота» і віддаленість результатів; 3) неперервність, що перетворює її на служіння, яке не припиняється доти, доки живе педагог; 4) єдність навчально-виховної, розвивальної та професіоналізуючої функцій; 5) мистецький характер діяльності, що вимагає від педагога артистизму, імпровізаційності, творчості тощо [6, с. 43].

До того ж, як зазначає Т. Дорошенко, підготовка до мистецько-педагогічної діяльності передбачає формування індивідуального стилю діяльності кожного студента, оскільки успішність мистецьких дій суттєво залежить саме від індивідуальності. Індивідуально-типові способи саморегуляції складають основу для формування індивідуального педагогічного стилю [2, с. 29].

Висновки і пропозиції. Отже, діяльність характеризує взаємодію особистості зі світом у широкому аспекті її виявів. Складовими діяльності виступають мотиви як спонукальна сила, мета як досягнення результативності, необхідні уміння для здійснення відповідних дій. Діяльність поділяється за різними видами, одним із яких є діяльність естетична, спрямована на пошук прекрасного у житті та мистецтві. Залучення особистості до творів мистецтва здійснюється у процесі мистецької діяльності, як з позиції творчості, так і в ході мистецької освіти. Специфікою підготовки майбутніх учителів є їх педагогічна спрямованість, що зумовлює здійснення педагогічної діяльності як системи організованого впливу на учнів з метою навчання, виховання й розвитку. Мистецько-педагогічна діяльність визначається як діяльність, що спрямована на становлення дитини як особистості шляхом залучення її до творів мистецтва; передбачає створення в педагогічному процесі оптимальних умов для розвитку духовного потенціалу, формування ціннісних орієнтирів вихованця та його творчого самовираження. Готовність до цієї діяльності формується у майбутніх учителів початкової школи в процесі організованої мистецько-педагогічної підготовки шляхом освоєння системи мистецьких і педагогічних знань та досвіду, формування компетентностей, особистісних якостей та художньо-творчого потенціалу. Перспективним є визначення компонентної структури готовності майбутніх учителів початкової школи до мистецько-педагогічної діяльності та проведення експериментального дослідження, що дозволить окреслити напрямки модернізації підготовки майбутніх учителів.

Список літератури:
1. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – Москва : АСТ : Астрель : Люкс, 2005. – 671 с.
2. Дорошенко Т.В. Принципи персоналізації в контексті суб'єктивно-особистісної парадигми підготовки майбутнього вчителя початкової школи до музично-освітньої діяльності / Т.В. Дорошенко // Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки. – 2017. Випуск № 3. – С. 25-32.
3 Концепція Нової української школи [Електронний ресурс]/ Режим доступу: http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/ua-sch-2016/ – Назва з екрана.
4. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1977. – 304 с.
5. Органова О. Н. Специфика эстетического восприятия [Текст] : учеб. пособие для студ. филос. фак. ун-тов и художественных вузов / О. Н. Органова. – М. : Высш. шк., 1975. – 223 с.
6. Отич О. М. Мистецтво у системі розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання: теоретичний і методичний аспекти : монографія / О.М. Отич ; за наук. ред. І. Я. Зязюна. – Чернівці: Зелена Буковина, 2009. – 752 с.
7. Педагогічна майстерність : підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін.; за ред. І. А. Зязюна. – 2-ге вид., допов. і переробл. – Київ : Вища школа, 2004. – 422 с.
8. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька: навч. посіб. / О. П. Рудницька. – К.: ТОВ. «Інтерпроф», 2002. – 270 с.
9. Філософський словник / За ред. В. І. Шинкарука. – К. : УРЕ, 1986. – 800 с.
10. Хижна О. П. Художньо-педагогічна підготовка вчителя початкової школи: теорія і практика: монографія / О. П. Хижна. – К. : КНТ, 2015. – 398 с.
11. Фіцула М. М. Педагогіка : навч. посіб. для студ. вищих педагогічних закладів освіти / М. М. Фіцула. – К. : Академія, 2000. – 544 с.

Дорошенко Т.В., Коновченко Ю.П.
Национальный университет «Черниговский коллегиум» имени Т.Г. Шевченко»

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ ГОТОВНОСТИ К ХУДОЖЕСТВЕННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация
В статье раскрываются теоретические основы проблемы формирования у будущих учителей начальной школы готовности к художественно-педагогической деятельности. На основе анализа различных подходов ученых к определению сущности понятий «деятельность», «педагогическая деятельность», «художественная деятельность» конкретизировано и уточнено понятие «художественно-педагогическая деятельность учителя начальной школы». Определена цель, содержание, основные составляющие и виды художественно-педагогической деятельности – творчество, исполнительство, восприятие, художественно-образовательная деятельность. Подчеркнуто, что роль объединяющего элемента художественно-педагогической деятельности выполняют творческие умения личности учителя начальной школы. Сделан вывод о том, что готовность к этой деятельности формируется у будущих учителей начальной школы в процессе организованной художественно-педагогической подготовки путем освоения системы художественных и педагогических знаний и опыта, формирования компетентностей, личностных качеств и художественно-творческого потенциала.
Ключевые слова: художественное образование, художественно-образовательная деятельность, будущий учитель начальной школы, підготовка, готовность.

Doroshenko T.V., Konovchenko Yu.P.
T.H. Shevchenko National University «Chernihiv Colehium»

THEORETICAL BASES OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS' READINESS FOR ARTISTIC AND EDUCATIONAL WORK

Summary
The article presents theoretical bases of future primary school teachers' readiness for artistic and educational work. Based on the analysis of various scientific approaches for the definition of the concepts "professional work", "educational work", "artistic work", the concept "primary school teacher's artistic and educational work" has been specified. The aim, content, main components and types of the artistic and educational work have been identified. They are as following: creativity, performance, perception and artistic and pedagogical work. It has been underlined that primary school teacher's creative skills are essential for the integrative element in the artistic and educational work. It has been concluded that the readiness for such work is being formed in the process of organized artistic and educational training through the system of artistic and pedagogical knowledge and experience, competence formation, personal qualities and creative potential.
Keywords: artistic education, artistic and educational work, future primary school teacher, training, readiness.

УДК 371.134:371.686+811.111

НАВЧАННЯ АУДІЮВАННЯ ФРАГМЕНТІВ АВТЕНТИЧНИХ ХУДОЖНІХ ВІДЕОФІЛЬМІВ З ВИКОРИСТАННЯМ КОМП'ЮТЕРА

Конотоп О.С.

Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка

Стаття висвітлює дидактичні можливості навчання аудіювання фрагментів автентичних художніх відеофільмів з комп'ютерною підтримкою. Розроблені етапи роботи з фрагментами автентичних художніх відеофільмів з комп'ютерною підтримкою. У роботі також запропоновані ефективні типи тестів для перевірки розуміння почутого відеоповідомлення. Визначено вимоги до застосування певних типів тестів. Описані режими роботи для навчання аудіювання фрагментів автентичних художніх відеофільмів з комп'ютерною підтримкою.

Ключові слова: автентичний художній відеофільм, комп'ютерна підтримка, аудіювання, тест, навчання аудіювання.

Постановка проблеми. Динамічна відеофонограма є одним з найважливіших навчальних засобів для формування іншомовної комунікативної компетентності [10], яка завдяки слухо-зоровому синтезу здатна відтворити велику кількість базових характеристик процесу реальної усної комунікації, чого не можливо досягти жодним іншим навчальним засобом.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивчення положень застосування відеофонограми посідає значне місце серед наукових досліджень. Розроблено основи використання відеофонограми для навчання іноземної мови: з'ясовано критерії відбору автентичних художніх фільмів, визначено інноваційні технології та нові стратегії використання відеофонограми [4, 5]; досліджено послідовність використання автентичних художніх фільмів і друкованих матеріалів для навчання студентів мовних спеціальностей монологічного мовлення [7]; запропоновано методику використання фрагментів автентичних художніх фільмів для навчання студентів мовних спеціальностей соціокультурної англійської лексики [13] та ін. У той же час деякі аспекти методики використання відеофонограми, зокрема навчання аудіювання англійського діалогічного спілкування з використанням фрагментів автентичних художніх фільмів з комп'ютерною підтримкою **потребують подальших досліджень.**

Отже, **метою** статті є висвітлити дидактичні можливості навчання аудіювання фрагментів автентичних художніх відеофільмів з комп'ютерною підтримкою, розроблені етапи роботи з фрагментами автентичних художніх відеофільмів з комп'ютерною підтримкою.

Виклад основного матеріалу. У навчальному процесі під час позааудиторній роботи з відеофонограмою великі можливості для індивідуалізації процесу навчання створює комп'ютер, який має ряд переваг перед іншими технічними засобами, оскільки він об'єктивно оцінює рівень знань; фіксує і аналізує відповіді; має зворотний зв'язок зі студентом та надає йому підказку та допомогу в разі виникнення труднощів під час виконання завдання та ін. [1, 3, 11, 12, 14, 15, 16]. На самостійну позааудиторну роботу для студентів вважаємо доцільним виносити фрагмент відеофільму, що становить відносно самостійний сюжет. Представимо організацію роботи з фрагментом автентичного художнього відеофільму "*Wimbledon*" („Уїмблдон") для позааудиторної роботи з комп'ютерним переглядом і перевіркою його розуміння.

Самостійне позааудиторне заняття з використанням комп'ютера включає: 1) вступну частину, яка інформує студента про порядок роботи з фрагментом відеофільму; 2) мовну та соціокультурну орієнтацію перед переглядом фрагмента відеофільму; 3) перегляд фрагмента відеофільму; 4) вправи для перевірки розуміння фрагмента відеофільму.

Робота студентів із фрагментом розпочинається із заставки, яка повідомляє тему, наприклад: *LESSON 1. Topic: Man and his Character*. Після цього у вступній частині в усному і друкованому вигляді студент інформується про порядок роботи з фрагментом відеофільму:

This is laboratory work one. The laboratory work is in three sections. In the first section you'll study some new words and world combinations from the exerpt. In the second section you'll watch the exerpt. You'll have three tests on what you watch in the exerpt in the third section. If you answered more than 70 % of the questions of the first test correctly, you are passed to the second test, if you answered less than 70 % of the questions correctly, you have to watch those parts of the exerpt which containt your misunderstanding once more with some help. After that you have to do points where you've made a mistake.

Далі слідує мовна та соціокультурна орієнтація перед переглядом фрагмента відеофільму, яка полягає у ознайомленні студентів з невеликою частиною незнайомих їм лексичних одиниць і поясненні реалій. Після мовної та соціокультурної орієнтації студент переглядає фрагмент відеофільму. Після закінчення перегляду студент переходить до виконання трьох тестових завдань. Під тестовим завданням розуміють мінімальну одиницю тесту, яка передбачає певну вербальну чи невербальну реакцію тестованого [6, с. 8]. Кожне тестове завдання створює для тестованого конкретну комунікативну тестову ситуацію і складається з інструкції, зразка виконання (іноді відсутній), матеріалу, що подається тестованому, та очікуваної реакції на тестове завдання.

Перевірку розуміння важливо здійснювати таким чином, щоб контролювати саме рецептивне вміння аудіювання, для чого слід підбирати способи перевірки, які передбачають невербальну реакцію студента або потребують мінімального

© Конотоп О.С., 2018

висловлювання. Для післяпереглядової перевірки розуміння змісту фрагмента використані такі прийоми тестування як: 1) запитання-відповідь; 2) правильно-неправильно; 3) множинний вибір; 4) заповнення пропусків / доповнення; 5) перехресний вибір; 6) послідовне розташування; 7) знаходження і виправлення помилок; 8) зіставлення; 9) клоуз-тест [6, с. 61-67, 94-97; 9, с. 59; 17, с. 31-104; 18, с. 134-140; 19, с. 98-129, 20, с. 51-57 та ін.).

Прийом тестування запитання-відповідь вимагає лаконічної відповіді на запитання. Прийом правильно-неправильно використовується в тих випадках, коли на запропоноване запитання студент повинен відповісти „так" або „ні", але вірогідність угадування правильної відповіді під час виконання такого тесту є дуже великою, тому додаємо ще й третій варіант „не було згадано". Прийом множинний вибір передбачає вибір правильної відповіді з кількох запропонованих. Під час використання прийому заповнення / доповнення студенти заповнюють пропуск у реченні або доповнюють його. Прийом перехресного вибору спрямований на визначення відповідностей між двома елементами. Під час застосування прийому на послідовне розташування необхідно розмістити речення, частини тексту тощо у правильній послідовності. Прийом знаходження і виправлення помилок спрямований на визначення і виправлення помилки у наданих твердженнях. Прийом зіставлення вимагає знаходження правильного варіанта закінчень для запропонованих початків речень або визначення відповідності певних речень реальному факту. Прийом клоуз-тест передбачає самостійне заповнення пропусків в тексті або завершенні речення.

Тестові завдання для перевірки розуміння прослуханого повинні подаватися переважно у звуковій формі на основі усного мовлення, а не на основі друкованого тексту, тому що під час виконання тесту в опорі на друкований матеріал головним стає читання тексту завдання, а не аудіювання. У звуковій формі доцільно реалізовувати прийом правильно-неправильно; прийом тестування перехресний вибір, заповнення пропусків, знаходження помилки, зіставлення, клоуз-тест - тільки у друкованих вправах, оскільки оперативна пам'ять індивіда недостатня для утримання трьох-чотирьох можливих варіантів відповіді. Матеріал прийомів запитання-відповідь, послідовне розташування, множинний вибір доцільно подавати і у друкованому вигляді, і у звуковому одночасно, тобто друкований текст тесту ще і озвучується. Проте перевагу слід віддавати звуковим завданням для перевірки розуміння відеофонограми на слух. Наводимо приклад першого тестового завдання до фрагмента відеофільму "*Wimbledon*" („Уїмблдон").

Тестове завдання

Відеофонограма: фрагмент автентичного художнього відеофільму "*Wimbledon*" („Уїмблдон").

Прийом тестування: правильно-неправильно.

Інструкція після перегляду фрагмента відеофільму: *Your friend watched this exerpt before you and made some notes. Listen carefully to your friend's notes from 1 to 10. As you listen on your answer sheet tick the correct box - "True", "False", "Not Mentioned". See the example. After each statement there will be 30 seconds for you to think on it and answer. Then you will have a chance to hear them once more to check your answers.*

Спосіб пред'явлення: Матеріал тестових завдань подано лише у звукозапису. На екрані монітора з'являється приклад як правильно виконувати завдання та бланк для відповідей для 10 тестових завдань. Після пред'явлення кожного завдання студенту надається 30 секунд для обдумування і обрання відповіді. Після того, як студент зробив свій вибір, матеріал тестових завдань подано ще раз з метою перевірки їх правильності.

Очікувана реакція студента: невербальна, вибіркова.

Зразок виконання: *Zero*. Peter Colt, an old professional tennis player, takes part in his last Wimbledon.

№	True	False	Not Mentioned
0.			√

Зразок першого тестового завдання: *One*. British tennis-player Peter Colt defeated the experienced and brilliant French tennis-player Dragomir in the last decisive round. Студенти відмічають обрані відповіді у бланці для відповідей.

Після того, як студент виконав перший тест, відбувається оцінка успішності виконання. Оцінювання тестового завдання здійснюється підрахунком кількості правильних відповідей. Усі відповіді тестованих комп'ютер порівнює з ключем. Кожна відповідь, яка не співпадає з ключем, оцінюється у 0 балів, а відповідь, яка співпадає з ключем - в 1 бал. Отримані бали підсумовуються. Найвищий бал, який можна отримати за тест, дорівнює сумі балів за всі правильні відповіді. Для оцінювання результатів тесту користуємося такими критеріями: 100-90 % розуміння - оцінка „5", 89-80 % розуміння - оцінка „4", 79-70% розуміння - оцінка „3", менш як 70 % - оцінка „2". За 100 % береться кількість запитань / тверджень, до яких слід дібрати правильні відповіді [8, с. 17].

Перевірка тесту дозволяє організувати подальше навчання у двох режимах:

1). Якщо кількість набраних балів достатня для позитивного оцінювання (як показник позитивного оцінювання ми брали до уваги коефіцієнт рівня навченості, запропонований В.П.Беспалько - 70 % правильно виконаного завдання [2]), студент переходить до виконання наступного тестового завдання за тим самим епізодом.

2). Якщо кількість набраних балів є недостатньою (менше 70 % правильно виконаного завдання), студент переглядає усі відрізки відеофонограми, що містять твердження, на які він дав неправильні відповіді, з допомогою - більшу частину екрану монітора комп'ютера займає відеофільм, а у спеціальному вікні з'являються важкі для аудіювання слова та вирази, які ускладнюють аудіювання, з перекладом на українську мову або тлумаченням їх англійською. Після цього студент має змогу ще раз виконати ті пункти тесту, де він зробив помилку. Наприклад, під час виконання наведеного вище тестового завдання, студент припустився помилки у сьомому, восьмому і десятому твердженні. Спочатку йому пропонується переглянути відрізок відеофільму, який відноситься до сьомого твердження, але з допомогою: у діалоговому вікні з'являються слова з перекладом, які можливо спричинили непоро-

зуміння і на кілька секунд зупиняєтся перегляд. Після того, як відрізок, який містив помилку було переглянуто ще раз з допомогою, студенту пропонується обрати відповідь. Лише після того, як студент набрав більше 70 % правильних відповідей він переходить до виконання другого тестового завдання, а потім і до третього. Після того, як студентом було виконано усі три тестові завдання, на екрані монітора з'являється статистика його відповідей і оцінка за лабораторну роботу.

Висновки і пропозиції. Таким чином, ефективним засобом індивідуалізації під час роботи з відеофонограмою є комп'ютерна програма. Специфіка індивідуалізації під час навчання спілкування з використанням відеофонограми полягає у тому, що вона може здійснюватися як під час аудиторної, так і позааудиторної роботи. На аудиторній роботі індивідуалізація з використанням відеофонограми здійснюється шляхом надання викладачем підказок для продукування студентом майбутнього висловлювання, а на позааудиторній роботі індивідуалізація забезпечується застосуванням комп'ютера, який створює можливість для студента переглянути фрагмент необхідну для нього кількість разів, дозволяє працювати у оптимальному для студента темпі роботи. Подальшим напрямком роботи може бути створення комплексів вправ за певними темами.

Список літератури:

1. Асоянц П.Г., Чекаль Г.С., Сердюков П.І. та ін. Основи методики створення і застосування комп'ютерних програм у навчанні іноземних мов: Навч. посібник. – К.: КДПІІМ, 1993. – 108 с.
2. Беспалько В.П. Опыт разработки и использования критериев качества усвоения знаний // Советская педагогика. – 1968. – № 4. – С. 52-69.
3. Беспалко В.П. Образование и обучение с участием компьютеров (педагогика третьего тысячелетия). – М.: Издательство Московского психолого-социального института. – Воронеж: Издательство НПО "МОДЭК", 2002. – 300 с.
4. Бичкова Н.І. Інноваційні підходи до методики використання відеофонограми для навчання іноземних мов / Н.І. Бичкова // 60 років ЮНЕСКО : погляд у майбутнє: Тези доповідей наукової конференції кафедри ЮНЕСКО КНЛУ, 22-23 лютого 2006 р. / Відп. ред. А.М. Чернуха. – К.: Вид. центр КНЛУ, 2006. – С. 90-92.
5. Бичкова Н.І. Основи використання відеофонограми та фонограми для навчання іноземних мов: [монографія] / Наталія Іванівна Бичкова. – К.: Віпол, 1999. – Ч.1 – 107 с.
6. Коккота В.А. Лингводидактическое тестирование: Научно-теоретическое пособие. – М.: Высшая школа, 1989. – 127 с.
7. Пащук В.С. Навчання студентів мовних спеціальностей усного англійського монологічного мовлення з використанням автентичних художніх фільмів: дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.02 / Пащук Вікторія Степанівна. – К., 2002. – 247 с.
8. Петращук О.П., Петренко О.П. Поточний контроль у навчанні іноземної мови // Іноземні мови. – 1995. – № 3-4. – С. 16-19.
9. Петращук О.П. Тестовий контроль у навчанні іноземної мови в середній загальноосвітній школі: Монографія. – К.: Вид. Центр КДЛУ, 1999. – 261 с.
10. Програма з англійської мови для університетів / інститутів (п'ятирічний курс навчання): Проект / Колектив авт.: С.Ю.Ніколаєва, М.І.Соловей (керівники), Ю.В.Головач та ін.; Київ. держ. лінгв. ун-т та ін. – Вінниця: Нова книга, 2001. – 245 с.
11. Сердюков П.І. Технологія розробки комп'ютерних програм з іноземних мов. – К.: Ленвіт, 1996. – 111 с.
12. Чекаль Г.С., Коваль Т.І. Зворотний зв'язок як засіб управління навчально-пізнавальною діяльністю студентів у комп'ютерних вправах з іноземних мов // Іноземні мови. – 2005. – С. 28-31.
13. Яхнюк Т.О. Використання фрагментів художніх відеофільмів для навчання студентів мовних спеціальностей соціокультурної англійської лексики: дис. ...кандидата пед. наук: 13.00.02 / Яхнюк Тетяна Олександрівна. – К., 2002. – 223 с.
14. Brown K. Using new technology in the classroom. – 1999. – National Center for Language Teaching and Research. – 51 p.
15. Dodigovic M. Computers tztez Lernen und Lehren einer Frachsprache. – Hochschule Bremen. – 1995. – 125 p.
16. Jones Ch., Fortescure S. Using Computers in the Language Classroom. – Longman Handbooks for Language Teaching. – 1987. – 154 p.
17. Horvath K.F., Pizorn K. Into Europe. Prepare for Modern English Exams. Listening. – 2005. – Budapest-Hungary. – 130 p.
18. Hughes A. Testing for Language Teachers. – Cambridge University Press. – 1997. – 172 p.
19. Weir C.J. Understanding and Developing Language Tests. – Phoenix ELT. – 1993. – 203 p.
20. Weir C.J. Communicative Language Testing. – Prentice Hall. – 1990. – 218 p.

Конотоп Е.С.
Национальный университет «Черниговский коллегиум» имени Т.Г. Шевченко

ОБУЧЕНИЕ АУДИРОВАНИЮ ФРАГМЕНТОВ АУТЕНТИЧНЫХ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ВИДЕОФИЛЬМОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ КОМПЬЮТЕРА

Аннотация
В статье освещаются дидактические возможности обучения аудированию фрагментов аутентичных художественных фильмов с компьютерной поддержкой. Разработаны этапы работы с фрагментами аутентичных художественных фильмов с компьютерной поддержкой. В работе также предлагаются эффективные типы тестов для проверки восприятия видео сообщения. Определены требования к определенным типам тестов. Описываются способы работы по обучению восприятия фрагментов аутентичных художественных фильмов с компьютерной поддержкой.
Ключевые слова: аутентический художественный фильм, компьютерная поддержка, аудирование, тест, обучение аудированию.

Konotop O.S.
T.H. Shevchenko National University «Chernihiv Colehium»

TEACHING LISTENING THROUGH THE EXTRACTS OF AUTHENTIC FEATURE FILMS WITH COMPUTER SUPPORT

Summary
The article highlights the didactic possibilities of teaching listening the fragments of authentic feature films with computer support. Stages of work with fragments of authentic feature films with computer support are developed. The paper also proposes effective types of test to check the listening comprehension of the video message. Requirements for certain types of tests are defined. The modes of work for training listening comprehension of the fragments of authentic feature films with computer support are described.
Keywords: authentic feature films, computer support, listening, test, teaching listening.

УДК 378:37.091.12.011.3-051

ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

Міненок А.О., Кошель А.П., Кошель В.М., Власова О.Б.
Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка

У статті розглянуто практичне формування професійно-педагогічної культури майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу передбачає інтенсифікацію процесу професійного становлення та самовизначення майбутнього фахівця, актуалізацію та поглиблення теоретичних знань, активізацію процесу формування педагогічних умінь, професійно значущих якостей особистості, створення умов для формування позитивної професійної «Я»-концепції, розкриття творчого потенціалу особистості як суб'єкта педагогічної діяльності й культури, самореалізацію професійно-педагогічних прагнень і здібностей. Висвітленню деяких аспектів формування професійно-педагогічної культури як способу творчої самореалізації особистості майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу присвячена наша стаття.
Ключові слова: професійне становлення, самовизначення майбутнього фахівця, професійно-педагогічна культура майбутній вихователя дошкільного навчального закладу.

Постановка проблеми та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Місце освіти на сучасному етапі розбудови незалежної Української держави визначається чинниками: перехід до демократичної правової держави, до ринкової економіки, необхідність подолання відставання країни від світових тенденцій економічного і суспільного розвитку. Законодавчими органами держави України прийнято ряд документів, які включають в себе комплекс заходів щодо підвищення рівня української освіти – від дошкільної до вищої та підвищення кваліфікації. Особлива увага приділяється дошкільній освіті – початковій ланці в загальній системі навчання. Соціальне замовлення суспільства на педагога дошкільного освітнього закладу вимагає нових підходів до підготовки таких фахівців для роботи з дітьми дошкільного віку, що володіють професійно-педагогічною культурою. У Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті підкреслюється, що головною запорукою успішного виконання місії освіти стає якість підготовки вихователя дошкільного навчального закладу, його здібність до саморозвитку і самореалізації у професійній діяльності, до продуктивної творчої діяльності в контексті надбань вітчизняної і світової культури.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. О. Бондаревська, І. Ісаєв, В. Сластьонін, Н. Шеховська та ін. засвідчують активний розвиток культурологічного напряму, де розглядаються умови, розкриваються зміст і механізми формування різних компонентів професійно-педагогічної культури вчителя: мето-дологічний (В. Краєвський, В. Сластьонін, В. Тамарін, А. Ходусов); психологічний (Н. Ліфінцева); технологічний (М. Левіна) та ін.

Зауважимо, що професійна культура педагога загалом та основні її складники інтенсивно досліджуються психолого-педагогічною наукою (С. Архангельський, О. Бондаревська, Н. Кузьміна, М. Левіна, А. Міщенко, В. Сластьонін, С. Щербаков та ін.) як проекція загальної культури, що виявляється в системі особистісно-професійних якостей та с пецифіці педагогічної діяльності. Останні наукові розвідки присвячені й різним аспектам методичної освіти педагога, де закцентовано увагу на взаємодії педагогіки й методики (І. Гребенєв, М. Успенський); на вдосконаленні методичної підготовки вчителя початкової школи через розроблення системи методичних дій (А. Артемов,

© Міненок А.О., Кошель А.П., Кошель В.М., 2018

Л. Воловичева, В. Овчиннікова, М. Соловейчик та ін.), формування загальнометодичних умінь як умови професійної підготовки вчителя-класовода (Г. Бельтюкова, Н. Істоміна, Л. Чернова та ін.), обґрунтування діагностики методичної готовності вчителя (Л. Нестеренко). Водночас констатуємо, що культурологічний аспект як чинник модернізації методичної освіти майбутнього педагога недостатньо задіяний.

Мета статті. У статті ми розглянемо окремі аспекти формування професійно-педагогічної культури майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу.

Виклад основного матеріалу дослідження. Проблема професійно-педагогічної культури складна й багатоаспектна. У розкритті змісту поняття «професійно-педагогічна культура» педагога за основу ми взяли ідеї В. Сластьоніна, який розглядає професійно-педагогічну культуру як складне системне утворення, що представляє собою впорядковану сукупність загальнолюдських ідей, професійно-ціннісних орієнтацій та якостей особистості, універсальних способів пізнання й гуманістичної технології педагогічної діяльності. Учений стверджує, що продуктивність педагогічної діяльності визначається ступенем оволодіння педагогом універсальними знаннями, що породжують особистість у біопсихосоціокультурних процесах. А це означає, що спеціалізація педагога в тій чи іншій галузі науки вторинна відносно до соціогуманітарної, психолого-педагогічної та культурологічної бази [3; 5].

Ми розглядаємо культуру здоров'я як невід'ємну складову професійно-педагогічної культури майбутніх вихователів ДНЗ, яка є взаємообумовленим чинником формування мотивації до здорового способу життя. А здоровий спосіб життя сприяє розвитку професійно-педагогічної культури і культури здоров'я,є її підгрунтям і необхідною умовою, оскільки також формує соціальний імідж вихователя ДНЗ як здорової освітченої і культурної людини – зразка мотивованої здорової поведінки і професійної діяльності.

Поняття «професійно-педагогічна культура» стосовно викладачів вищих навчальних закладів уперше ввів у науковий обіг і сформулював І. Ісаєв. На думку вченого, професійно-педагогічна культура – це властивість особистості педагога-професіонала, умова й передумова ефективної педагогічної діяльності, узагальнений показник професійної компетентності викладача і мета професійного самовдосконалення [7].

На думку Т. Іванової, термін «педагогічна культура» ширший, ніж «професійна культура». Педагогічна культура властива не тільки педагогам, але й спеціалістам інших профілів: «Педагогічна культура – це синтез духовного і професійного в людині, а головне, саме сформованість педагогічної культури дозволить передати, привити, сформувати ці якості у представників будь-якої професії» [5, с. 40]. І. Пальшкова вважає, що поняття «педагогічна культура» і «професійна культура» щодо вчителя варто розглядати як єдиний феномен, а саме як «професійно-педагогічна культура». На думку вченої «професійно-педагогічна культура – це особливий різновид педагогічної культури суспільства, в якому сконцентровано досвід спеціальної суспільної практики, організації навчання і виховання підростаючого покоління у закладах освіти для задоволення конкретних потреб певного суспільства, способів реалізації такої освітньо-педагогічної діяльності, соціальних вимог, що її нормують, та способів оволодіння цією діяльністю» [6, с. 39].

Професійно-педагогічна культура виступає як багатокомпонентний вид культури. Аналіз психолого-педагогічної літературивиявив, що основними особливостями, що характеризують професійно-педагогічну культуру педагога, є особистісні якості педагога, розвинене педагогічне мислення й свідомість, творчий характер діяльності, ерудиція та інтелігентність, моральність і культура поведінки [9].

Під педагогічною культурою багато авторів розуміють інтегральну якість особистості педагога, що проектує його загальну культуру у сфері професії. До основних показників, за якими судять про професійно-педагогічну культуру, дослідники відносять високий професіоналізм, внутрішні властивості педагога, володіння методикою викладання, наявність культуротворчих здібностей, міру творчого присвоєння та перетворення накопиченого людством досвіду. Для того, щоб праця не викликала почуття дискомфорту й була ефективною, необхідно організувати сам процес праці. Однією з таких якостей є професіоналізм [11].

Розвиток професіоналізму взаємообумовлює розвиток професійної культури. В узагальненому вигляді різні підходи до розкриття змісту поняття «професійно-педагогічна культура» наведені в таблиці 1.1.

Формування професіоналізму відбувається за трьома основними напрямами:

1) зміна всієї системи діяльності, її функцій і ієрархічної будови; у ході вироблення відповідних трудових навичок відбувається рух особистості по щаблях професійної майстерності, розвивається специфічна система способів виконання діяльності, тобто формується особистісний стиль діяльності;

2) зміна особистості суб'єкта, що виявляється як у зовнішньому вигляді (моторика мови, емоційність, форми спілкування), так і у формуванні елементів професійної свідомості (професійної уваги, пам'яті, мислення і тощо), що в більш широкому плані може розглядатися як становлення професійного світогляду;

3) зміна відповідних компонентів установки суб'єкта відносно об'єкта діяльності, що проявляється в різних сферах: когнітивній, емоційній; практичній.

У когнітивній сфері – у рівні інформованості про об'єкт, ступінь усвідомлення його значимості.

У емоційній сфері – в інтересі до об'єкта, у схильності до взаємодії з ним і задоволеності від цього, незважаючи на труднощі;

У практичній сфері – в усвідомленні своїх реальних можливостей впливу на об'єкт, як результат – установка суб'єкта впливати на об'єкт замінюється на потребу у взаємодії, що дає підстави говорити про становлення професійної культури [1, с. 179].

Професіоналізм – це сукупність психологічних, психічних і особистісних змін, що відбуваються в людині у процесі оволодіння й тривалого виконання діяльності, що забезпечують якісно новий, більш ефективний рівень розв'язання складних професійних завдань у нових умовах [1, с. 178].

Таблиця 1.1

Погляди вчених на визначення поняття «Професійно-педагогічна культура»

П.І. автора	Зміст поняття
1	2
І. Ісаєв	– міра і спосіб творчої самореалізації особистості викладача ВНЗ у різних видах педагогічної діяльності і спілкування, спрямованих на засвоєння, передавання й створення педагогічних цінностей і технологій [8, с. 31].
А. Барабанщиков Е. Бондаревська	– норми, правила поведінки; – педагогічний такт; – техніка; – майстерність; – грамотність ; – освіченість; – духовна своєрідність особистості; – власна педагогічна позиція у розв'язанні загальних завдань; – авторський педагогічний почерк; – індивідуальні переваги педагогічних систем, технологій, методик [2].
В. Сластьонін	– складна системна освіта, що є впорядкованою сукупністю загальнолюдських ідей, професійно-ціннісних орієнтації і якостей особистості, універсальних способів пізнання і гуманістичної технології педагогічної діяльності [9].
Л. Гребінкіна, Л. Байкова	– гармонія високорозвиненого педагогічного мислення, знань, відчуттів і професійної творчої діяльності, що сприяє ефективній організації педагогічного процесу [10].
М. Воробйов, В. Суханцева, Т. Іванова	– інтегральна якість особистості педагога, що проектує його загальну культуру у сферу професії [4].

Професіоналізм, безумовно, означає ефективність праці, тобто досягнення достатньо високого соціально значимого результату, який відповідає вимогам суспільства. Під час оцінювання ефективності праці доцільно розрізняти такі показники:

– об'єктивні, предметно-технологічні показники ефективності, продуктивність;

– суб'єктивні, психологічні, особистісні показники ефективності: сприйнятливість людини, активізація не тільки розумових, когнітивних здібностей людини, а також зрілість мотиваційно-вольових компонентів, зацікавленість людини працею і задоволеність процесом і результатом, психологічна цінність результату за величиною витрат особистісних ресурсів, ступінь напруженості психічних функцій і процесів, необхідних для досягнення потрібного результату.

Висновки. Виходячи із зазначеного вище відзначаємо, що професійна педагогічна культура – це є істотна характеристика особистості педагога та його діяльності, яка формується і розвивається у майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів за певних умов організації навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі.

Список літератури:

1. Баклицький І. О. Психологія праці : підручник / І. О. Баклицький. – 2-ге вид., перероб. і допов. – К. : Знання, 2008. – 656 с.
2. Барабанщиков А. В. Проблемы педагогической культуры преподавателей вузов. / А. В. Барабанщиков // Совет. педагогика. – 1981. – № 7. – С. 72 – 75.
3. Введение в педагогическую культуру : учеб. пособие / [Е. В. Бондаревская, Т. Ф. Белоусова, Т. И. Власова и др.] ; под общ. ред. Е. В. Бондаревской ; Рос. акад. образования, Юж. отд-ние ; Рост. гос. пед. ун-т. – Ростов н/Д : РГПУ, 1995. –170 с.
4. Воробьев Н. Е. О педагогической культуре будущего учителя / Н. Е. Воробьев, В. К. Суханцева, Т. В. Иванова // Педагогика. – 1992. – № 1–2. – С. 66 – 70.
5. Иванова Т. В. Культурологическая подготовка будущего учителя : монография / Т. В. Иванова. – К. : ЦВП, 2005. – 282 с.
6. Оржеховська В. М. Педагогіка здорового способу життя / В. М. Оржеховська // Шлях освіти. – 2006. – № 4. – С. 29 – 32.
7. Исаев И. Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / И. Ф. Исаев. – М. : Академия, 2002. – 208 с.
8. Исаев И. Ф. Теоретические основы формирования профессионально–педагогической культуры преподавателя высшей школы : автореф. дис. ... канд. пед. наук / И. Ф. Исаев. – М.,1993. – 33 с.
9. Основи валеології: навч. програма загальноосвіт. курсу для студентів всіх спец. пед. ВНЗ / С. Страшко, Л. Животовська, М. Гриньова, В. Шахненко, В. Мовчанюк, Л. Морозова-Хмарська, А. Царенко, В. Горащук // Інформаційний вісник Міністерства освіти і науки України. – К., 2001. – № 6. – С. 43 – 47.
10. Пальшкова І. О. Педагогіка: професійно-педагогічна культура вчителя : навч. посіб. / І. О. Пальшкова. – К. : Слово, 2011. – 192 с.
11. Радул В. В. Соціолого-педагогічний словник / В. В. Радул С. У. Гончаренко, М. М. Дубінка. – Кіровоград, 2004. – 304 с.

Міненок А.О., Кошель А.П., Кошель В.М., Власова О.Б.
Национальный университет «Черниговский коллегиум»имени Т.Г. Шевченко

К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ ВОСПИТАТЕЛЕЙ УЧРЕЖДЕНИЙ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

Аннотация
В статье рассмотрены практическое формирование профессионально-педагогической культуры будущего воспитателя дошкольного учебного заведения предусматривает интенсификацию процесса профессионального становления и самоопределения будущего специалиста, актуализацию и углубление теоретических знаний, активизацию процесса формирования педагогических умений, профессионально значимых качеств личности, создание условий для формирования положительной профессиональной «Я»-концепции, раскрытие творческого потенциала личности как субъекта педагогической деятельности и культуры, самореализации профессионально-педагогических стремлений и способностей. Освещению некоторых аспектов формирования профессионально-педагогической культуры как способа творческой самореализации личности будущего воспитателя дошкольного учебного заведения посвящена наша статья.
Ключевые слова: профессиональное становление, самоопределение будущего специалиста, профессионально-педагогическая культура будущий воспитателя дошкольного образовательного учреждения.

Minenok A.O., Koshel A.P., Koshel V.M., Vlasova O.B.
T.H. Shevchenko National University “Chernihiv Colehium”

TO THE PROBLEM OF FORMATION OF PROFESSIONAL CULTURE OF FUTURE OFFICIALS OF PRESCHOOL EDUCATION IN PROFESSIONAL PREPARATION

Summary
The article deals with the practical professional pedagogical culture formation of the future nursery teacher that provide the process’s intensification of the future specialist’s professional development and self-determination, actualization and deepening of theoretical knowledge, the process’s activation of forming pedagogical skills, professionally significant qualities of personality, creating conditions for the formation of positive professional "I" - Concept, the disclosure of creative potential as a subject of educational work and culture, self-fulfillment of professional and educational aspirations and abilities. Our article dedicated for coverage of some aspects of professional pedagogical culture as a means of the future nursery teacher’s creative self-realization.
Keywords: professional development, future specialist’s self-determination, professional and pedagogical culture of future nursery teacher.

УДК 378.091:007:658.8

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ МЕДІАКОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ МАРКЕТОЛОГІВ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

Лашук Н.М.
Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка

Стаття присвячена проблемі формування медіакомпетентності майбутніх маркетологів у процесі фахової підготовки. Проаналізовано сутність понять «умова» та «педагогічна умова». Визначено систему педагогічних умов формування медіакомпетентності майбутніх маркетологів. Розкрито зміст кожної педагогічної умови, а саме: створення медіаосвітнього простору; інтеграція медіаосвіти до предметів професійної підготовки фахівців з маркетингу; залучення студентів до творчої медіадіяльності. Розглянуто особливості реалізації умов для формування медіакомпетентності майбутніх маркетологів та підвищення ефективності навчально-виховного процесу.

Ключові слова: медіакомпетентність, педагогічні умови, маркетологи, медіаосвітній простір, середовище, інтеграція, творчість, медіадіяльність.

Постановка проблеми. Процеси глобалізації, інформатизації та медіатизації, які відбуваються в Україні та світі обумовлюють нові тренди, пріоритети й акценти у вищій професійній освіті. Підготовка сучасного медіакомпетентного фахівця означає підготовку до життя та професійної діяльності. Сучасні маркетологи повинні вміти збирати, упорядковувати, оцінювати, аналізувати та самостійно створювати медіатексти, проводити дослідження з метою вирішення проблем, синтезувати та реалізовувати нові ідеї, медіапроекти у процесі маркетингових комунікацій, креативно та критично мислити. Підґрунтям для підвищення ефективності навчально-виховного процесу, спрямованого на формування медіакомпетентності майбутніх висококваліфікованих конкурентоспроможних фахівців, є реалізація певних педагогічних умов.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблему обґрунтування та дослідження педагогічних умов у сфері медіаосвіти розглядали у своїх працях І.А. Сахневич (застосування медіаосвітніх технологій у професійній підготовці майбутніх фахівців нафтогазового профілю); І.Ю. Гуріненко (застосування засобів мас-медіа у професійній підготовці майбутніх державних інспекторів з пожежної безпеки); Ю.М. Казаков (застосування медіаосвіти в процесі професійної підготовки майбутніх учителів); С.В. Іць (формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови засобами медіаосвіти).

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. У цих роботах недостатньо уваги було приділено дослідженню питання педагогічних умов формування медіакомпетентності майбутніх маркетологів.

Мета статті. Метою статті є визначення педагогічних умов формування медіакомпетентності майбутніх маркетологів у процесі фахової підготовки, висвітлення змісту кожної з них та наукове обґрунтування їх ефективності.

Виклад основного матеріалу. Для визначення педагогічних умов формування медіакомпетентності майбутніх маркетологів важливо проаналізувати сутність дефініцій «умова» та «педагогічна умова». У словнику з освіти і педагогіки «умови» визначено як сукупність змінних впливів, які позначаються на поведінці, навчанні, вихованні та формуванні особистості [12, с. 36]. Умови – це обставини, що обумовлюють появу/розвиток того чи іншого процесу [8, с. 236]. Під «педагогічними умовами» науковці розуміють «спеціально створені обставини», що забезпечують і сприяють формуванню або засвоєнню знань, умінь, навичок, професійних, особистісних якостей фахівця, його мотивації [10, с. 212]. Під педагогічними умовами у рамках окресленої проблеми ми розуміємо сукупність заходів, які необхідно запровадити для ефективної конструктивної організації та реалізації процесу формування медіакомпетентності майбутніх маркетологів. У процесі дослідження нами було виділено такі педагогічні умови:

1) створення медіаосвітнього простору засобами залучення різних професійно орієнтованих ресурсів;
2) інтеграція медіаосвіти до предметів професійної підготовки фахівців з маркетингу;
3) залучення студентів до творчої медіадіяльності у процесі фахової підготовки.

Отже, що стосується першої умови – створення медіаосвітнього простору, вважаємо за необхідне розмежувати поняття «простір» і «середовище». У словниках «середовище» визначається як сукупність соціально-побутових умов, в яких проходить життя людини [13], а також сукупність людей, пов'язаних спільністю цих умов; як те, що оточує та відіграє фактичну чи потенціальну роль у житті будь-якого організму [9]. Деякі дослідники, зокрема Н.Б. Кириллова [5, с. 64], визначає медіасередовище як синонімічне до інформаційного середовища, як «умови, в контексті яких функціонує медіакультура» й «впливає на суспільну свідомість». Зазначимо, що медіапростір характеризується як проблемне поле для дослідження багатьма науками, фундамент розвитку особистості, а також фактор трансформації освітніх інститутів [7], «інтерактивне комунікативне поле, яке стає сферою самореалізації людини» [1, с. 23]. Характеристиками медіапростору виступають колажність, мозаїчність, недиференційованість (порушення хронології, велика кількість епізодів, непослідовність).

Медіакомунікативні практики (ЗМІ, PR, реклама) формують, конструюють, проектують нашу реальність, надаючи можливості для розвитку, проте і створюючи певні загрози. Л.А. Іванова

© Лашук Н.М., 2018

висловлює думку про коадаптацію медіа й освітнього простору з огляду на їх характеристики, що дозволяють переструктурування та перебудову [4, с. 41]. За визначенням О.В. Федорова [15] медіаосвітній простір є реальністю, яка підпорядкована реалізації стратегії, спрямованої на підвищення культурного, медіаосвітнього та фахового рівня суб'єктів цього простору, які об'єднані єдиною інформаційно-технологічною основою для підтримки процесу навчання та виховання. І.В. Григор'єва, Л.А. Іванова [2, с. 146] виділяють такі характеристики медіаосвітнього простору як відкритість, здатність до розвитку, надходження знань та досвіду з інших просторів (віртуального, світового, освітнього, регіонального тощо), гнучкість освітнього процесу, функціональність, мобільність, виникнення багатокомпонентних середовищ та структур. Мета медіаосвітнього простору вишу – це створення умов для консолідації системи знань світового медіаосвітнього простору й професійного досвіду, та коадаптація його до реформованої системи вищої освіти держави й нових стандартів вищої освіти.

Отже, на підставі аналізу теоретичних джерел з проблеми дослідження, можна виділити спільні характеристики в розумінні поняття медіаосвітній простір як макросередовища, для якого характерні процеси трансформації та тенденції до індивідуалізації, самоосвіти на рівні мікросередовищ певного вишу, та розширення й приєднання до глобального освітнього простору. У рамках нашого дослідження створення медіаосвітнього простору для формування медіакомпетентності майбутніх фахівців з маркетингу передбачає:

1) використання різних професійно орієнтованих ресурсів: навчальних та робочих програм, навчальних посібників, професійно орієнтованих традиційних та нових медіа, розробка дистанційного курсу «Медіакомпетентність. Технології та стратегії» на основі платформи Moodle, створення медіаосвітнього блога викладача, використання Інтернет-ресурсів;

2) запровадження медіаосвітніх технологій до процесу професійної підготовки майбутніх фахівців з маркетингу й набуття досвіду використання медіатехнологій та медіазасобів в освітній та професійній діяльності.

Наступною умовою формування медіакомпетентності майбутніх маркетологів є інтеграція медіаосвіти до предметів професійної підготовки фахівців з маркетингу. У Філософському енциклопедичному словнику знаходимо таке визначення поняття «інтеграція»: (від лат. integratio – відновлення, заповнення, від лат. integer – цілий) – сторона процесу розвитку, що спрямована на об'єднання гетерогенних частин або елементів. Процеси інтеграції можуть відбуватися в рамках раніше створених упорядкованих систем (що призводить до підвищення рівня її цілісності та організованості) та в нових системах з раніше непов'язаних елементів. Науковці О.Н. Пузанкова, Н.В. Бочкова розглядають педагогічну інтеграцію як процес і результат розвитку існуючих якостей та формування, набуття новоутворень особистісної цілісності в умовах інтегративно-педагогічної діяльності; інтеграція розглядається як засіб побудови педагогічних моделей, шлях до комплексного дослідження педагогічних явищ, інструмент введення, конструювання, розкриття сутності зв'язків між елементами систем. Ми беремо за основу визначення поняття інтеграції знань науковця М.О. Сови як цілісного процесу «взаємодії та взаємопроникнення різних систем знань, котрий виражається у виникненні їх інтегрованих форм, узагальнюючих теорій та „наскрізних" методів пізнання, ущільненні та взаємообміні інформацією, діалектизації та логізації, фундаменталізації та спеціалізації, посиленні міждисциплінарності та комплексності, у результаті чого створюється нова інтегративна цілісність, що проявляється через єдність протилежних процесів конвергенції та дивергенції» [14, с. 15]. Погоджуючись із думкою дослідника О.А. Журіна, ми розглядаємо інтеграцію на чотирьох рівнях: предметному (використання медіа, іншомовних медіатекстів, медіатехнологій, медіазасобів як інструмента пізнання, оцінювання, самоконтролю та об'єкта вивчення); досвід здійснення способів діяльності; досвід творчої діяльності (медіатворчість, створення нових медіатекстів з метою розвитку іншомовної комунікативної компетентності); досвід ставлення до світу (розкриття сутності маніпуляцій, формування цінностей, антиманіпулятивних якостей, мотивів, потреб, прагнення до самоосвіти та самореалізації) [3, с. 15].

Інтеграція медіаосвіти до предметів професійної підготовки майбутніх маркетологів відбувається за допомогою впровадження методів критичного аналізу, розвитку комунікаційних умінь, цифрової грамотності, технологій та стратегій розвитку критичного мислення; мотивації до вивчення нової теми засобами різних медіа; аналізу інтеграції, впливу та взаємодії системи засвоєних знань студентів та змісту медіатекстів; використання медіа як педагогічної технології; визначення джерел інформації, що надають неправдивий, необ'єктивний погляд на проблему та використовують маніпулятивні техніки; знання та розуміння критеріїв визначення достовірності джерел та виявлення фейків; дослідження як авторство впливає на сприйняття медіаповідомлення; порівняння, як різні види медіа по-різному репрезентують інформацію у фільмах, телепередачах, статтях, соціальних медіа (порівняння технік, технологій, кількості часу, простору, висновків, мови медіа), обговорення сильних і слабких сторін кожного виду медіа; аналіз впливу медіа на вирішення певного питання у різних культурах або протягом певного історичного періоду; формування та практика певних умінь та навичок, передбачених навчальною програмою засобами медіа; використання різних медіаформатів для самовираження, рефлексії та комунікації; використання медіа як інструменту оцінювання; організації та мотивації до комунікації у спільноті та до кооперативної роботи над проектом, що вимагає аналізу медіамеседжів [16]. У відповідності до Концепції з впровадження медіаосвіти в Україні (нова редакція), інтеграція елементів медіаосвіти до процесу фахової підготовки має здійснюватися на основі принципів: особистісного соціально-психологічного підходу, постійного оновлення змісту, орієнтації на розвиток інформаційно-комунікаційних технологій, пріоритету морально-етичних цінностей, пошанування національних традицій, патріотизму; громадянської

спрямованості, естетичної наснаженості, продуктивної мотивації.

Третьою педагогічною умовою є залучення студентів до творчої медіадіяльності у процесі фахової підготовки. Питання творчості у психологічному аспекті розглядалися у працях А.В. Антонова, Є.П. Ільїна, М.Є. Кудрявцевої, М.М. Ніколаєнка, у педагогічному – у працях О.М. Рендакової, В.Г. Риндака, П. Горева, В. Утьомова. Зарубіжні науковці Р. Олсон (R. W. Olson), Дж. Хіґґін (J. Higgin), Е. де Боно (E de Bono), Ч. Томпсон (Ch. Thompson), Е. Осборн (A. Osborn) вивчали питання креативності та технології розвитку креативного мислення. На нашу думку, необхідно проаналізувати особливості упровадження цієї умови стосовно творчої медіадіяльності майбутніх фахівців з маркетингу. Науковці, фахівці та роботодавці погоджуються з твердженням, що професія маркетолога відноситься до категорії творчих професій, тому маркетологи, які здатні до творчої діяльності, креативного вирішення проблем та нестандартного підходу до різних аспектів своєї діяльності, користуються найбільшим попитом на ринку праці. У контексті нашого дослідження нам імпонує думка С.В. Плевако, що «креативність (як невід'ємна частина сучасних технологій) – використання творчих можливостей створення нового для збільшення ефективності будь-якої діяльності», креативність визначається як сукупність прийомів та технологій [11, с. 193-194]. Що стосується креативності маркетологів, її пов'язують з умінням передбачити й вибрати неочікуваний для споживача цього рішення оригінальний спосіб маркетингової діяльності. Ми погоджуємося з позицією В.Г. Шубаєвої, що креативністю для фахівців з маркетингу вважається здатність підвищувати продуктивність підприємства або окремого працівника, економічні показники бізнесу за рахунок упровадження оригінальних планів, концепцій, задумок для реалізацій інновацій в маркетингу (щодо змін у товарі, дизайні, упаковці, брендінгу, ребрендінгу, плануванні цінової політики, стратегічному плануванні, використанні нових методів маркетингових досліджень, дистриб'юторства тощо). Ми вважаємо творчою медіадіяльністю мисленнєву й практичну діяльність, пов'язану з опрацюванням та перетворенням інформації, яка реалізується засобами різноманітних медіатехнологій з метою упорядкування, оформлення та презентації цієї інформації у різних медіаформатах, продукт якої має суб'єктивні або об'єктивні цінності; крім того креативність та креативну діяльність можливо розвивати, застосовуючи спеціальні методи: метод випадкових слів, зворотній метод, метод запитань, метод «шести капелюхів», метод «аналогій», метод концептуальних карт; метод синектики, метод візуального мислення тощо. Отже, реалізація цієї умови під час навчального процесу можлива за допомогою:

1) особистісно-орієнтованого підходу, створення позитивної атмосфери, мотивації до творчої діяльності шляхом надання вибору медіаформатів, жанрів, медіатехнологій, тем для творчої медіадіяльності, самооцінювання колективних або індивідуальних творчих продуктів;

2) розроблених практичних завдань спецкурсу «Медіакомпетентність. Технології та стратегії», які передбачають створення дизайну грошових купюр, розробку буктрейлеру до підручника, створення подкастів, «хмари слів», анкет, медіакарт, створення історії/казки/тексту, розробку реклами та стратегії рекламних кампаній, інтерактивних плакатів, мікроблогів, відео, зображень тощо, тобто створення певної медіапродукції;

3) використання різноманітних способів та інструментів медіаосвітнього простору для реалізації креативного потенціалу майбутніх фахівців з маркетингу та створення можливостей для творчого самовираження у процесі аудиторної та позааудиторної роботи;

4) використання методів та стратегій розвитку критичного творчого мислення та креативності.

Висновки і пропозиції. Таким чином, розроблені педагогічні умови формування медіакомпетентності майбутніх маркетологів є системою, що включає взаємозалежні самостійні компоненти, які можуть бути використані у процесі фахової підготовки майбутніх маркетологів, і сприяє більш продуктивному формуванню усіх складових медіакомпетентності та підвищенню ефективності навчально-виховного процесу. Перспективи дослідження вбачаємо у розробці моделі формування медіакомпетентності майбутніх маркетологів з урахуванням вищезазначених педагогічних умов.

Список літератури:

1. Братаніч Б.В. Буттєвий вимір медіа-освітнього простору / Б.В. Братаніч // Грані. – 2014 – № 9 (113). – С. 23-26.
2. Григорьева И.В. Философско-педагогический анализ категорий медиакультуры (на примере понятия «медиаобразовательное пространство») / И.В. Григорьева, Л.А. Иванова // Вестник Томского государственного университета. – 2013. – № 369. – С. 141–146.
3. Журин А.А. Интеграция медиаобразования с курсом химии средней общеобразовательной школы: автореф. дисс. на соискание уч. степ. докт. пед.: спец. 13.00.02 — теория и методика обучения и воспитания (химия в общеобразовательной школе) (по педагогическим наукам) / Журин Алексей Анатольевич – Москва, 2004. – 41 с.
4. Иванова Л.А. Коадаптация медиа и образовательного пространства – залог успешного решения проблемы пространственной лакунарности в высшем профессиональном образовании / Л.А. Иванова // Вестник ЯГУ. – 2009. – Том 6, № 2 – С. 38-44.
5. Кириллова Н.Б. Медиасреда российской модернизации. / Н.Б. Кириллова.– М.: Академический Проект, 2005. – 400 с. – («Технологии культуры»).
6. Коджаспирова Г. М. Педагогический словарь: Для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. — М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 176 с.
7. Коломієць Д.В. Філософський аналіз соціалізації особистості у медіа-освітньому просторі інформаційного суспільства: дис. на здобуття наукового ступеня канд. філософських наук: 09.00.10 – філософія освіти / Коломієць Діана Василівна. – Харків, 2017 – 238 с.
8. Новиков А.М. Педагогика: словарь системы основных понятий. / А.М. Новиков.– М.: Издательский центр ИЭТ, 2013. – 268 с.

9. Оксфордский толковый словарь по психологии/ под ред. А. Ребера. М., 2002. [Электронный ресурс.] – Режим доступа: https://www.psyoffice.ru/slovar-s55.htm
10. Осипова Т.Ю. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів до педагогічного наставництва: дис. на здобуття наукового ступеня докт. пед. наук: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / Осипова Тетяна Юріївна. – Одеса, 2016. – 501с.
11. Плевако С.В. Феномен креативности в современном коммуникативном пространстве / С.В. Плевако // Ученые записки ЗабГГПУ. – 2010. – С. 193-195.
12. Полонский В.М. Словарь по образованию и педагогике / В.М. Полонский. — М.: Высш. шк., 2004. – 512 с.
13. Словник української мови [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.inmo.org.ua/sum.html
14. Сова М.О. Інтеграція художньо-культурологічних знань у системі професійної підготовки вчителя гуманітарних дисциплін / автореф. на здобуття наук. ступ докт. пед наук за спец.:13.00.04 – теорія та методика професійної освіти / Сова Маргарита Олександрівна. – Київ, 2005. – 44с.
15. Федоров А.В. Словарь терминов по медиаобразованию, медиапедагогике, медиаграмотности, медиакомпетентности. / А.В. Федоров. – Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2010. – 64 с.
16. Scheibe C. 12 Basic Ways to Integrate Media Literacy and Critical Thinking into Any Curriculum (3rd Ed.) / Cyndy Scheibe, Faith Rogow. – Ithaca College, 2008 – 20p.

Лашук Н.М.
Национальный университет «Черниговский коллегиум» имени Т.Г. Шевченко

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ МЕДИАКОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ МАРКЕТОЛОГОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

Аннотация
Статья посвящена проблеме формирования медиакомпетентности будущих маркетологов в процессе профессиональной подготовки. Проанализирована сущность понятий «условие» и «педагогическое условие». Определена система педагогических условий формирования медиакомпетентности будущих маркетологов в процессе профессиональной подготовки. Раскрыто содержание каждого педагогического условия, а именно: создание медиаобразовательного пространства; интеграция медиаобразования с предметами профессиональной подготовки специалистов по маркетингу; привлечение студентов к творческой медиадеятельности. Рассмотрены особенности реализации каждого условия для формирования медиакомпетентности будущих маркетологов и повышения эффективности учебно-воспитательного процесса.
Ключевые слова: медиакомпетентность, педагогические условия, маркетологи, медиаобразовательное пространство, среда, интеграция, творчество, медиадеяльность.

Lashuk N.M.
T.H. Shevchenko National University «Chernihiv Colehium»

PEDAGOGIC CONDITIONS OF FORMATION OF FUTURE MARKERTES' MEDIA COMPETENCE IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING

Summary
The article focuses on the problem of formation of future marketers' media competence in the process of professional training. The analysis of the concepts "condition" and "pedagogical condition" is given. The system of pedagogical conditions for the formation of media competence of future marketers is defined. The content of each pedagogical condition is considered: the creation of a media education space; integration of media education into the subjects of professional training of marketing specialists; students' involvement into creative media activities. The features of each condition realization for formation of media competence of future marketers and the increase of efficiency of educational process are considered.
Keywords: media competence, pedagogical conditions, marketers, media education space, environment, integration, creativity, media activity.

УДК 378.147.091.313:[373.3.091.12.011.3-051

ПРОЕКТНА ТЕХНОЛОГІЯ ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Лимар Ю.М., Алексієнко Н.С.
Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка

У статті розкрито особливості використання проектної технології в процесі фахової підготовки майбутніх учителів початкової школи. Описано переваги використання цієї технології в процесі вивчення педагогічних навчальних дисциплін і фахових методик. Проаналізовано результати анкетування й бесід зі студентами щодо ефективності виконання ними навчальних проектів порівняно з репродуктивним навчанням. Визначено основні педагогічні умови використання проектної технології в процесі фахової підготовки майбутніх учителів школи першого ступеня. Окреслено роль викладача у проектному навчанні.
Ключові слова: фахова підготовка, проектна технологія, ефективність, активізація діяльності студентів, практична спрямованість навчання.

Постановка проблеми. Реформування системи освіти загалом і початкової зокрема вимагає вдосконалення й у сфері вищої педагогічної освіти. Адже сучасний учитель нової української школи повинен бути творчим, ініціативним, здатним навчатися протягом життя, здійснювати освітній процес на засадах індивідуалізації, створити сприятливі умови для розкриття потенціалу кожного учня. Формування цих якостей необхідно здійснювати у процесі навчання студентів у закладі вищої освіти. Тому на сучасному етапі ефективним є використання технологій, які дозволяють посилити професійну спрямованість освітнього процесу. Однією з таких технологій є проектна технологія, яка є універсальною для опанування будь-якими навчальними дисциплінами, а також забезпечує здобуття студентами досвіду, необхідного у подальшій професійній діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідженням проблеми професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи займалися В. Бондар, О. Комар, С. Мартиненко, Л. Пєтухова, О. Савченко, Г. Тарасенко, О. Хижна, Л. Хоружа, Л. Хомич, І. Шапошнікова та ін. Особливості використання педагогічних технологій у процесі фахової підготовки майбутніх учителів початкової школи досліджували І. Дичківська, Л. Коваль, О. Пєхота, О. Пометун, С. Стрілець та ін. Розробкою проектної технології займалися Дж. Д'юї, В. Кілпатрік, Е. Коллінгс, Л. Левін, О. Коберник та ін.

Аналіз наукових досліджень і педагогічного досвіду свідчить про необхідність подальшого дослідження особливостей використання проектної технології в процесі фахової підготовки майбутніх учителів початкової школи.

Постановка завдання (цілей статті). *Мета статті* полягає в обґрунтуванні педагогічних умов використання проектної технології в процесі фахової підготовки майбутніх учителів початкової школи.

Виклад основного матеріалу дослідження. З метою виявлення стану використання проектної технології в процесі фахової підготовки майбутніх учителів початкової школи було проведено анкетування серед студентів IV курсу Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка спеціальності «Початкова освіта». До анкетування було залучено 34 студенти денної форми навчання. Мета анкетування полягала у виявленні ставлення студентів до використання проектної технології, рівня знань про сутність та етапи проектної діяльності, результатыв її використання в освітньому процесі, ролі викладача.

82 % студентів змогли розкрити поняття «проектна технологія», «навчальний проект», у загальних рисах визначити стадії розроблення проекту та форми його презентації. Однак 8 % студентів знайомі з цим поняттям, але не можуть чітко сформулювати свою відповідь.

В анкетах 94 % студентів вказали, що проектна технологія використовується у процесі вивчення фахових навчальних дисциплін. З виконаних ними проектів студенти вказали такі: «Хвойні та листяні дерева», «Проблеми гідросфери та її охорона», «Значення паперу», «Збереження лісу» (з методики викладання природознавства); «Віршовані задачі», «Цікава математика» (з методики викладання освітньої галузі «Математика»); «Ігри онлайн» (з методики викладання інформатики); «Абетка здоров'я» (з курсу «Формування здорового способу життя молодших школярів»); підготовка презентацій (з методики викладання іноземної мови). Також студенти вказали, що проектна технологія використовується у процесі вивчення теорії та методики виховання, основ валеологічних знань, педагогічних технологій у початковій школі, однак не вказали які саме проекти вони виконували.

41 % студентів зазначають, що виконували найчастіше індивідуальні проекти, 41% – парні, 9 % – групові, 9 % – парні та групові. Під час бесіди студенти зазначили, що більш ефективним, на їхню думку, є виконання групових проектів, оскільки це дозволяє не тільки виконати проект, а й працювати більш творчо й плідно на основі взаємодії, взаємодопомоги всіх учасників групи.

На питання анкети «Чи подобалось Вам навчатися з використанням проектної технології?» позитивно відповіли 94 %, негативно – 6 % студентів. Крім того, студенти відзначили, що особливо ефективним є використання цієї технології під час вивчення фахових методик, а також навчальних дисциплін, які передбачають застосування творчого підходу.

Серед переваг проектної технології студенти відзначили такі: «цікаво шукати інформацію»; «краще засвоюю інформацію, поглиблюю знання, швидко запам'ятовую»; «можу ширше розглянути

© Лимар Ю.М., Алексієнко Н.С., 2018

питання, яке мене цікавить»; «можу використати творчий підхід, розвиватися у творчому напрямі».

Деякі студенти вказали, що їм не подобається виконувати проектні завдання, оскільки це займає багато часу й потребує значних зусиль. Набагато легше, на їхню думку, виконувати завдання репродуктивного характеру. Також деяким студентам складно працювати в групі: через сором'язливість, пасивність, невміння враховувати точку зору інших людей та ін.

Щодо ролі викладача у проектному навчанні студенти відзначають, що він стає «фасилітатором», «консультує, дає поради, рекомендації», «спрямовує роботу студентів», «дає більше свободи».

Крім проектної технології, студенти вважають ефективним використання у процесі фахової підготовки інноваційних та інтерактивних технологій, а також – проблемного навчання.

Ґрунтуючись на результатах дослідження, аналізі досвіду підготовки фахівців у галузі початкової освіти, вважаємо за доцільне виділити такі *педагогічні умови* використання проектної технології в процесі фахової підготовки майбутніх учителів початкової школи:

– формування позитивної мотивації проектної діяльності;

– оволодіння знаннями щодо сутності та основних етапів організації проектної діяльності;

– практична спрямованість проектних завдань;

– організація освітнього процесу на засадах співробітництва, співтворчості між викладачем і студентами.

Розглянемо детальніше кожну з виділених педагогічних умов.

Формування позитивної мотивації проектної діяльності.

Формуванню позитивної мотивації проектної діяльності студентів сприятиме усвідомлення ними мети навчального проектування, яка полягає у набутті досвіду продуктивної діяльності. Варто відзначити практичну значущість результатів виконання майбутніми вчителями початкової школи проектних завдань, можливість їхнього використання у майбутній професійній діяльності або під час проходження педагогічної практики. Доцільно дати можливість студенту обирати або самостійно формулювати тему навчального проекту, дозволить урахувати його інтереси. Крім того, варто заздалегідь повідомити студентам вимоги до виконання проектного завдання та критерії оцінювання його результатів.

Оволодіння знаннями щодо сутності та основних етапів організації проектної діяльності.

На лекціях і практичних заняттях з курсу «Педагогічні технології в початковій школі» студенти ознайомлювалися з сутністю, основними етапами та результатами проектної діяльності [1].

Варто ознайомити студентів з історією виникнення проектної технології (методу проектів, проектного навчання). Ця технологія виникла на початку XX століття у США. Її основоположником вважають Дж. Д'юї. Пізніше її вдосконалили його послідовники – В. Кілпатрик і Е. Коллінгс. Згодом метод проектів досліджували радянські вчені С. Шацький, В. Шульгін, М. Крупеніна, В. Ігнатьєв, О. Коберник та ін., українські педагоги О. Пометун, Л. Пироженко, які довели ефективність використання проектної технології порівняно з традиційним навчанням, обґрунтували її теоретичні основи, розробили етапи роботи над проектом, здійснили класифікацію навчальних проектів.

Слід звернути увагу студентів на те, що вчені по-різному визначають поняття «технологія проектного навчання». Вважаємо за доцільне дотримуватись визначення, запропонованого Г. Селевком: *технологія проектного навчання* ґрунтується на розробці та створенні учнем під контролем учителя нових продуктів (матеріальних чи інтелектуальних), що мають суб'єктивну чи об'єктивну новизну і практичне значення [3, с. 228]. Г. Селевко визначає *проект* (з лат. «proectus» – «кинутий уперед») як спеціально організований учителем комплекс дій учнів з самостійного розроблення й виготовлення продукту (матеріального або інтелектуального) і його представлення в межах усної або письмової презентації [3, с. 231].

Необхідно розглянути зі студентами етапи організації проектної діяльності. О. Пєхота виділяє такі етапи проектної діяльності.

1. Підготовка. Визначення теми й мети проекту.

2. Планування. Визначення джерел, засобів, методів аналізу інформації, засобів представлення результатів. Встановлення критеріїв оцінювання результату й процесу.

3. Збір інформації (спостереження, робота з літературою, анкетування, експеримент).

4. Аналіз. Аналіз інформації, формулювання висновків.

5. Подання й оцінка результатів (усний, письмовий звіт (презентація) та оцінка результатів і процесу дослідження за попередньо встановленими критеріями) [2, с. 154-155].

Також необхідно розглянути зі студентами класифікацію навчальних проектів, ознайомити з особливостями роботи над різними видами навчальних проектів.

Засвоєння студентами знань щодо сутності, основних етапів та результатів проектної діяльності важливе не тільки для організації їхньої проектної діяльності, а й для формування їхніх умінь організувати проектну діяльність учнів початкової школи.

Практична спрямованість проектних завдань.

Теми проектних завдань з фахових навчальних дисциплін повинні бути з актуальних проблем початкової школи, містити значущу в дослідницькому творчому плані проблему, яка потребує інтегрування знань, дослідницького пошуку. Студентам важливо показати можливості практичного застосування одержаних знань, умінь, якостей у майбутній професійній діяльності.

На практичному занятті з курсу «Педагогічні технології в початковій школі» [1, с. 33] студенти для узагальнення й систематизації знань щодо сутності, основних етапів та результатів проектної діяльності виконували такі завдання в групах: складали опорну схему проектної технології (I група); розробляли рекламу проектної технології (II група); розробляли правила використання проектної технології в початковій школі (III група).

З курсу «Основи педагогічних досліджень» студенти виконували такі проекти: груповий проект з визначення науково-категоріального апарату дослідження (тему дослідження обирали самостійно); індивідуальний проект з розроблен-

ня методики констатувального та формувального етапів експериментального дослідження; індивідуальний проект «План-проспект гіпотетичного наукового дослідження» та ін. Результати виконання цих проектних завдань студенти презентували групі, після чого відбувалось обговорення. Студентів зацікавили майже всі теми й експериментальна робота доповідачів, тому вони задавали питання, обговорювали доповіді, висловлювали власне ставлення до проблеми дослідження.

З фахових методик студенти готували різноманітні проекти з добору й розроблення завдань для учнів початкової школи, добору оповідань, казок, віршів, загадок, цікавих матеріалів, тем навчальних проектів тощо. Ці завдання розроблялися для учнів певного класу, з певних навчальних дисциплін і тем.

Варто відзначити значні можливості щодо використання проектної технології науково-дослідницької роботи студентів. Так, з курсу «Основи педагогічних досліджень», вивчення якого відбувається у V семестрі, студенти виконують індивідуальні проекти з підготовки наукових статей. Крім того, останнім часом на факультеті початкового навчання Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка студенти замість написання традиційних курсових робіт з педагогіки або психології, а також фахових методик, виконання яких передбачено навчальним планом у VI і VII семестрах відповідно, все частіше обирають роботу над курсовим проектом. Здебільшого вони працюють у невеликих групах над створенням методичного посібника з актуальних проблем початкової освіти. Теми таких проектів найчастіше студенти обирають самостійно за згодою наукового керівника, рідше – їх пропонують самі керівники. Під час роботи над таким курсовим проектом студенти вчаться узагальнювати, систематизувати матеріал, проводити експериментальне дослідження та описувати його результати, грамотно оформлювати створений посібник. Більшість студентів також самостійно розробляють дизайн обкладинки посібника.

Важливим етапом проектної діяльності є презентація, під час якої студенти представляють результати своєї роботи, розкривають особливості своєї діяльності, можливі труднощі. Презентація може здійснюватись у різноманітних формах: доповідь на науково-практичній конференції, презентація посібника, системи вправ, опорних схем, колажів тощо. Після презентації важливо здійснити аналіз та обговорення результатів проектної діяльності студентів.

Організація освітнього процесу на засадах співробітництва, співтворчості між викладачем і студентами.

Важливу роль у плануванні, організації, керівництві й аналізі проектів студентів має особистість викладача. Як відомо, під час організації навчального проектування його роль змінюється. Він не дає студентам інформацію в «готовому вигляді», а спрямовує самостійну пошукову діяльність студентів, консультує, координує роботу студентів над проектом, підтримує та заохочує їх. Викладач повинен не тільки добре знати зміст своєї навчальної дисципліни, а й бути компетентним в інших галузях педагогічної науки, розуміти педагогічні проблеми міжпредметного характеру. Крім того, викладач має знати та враховувати індивідуальні особливості студентів, їхні можливості й інтереси.

Однак поряд з суттєвими перевагами проектної технології, вона має й певні недоліки, а саме: підготовка проектних завдань часто є довготривалою, потребує значних зусиль студентів, що може призвести до надмірного перевантаження їх; презентація результатів виконання проектних завдань займає багато часу; нерідко викладачу складно оцінити результати виконання студентами групових проектів (виявити особистий внесок кожного студента в загальний результат роботи групи). Тому, на нашу думку, не варто надмірно захоплюватися використанням цієї технології, а під час вибору студентами тем проектів та складу груп враховувати їхні індивідуальні особливості.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальшого розвитку в цьому напрямку. Отже, використання проектної технології в процесі фахової підготовки майбутніх учителів початкової школи сприяє узагальненню, систематизації, поглибленню знань студентів; розвитку їхньої здатності аргументувати й відстоювати власну точку зору, моделювати й вирішувати різноманітні педагогічні ситуації; збагаченню досвіду самостійної творчої діяльності.

Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо в дослідженні організації презентацій студентами результатів виконання проектних завдань та особливостей їх оцінювання.

Список літератури:

1. Лимар Ю. М. Педагогічні технології в початковій школі : навч.-метод. посіб. / Ю. М. Лимар. – Чернігів : Чернігівський національний педагогічний університет імені Т. Г. Шевченка, 2012. – 63 с.
2. Освітні технології : навч.-метод. посіб. / О. М. Пєхота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін. ; заг. ред. О. М. Пєхоти. – К. : А.С.К., 2002. – 255 с.
3. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2 т. / Г. К. Селевко. – М. : НИИ школьных технологий, 2006. – Т. 1. – 816 с.

Лымар Ю.М., Алексеенко Н.С.
Национальный университет «Черниговский коллегиум» имени Т.Г. Шевченко

ПРОЕКТНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ КАК СПОСОБ ПОВЫШЕНИЯ ЕФФЕКТИВНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Аннотация
В статье раскрыты особенности использования проектной технологии в процессе профессиональной подготовки будущих учителей начальной школы. Описано преимущества использования этой технологии в процессе изучения педагогических учебных дисциплин и профессиональных методик. Проанализировано результаты анкетирования и бесед со студентами относительно эффективности исполнения ими учебных проектов сравнительно с репродуктивным обучением. Определены основные педагогические условия использования проектной технологии в процессе профессиональной подготовки будущих учителей школы первой степени. Определена роль преподавателя в проектном обучении.
Ключевые слова: профессиональная подготовка, проектная технология, эффективность, активизация деятельности студентов, практическая направленность обучения.

Lymar Y.M., Aleksienko N.S.
T.H. Shevchenko National University «Chernihiv Colehium»

PROJECT TECHNOLOGY AS A MEANS OF IMPROVING EFFICIENCY OF VOCATIONAL TRAINING OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS

Summary
In article features of use of design technology in the course of vocational training of future primary school teachers are revealed. Advantages of use of this technology in the course of studying of teachers' training subject matters and professional techniques are described. A role of the teacher in design training are defined. Results of questioning and conversations with students on efficiency of implementation of educational projects by them in comparison with reproductive training are analysed. The main teachers' training conditions of use of design technology in the course of vocational training of future primary school teachers are defined.
Keywords: vocational training, design technology, efficiency, activization of activity of students, practical orientation of training.

УДК 376.091.12-057.164

РОЛЬ АСИСТЕНТА ВЧИТЕЛЯ У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОСТОРІ ДИТИНИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

Логвін Т.В.
Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка

Тематика статті присвячена особливостям роботи асистента вчителя інклюзивного навчання в умовах загальноосвітнього навчального закладу. Висвітлено умови та шляхи підвищення якості навчально-виховного процесу дітей з особливими освітніми потребами. Розглянуто важливість співпраці та напрямків роботи вчителя та асистента вчителя. Акцент робиться на необхідності постійного супроводу асистентом вчителя дитини з особливими освітніми потребами. Особливої уваги заслуговує утвердження рівноправність кожного члена суспільства у сучасному світі.
Ключові слова: асистент вчителя, діти з особливими освітніми потребами, інклюзивне навчання, спільне викладання, навчально-виховний процес.

Постановка проблеми. Сучасне громадянське суспільство неможливе без активного залучення всіх своїх членів у різні види діяльності, поваги прав і свобод кожної окремої людини, забезпечення необхідних гарантій безпеки, свободи і рівноправності.

Будь-яка дитина, не дивлячись ні на які порушення психофізичного розвитку, має такі ж потреби, як і всі члени суспільства і повинна вести життя, максимально наближене до нормального. Найкращим місцем для розвитку всіх дітей, а тим більше для тих, чиї особливі потреби виходять за рамки загальноприйнятої норми, є їх рідний дім, тому їм повинна бути надана можливість виховуватися в сім'ї та створені необхідні умови для отримання якісної освіти в звичайних закладах освіти, а не в спеціальних. Реалізацію саме цих прав «особливих» дітей забезпечить інклюзивне навчання.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Протягом останнього десятиліття вітчизняні науковці, зокрема, С. Богданов, Г. Гаврюшенко, А. Колупаєва, Н. Найда, Н. Софій, І. Ярмощук та ін., присвячують свої праці дослідженням проблеми залучення осіб з особливими потребами до навчання в освітніх закладах, їх реабілітації та соціалізації до суспільних норм, особливостям роботи педагогічних працівників в умовах інклюзивного навчання [1; 4; 7; 8].

У статті 1, пункт 12 Закону України «Про освіту» (від 05.09.2017 року; діє з 28.09.2017 року) зазначено «*інклюзивне навчання – система освітніх послуг, гарантованих державою, що базується на принципах недискримінації, врахування багатоманітності людини, ефективного залучення та включення до освітнього процесу всіх його учасників*».

У статті 20 *«Інклюзивне навчання»* Закону України «Про освіту» (від 05.09.2017 року; діє 28.09.2017 року) наголошується, що:

«1. Заклади освіти за потреби утворюють інклюзивні та/або спеціальні групи і класи для навчання осіб з особливими освітніми потребами. У разі звернення особи з особливими освітніми потребами або її батьків така група або клас утворюється в обов'язковому порядку.

2. Заклади освіти зі спеціальними та інклюзивними групами і класами створюють умови для навчання осіб з особливими освітніми потребами відповідно до індивідуальної програми розвитку та з урахуванням їхніх індивідуальних потреб і можливостей.

3. Особи з порушеннями фізичного, психічного, інтелектуального розвитку і сенсорними порушеннями забезпечуються у закладах освіти допоміжними засобами для навчання.

4. Особам з особливими освітніми потребами надаються психолого-педагогічні та корекційно-розвиткові послуги у порядку, визначеному центральним органом виконавчої влади у сфері освіти і науки.

Психолого-педагогічні послуги – це комплексна система заходів з організації освітнього процесу та розвитку особи з особливими освітніми потребами, що передбачені індивідуальною програмою розвитку та надаються педагогічними працівниками закладів освіти, реабілітаційних установ системи охорони здоров'я, соціального захисту, фахівцями інклюзивно-ресурсного центру.

Корекційно-розвиткові послуги (допомога) – це комплексна система заходів супроводження особи з особливими освітніми потребами у процесі навчання, що спрямовані на корекцію порушень шляхом розвитку особистості, її пізнавальної діяльності, емоційно-вольової сфери та мовлення.

5. Органи державної влади та органи місцевого самоврядування утворюють інклюзивно-ресурсні центри з метою забезпечення реалізації права на освіту та психолого-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами.

Психолого-педагогічний супровід – це комплексна система заходів з організації освітнього процесу та розвитку дитини, передбачена індивідуальною програмою розвитку.

6. Будівлі, споруди і приміщення закладів освіти повинні відповідати вимогам доступності згідно з державними будівельними нормами і стандартами.

7. Проектування, будівництво та реконструкція будівель, споруд, приміщень закладів освіти здійснюються з урахуванням принципів універсального дизайну та/або розумного пристосування.» .

У статті 1, пункт 20 Закону України «Про освіту» (від 05.09.2017 року; діє з 28.09.2017 року) зазначено «*особа з особливими освітніми потребами – особа, яка потребує додаткової постійної чи тимчасової підтримки в освітньому процесі з метою забезпечення її права на освіту*».

У статті 12, пункт 5 Закону України «Про освіту» (від 05.09.2017 року; діє з 28.09.2017 року)

© Логвін Т.В., 2018

зазначено «*Особи з особливими освітніми потребами можуть розпочинати здобуття початкової освіти з іншого віку, а тривалість здобуття ними початкової та базової середньої освіти може бути подовжена з доповненням освітньої програми корекційно-розвитковим складником. Особливості здобуття такими особами повної загальної середньої освіти визначаються спеціальним законом*» [6].

Також існують міжнародні документи в галузі інклюзивної освіти, а саме: Всесвітня декларація прав людини 1948 р., Декларація прав дитини 1959 р., Конвенція ООН «Про права дитини», 1989 р., Всесвітня декларація «Освіта для всіх», 1990 р., Стандартні правила ООН щодо зрівняння можливостей інвалідів», 1993 р., Саламанська Декларація, 1994 р., Програма дій щодо освіти осіб з особливими освітніми потребами, 1994 р., Дакарська Декларація, 2000 р., Конвенція ООН щодо осіб з особливими потребами 2005 р. тощо [7].

Саме психолого-педагогічний супровід дитини, який надається педагогічними працівниками закладів освіти надзвичайно важливий у створенні сприятливого клімату в освітньому середовищі дитини з особливими потребами.

Але недостатньо дослідженими є питання ролі, функцій та обов'язків вчителів, який працюють з дитиною з психофізичними порушеннями.

Цілі статті. Головною метою цієї статті є визначення ролі, основних завдань, функцій та обов'язків асистента вчителя.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. З'ясувати особливості спільного викладання вчителя та асистента вчителя.

Виклад основного матеріалу. Посада асистента вчителя з'явилась у зв'язку із запровадженням інклюзивної освіти – з ініціативи Міністерства освіти і науки, Міністерством соціальної політики було доповнено Класифікатор професій. Посаду асистента вчителя передбачено Типовими штатними нормативами загальноосвітніх навчальних закладів, а основні завдання описані в Постанові Кабінету Міністрів України від 15.08.2011 р. № 872.

У зв'язку із введенням посади асистента вчителя в типові штатні нормативи загальноосвітніх навчальних закладів листом Міністерства освіти і науки, молоді та спорту № 1/9-675 від 25.09.12 року «Щодо посадових обов`язків асистента вчителя» зазначено орієнтовні кваліфікаційні характеристики асистента вчителя у класі з інклюзивним навчанням.

Основне завдання асистента вчителя – допомога вчителю в забезпеченні особистісно зорієнтованого, індивідуального підходу в освітньому процесі, зокрема у створенні індивідуальної програми розвитку для дитини з особливими освітніми потребами [2, с. 26].

Посаду асистента вчителя може обіймати особа з високими моральними якостями, яка має повну вищу педагогічну освіту та пройшла курсову перепідготовку щодо роботи в умовах інклюзії. У навчальному закладі даний педагогічний працівник безпосередньо підпорядковується заступнику директора з навчально-виховної роботи, працює під керівництвом учителя класу, до якого призначений.

Основні функції асистента вчителя є такими:

Організаційна: допомагає в організації навчально-виховного процесу у класі з інклюзивним навчанням; надає допомогу учням з особливими освітніми потребами в організації робочого місця; проводить спостереження за дитиною з метою вивчення її індивідуальних особливостей, схильностей, інтересів і потреб; допомагає концентрувати увагу, сприяє формуванню саморегуляції та самоконтролю учня; співпрацює з фахівцями, які безпосередньо працюють з дитиною з особливими освітніми потребами та беруть участь у розробці індивідуальної програми розвитку. Асистент учителя забезпечує разом з іншими працівниками здорові та безпечні умови навчання, виховання та праці. Веде встановлену педагогічну документацію.

Навчально-розвивальна: асистент учителя, співпрацюючи з учителем класу, надає освітні послуги, спрямовані на задоволення освітніх потреб учнів; здійснює соціально-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами, дбає про професійне самовизначення та соціальну адаптацію учнів. Сприяє розвитку дітей з особливими освітніми потребами, покращенню їхнього психоемоційного стану. Стимулює розвиток соціальної активності дітей, сприяє виявленню та розкриттю їхніх здібностей, талантів, обдарувань шляхом їх участі в науковій, технічній, художній творчості. Створює навчально-виховні ситуації, обстановку оптимізму та впевненості у своїх силах і майбутньому.

Діагностична: разом із групою фахівців, які розробляють індивідуальну програму розвитку дітей з особливими освітніми потребами, оцінює навчальні досягнення учнів; оцінює виконання індивідуальної програми розвитку, вивчає та аналізує динаміку розвитку учня.

Прогностична: на основі вивчення актуального та потенційного розвиту дитини бере участь у розробці індивідуальної програми розвитку.

Консультативна: постійно спілкується з батьками, надаючи їм необхідну консультативну допомогу; інформує вчителя класу та батьків про досягнення учня. Дотримується педагогічної етики, поважає гідність дитини, захищає її від будь-яких форм фізичного або психічного насильства. Постійно підвищує свій професійний рівень, педагогічну майстерність, загальну культуру [1, с. 26-27].

Асистент учителя своєю діяльністю доповнює зусилля інших педагогів і фахівців. Таким чином, він сприяє більш ефективному навчанню учнів, зокрема з особливими потребами. Свої робочі завдання він отримує від вчителя та від директора школи.

Асистенту вчителя можуть доручити виконання низки ролей та обов'язків:

- впроваджувати очікувані результати, або цілі, ІНП в повсякденному навчальному процесі відповідно до вказівок учителя;
- працювати з малою групою учнів над закріпленням нового поняття або навички, які вони вже проходили на уроці з учителем;
- забезпечувати особистий догляд, зокрема для підтримання особистої гігієни, одягання тощо, а також допомагати дитині користуватися адаптивним обладнанням (наприклад, комп'ютером);
- допомагати готувати матеріали для індивідуального учня, класу, школи;
- надавати вчителю усну та/або письмову інформацію про діяльність учня, його поведінку, успіхи й потреби.

Таблиця

Обов'язки вчителя та асистента вчителя

Вид діяльності	***Обов'язки вчителя***	***Спільна робота***	***Обов'язки асистента вчителя***
Оцінювання	• Оцінювати навчальні потреби на основі даних про клас та учнів, у тому числі з освітніми потребами	• Обговорювати можливості учня з ООП, його сильні та слабкі сторони. • Відвідувати зустрічі зі складання ІНП	• Вести спостереження за особливостями психофізичного розвитку учня з ООП.
Розробка програми	• Розробити програму навчання на основі робочого плану та індивідуальних потреб учня, розглянути альтернативи. • Підготувати ІНП • Оновлювати інформацію про учнів та ІНП	• Обговорювати бажані для учнів результати. • Обговорювати освітні та емоційні цілі. • Участь у розробці ІНП учня з ООП	• Участь у розробці ІНП учня з ООП
Планування	• Спланувати роботу на уроці та відібрати ресурси. • Вибрати належний вид роботи згідно ІНП. • Визначити пріоритет	• Обговорити підготовку матеріалу та зміну навчального плану з огляду на потреби учня	• Допомогти в підборі та складанні матеріалів, у розробці візуальних засобів, надати вчителю іншу потрібну допомогу.
Спостереження	• Розробити чітку систему організації навчально-виховного процесу в інклюзивному класі та очікувань від навчальних можливостей учня з ООП	• Регулярно зустрічатися, щоб обговорювати досягнення учня з особливими потребами. • Обговорювати реальний стан навчальних досягнень учня з ООП, його відповідальність очікуванням, виконання ІНП	• Працювати відповідно до системи організації навчально-виховного процесу в інклюзивному класі, правил поведінки та очікувань можливостей учнів з особливими потребами, його ІНП
Навчання	• Виконувати план уроку, проводити навчання згідно з цим планом. • Спостерігати за процесом навчання, за потреби допомагати учням з ООП. • Залучати учнів з особливими потребами до виконання окремих видів діяльності спільно з класом. • Моделювати навчальні методи та належну мову. • Надати асистентам ресурси	• Чітко висловити результати та обмінятися досвідом. • Обговорити конкретні стратегії, діяльність і результати виконання завдань ІНП. • Обговорити розташування робочого місця. • Обговорити необхідність гнучкого розкладу відвідування уроків учнями з особливими потребами	• Проводити додаткове пояснення для учня з ООП, адаптувати завдання, враховуючи можливості учня, корегувати їх навчальну діяльність. • Спостерігати за їх діяльністю. • Формувати та сприяти закріпленню конкретних умінь, навичок. • Сприяти розвитку зв'язного мовлення учнів з ООП (під керівництвом учителя). • Вести спостереження, надавати вчителю об'єктивну інформацію про навчальну діяльність учня з особливими потребами.
Оцінка	• Слідкувати за прогресом учнів з ООП та оцінювати його. • Слідкувати за виконанням ІНП	• Обговорювати спостереження. • Обмінюватися інформацією. • Обговорювати пропозиції про доповнення ІНП чи внесення змін до нього	• Спостерігати за поведінкою учнів і надавати вчителю інформацію. • Збирати та записувати дані для подальшої оцінки учня, внесення доповнень до ІНП. • Вносити пропозиції вчителю про завдання розроблені для учня з особливими потребами.
Звітування	• Звітувати перед батьками та шкільною командою.	• Обговорити інформацію про поточний стан справ. • Дотримуватися конфіденційності.	• Звітувати перед вчителем про сильні сторони учня з ООП, його досягнення потреби. • Звітувати перед вчителем про поведінку учня та наслідки.
Інше	• Мати інформацію про поточний стан справ. • Працювати відповідно до розробленої системи.	• Обговорювати інформацію про поточний стан справ.	• Брати участь і підготовці інформації про поточний стан справ. • Документувати та звітувати вчителю (за потреби).

Джерело: [3, с. 20-22]

Скільки часу асистент має працювати з класом, на додаткових заняттях для відстаючих учнів, з малою групою або з індивідуальною дитиною – залежатиме від обставин. Разом з тим, головна відповідальність за планування, впровадження програм та оцінку учнівських досягнень покладається на вчителя [5, с. 32-33].

Виходячи з цього, спільне викладання вчителя та асистента вчителя, участь у навчально-виховному процесі не менш важливі, ніж окрема роль кожного з них.

Спільне викладання – це така організація навчання у класі, коли спеціалісти (учитель та спеціальний педагог чи асистент учителя) разом здійснюють викладання в єдиному фізичному просторі (класі), у різноманітній за складом групі учнів, серед яких є діти з особливими освітніми потребами.

Цей спосіб викладання використовується як для задоволення потреб окремих учнів, так і для покращення ефективності викладання в цілому для всіх школярів.

Практика спільного викладання, поширена в більшості європейських країн, набула свій розвиток в Україні з початком запровадження концепції інклюзивної освіти, що передбачає спільне навчання всіх дітей, у тому числі дітей з особливими освітніми потребами, дітей з інвалідністю та ін.

Спільне викладання передбачає участь не менше двох педагогічних працівників, які спільно викладають, мають однакову професійну підготовку і є рівноправними колегами в навчальному процесі.

У більшості випадків практика спільного викладання передбачає спільну роботу вчителя інклюзивного класу та корекційного педагога. Водночас імовірна тенденція, що корекційний педагог, який працює разом з учителем в інклюзивному класі, може вважати «своїми» учнів з особливими освітніми потребами (порушеннями психофізичного розвитку) і працювати лише з ними за індивідуальною програмою розвитку (ІПР). Така практика применшує роль і значення вчителя класу та асистента вчителя, позбавляючи «права голосу» у ситуаціях спільного прийняття рішень. Виходом з такої ситуації може стати організація спільного викладання в одному класі.

Спільна робота вчителів в одному класі може принести багато задоволення як педагогам, так і школярам – з'являється більше дорослих, які несуть особисту відповідальність за навчання всіх учнів, ретельніше продумуються способи оцінювання, усі діти отримують належну увагу та підтримку в разі потреби. Різноманітний за складом клас учнів спонукає вчителів ефективно реагувати на різні потреби школярів, знижувати значення співвідношення «учитель-учні», а також розширювати можливості використання професійного досвіду. Обидва педагоги проводять навчання в одному фізичному просторі, хоча періодично малі групи учнів можуть упродовж певного часу працювати в іншому місці (за межами класу). Спільне викладання зазвичай відбувається в єдиному середовищі, що відрізняє його від практики перегрупування дітей для реалізації різних позакласних розвивальних програм

Основою спільного викладання є загальноосвітня навчальна програма, яку можна видозмінювати відповідно до особливостей розвитку та потреб окремих учнів. Хоча ще не всі вчителі готові до спільного викладання, їхнє бажання отримувати позитивні результати у своїй педагогічній діяльності, налаштованість на використання інноваційних підходів спрямовують їх пошуки саме в царину спільного викладання.

Така організація навчання у класі може допомогти педагогам досягти значних результатів, сприятиме прогресивному розвитку кожного учня, забезпечить емоційний комфорт як учнів, так і вчителів. Утім, як завжди при появі будь-якої нової освітньої інновації, виникає чимало перешкод, зокрема: недостатній рівень підготовки вчителів, відсутність належної підтримки адміністрації навчального закладу, труднощі при розподілі повноважень між учителями та ін. [8, с. 6-9].

Висновки з даного дослідження та перспективи. Отже, роль асистента вчителя у навчально-виховному просторі дитини з особливими освітніми потребами (ООП) надзвичайно велика. Виконуючи свою місію, асистент повинен стати для свого підопічного наставником, вихователем, другом, який щохвилини, щосекунди, щомиті поруч. Він розуміє не лише слова і думки дитини, а й її погляд, відчуття, душевний стан. Асистент вчителя повинен мати комунікативні та організаційні здібності, здатність співчувати, співпереживати; ціннісні орієнтації, спрямовані на розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, на творчу педагогічну діяльність, навички вирішення конфліктних ситуацій. Сьогодні в Україні відбувається формування нової освітньої політики, яка передбачає включення кожної дитини у загальноосвітній процес і тим самим забезпечує реалізацію її права на освіту. Тому саме асистент вчителя найкраще зможе допомогти дитині з ООП адаптуватися у освітньому середовищі, покращити психоемоційний стан, стимулювати розвиток соціальної активності вихованця, сприяти виявленню та розкриттю їхніх здібностей, талантів, обдарувань шляхом їх участі в науковій, технічній, художній творчості, створює навчально-виховні ситуації, обстановку оптимізму та впевненості у своїх силах і майбутньому.

Перспективи подальших досліджень ми вбачаємо у розробленні навчально-методичного посібника «Інклюзивний простір: порадник для педагогів та батьків». Цей посібник містить матеріали, які сприятимуть підвищенню рівня обізнаності вчителів, корекційних педагогів, практичних психологів, адміністрації школи та батьків у навчально-виховному й побутовому просторі дітей з особливими освітніми потребами. У посібнику подано зразки оформлення шкільної документації, схеми, таблиці щодо поліпшення роботи педагогічного колективу в умовах загальноосвітніх навчальних закладів.

Список літератури:

1. Дятленко Н. М. Асистент учителя в інклюзивному класі: навчально-методичний посібник / Н. М. Дятленко, Н. З. Софій., О. В. Мартинчук, Ю. М. Найда, під заг. ред. М. Ф. Войцехівського. – К. : ТОВ Видавничий дім «Плеяди», 2015. – 172 с.
2. Інклюзивна освіта від А до Я : порадник для педагогів і батьків / Укладачі Н. В. Заєркова, А. О. Трейтяк. – К., 2016. – 68 с.
3. Інклюзивний простір. Практичні кроки. Спеціалізований тренінг для працівників освітньої сфери. – К., 2017. – 78 с.
4. Колупаєва А. А. Інклюзивна школа : особливості організації та управління: навчально-методичний посібник / А. А. Колупаєва, Н. З. Софій, Ю. М. Найда та ін. : за заг. ред. Даніленко Л. І., – К. : 2007. – 128 с.
5. Працюємо разом: дитина з особливими потребами в школі. Довідник для батьків. Досвід Канади: посіб. – К. : Паливода А. В., 2012. – 50 с.
6. Про освіту [Текст] : Закон України від 05.09.2017 року № 2145 - VIII.
7. Софій Н. З. Концептуальні аспекти інклюзивної освіти / Інклюзивна школа: особливості організації та управління: навч.-метод. посіб. / Софій Н. З. , А. А. Колупаєва, Ю. М. Найда та ін. : за заг. ред. Даниленко Л. І., – К. : 2007. – 128 с.
8. Спільне викладання в інклюзивному класі: метод. матеріали. / Укладач Софій Н. З., – К. : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2015. – 70 с.

Логвин Т.В.

Национальный университет «Черниговский коллегиум» имени Т.Г. Шевченко

РОЛЬ АССИСТЕНТА УЧИТЕЛЯ В УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ РЕБЕНКА С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

Аннотация

Тематика статьи посвящена особенностям работы ассистента учителя инклюзивного обучения в условиях общеобразовательного учебного заведения. Освещены условия и пути повышения качества учебно-воспитательного процесса детей с особыми образовательными потребностями. Рассмотрена важность сотрудничества и направлений работы учителя и ассистента учителя. Акцент делается на необходимости постоянного сопровождения ассистентом учителя ребенка с особыми образовательными потребностями. Особого внимания заслуживает утверждение равноправие каждого члена общества в современном мире.

Ключевые слова: ассистент учителя, дети с особыми образовательными потребностями, инклюзивное образование, совместное обучение, учебно-воспитательный процесс.

Lohvin T.V.

T.H. Shevchenko National University “Chernihiv Colehium”

THE ROLE OF AN ASSISTANT TEACHER IN THE EDUCATIONAL SPACE OF THE CHILD WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

Summary

The theme of the article is devoted to the peculiarities of work of the assistant teachers of inclusive education in secondary schools. Lit conditions and ways to improve the quality of the educational process of children with special educational needs. Considered the importance of cooperation and areas of work of teachers and assistant teachers. The emphasis is on the need for continued support of an assistant teacher of a child with special educational needs. Special attention deserves the statement of the equality of every member of society in the modern world.

Keywords: assistant teacher, children with special educational needs, inclusive education, collaborative learning, educational process.

УДК 378:37.011.3–051:811.111(045)

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ: ІСТОРИЧНА РЕТРОСПЕКТИВА

Максак І.В., Радченко М.В.
Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка

У статті розглядається проблема професійної підготовки майбутніх учителів англійської мови у початковій школі на факультеті початкового навчання Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка протягом двадцяти років (1996-2016) в історичній ретроспективі. Уточнено поняття «професійна підготовка майбутніх учителів англійської мови у початковій школі». Здійснено аналіз становлення процесу професійної підготовки майбутніх фахівців до навчання молодших школярів англійської мови. Окреслено основні тенденції у галузі вищої педагогічної іншомовної освіти та вимоги до рівня професійної підготовки сучасного вчителя англійської мови початкової школи. Обґрунтовано специфіку фахової підготовки майбутніх педагогів з урахуванням традицій та позитивного досвіду організації навчально-виховного процесу на факультеті початкового навчання.

Ключові слова: професійна підготовка, компетентнісний підхід, майбутній учитель англійської мови, молодші школярі, початкова школа.

Постановка проблеми. Сьогодні в Україні відбувається становлення нової системи вищої освіти, яка орієнтується на входження у світовий освітній простір на засадах повноправного, конкурентоздатного партнера. Створення сучасної освітньої парадигми обумовлено вибором України курсу на міжнародний освітній простір, інтеграцію, наукову співпрацю з європейськими країнами та спрямовано на підготовку компетентного вчителя англійської мови у початковій школі.

Процес підготовки майбутнього фахівця англійської мови початкової школи регулюється низкою державних нормативних документів: Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021 рр. (2012), Проект Концепції розвитку освіти України на період 2015-2025 років (2014), закон України «Про вищу освіту» (2017), які окреслюють особливості розвитку освітньої галузі, визначають теоретичні і практичні основи організації процесу підготовки майбутніх учителів початкових класів у цілому, і учителів англійської мови, зокрема.

Процес підготовки майбутнього фахівця англійської мови в галузі початкової освіти також висвітлюється в Концепції «Нова українська школа», метою якої є забезпечення проведення докорінної та системної реформи початкової освіти. Цією концепцією передбачається виконання положень, на яких варто зупинитися у контексті нашого дослідження:

- ухвалення нових стандартів загальної середньої освіти, розроблених з урахуванням компетентностей, необхідних для успішної самореалізації особистості;
- запровадження принципу педагогіки партнерства, що ґрунтується на співпраці учнів, учителів і батьків;
- запровадження принципу дитиноцентризму (орієнтація на потреби учня);
- удосконалення процесу виховання, що дасть змогу засвоїти новий зміст освіти;
- підвищення мотивації вчителя шляхом надання академічної свободи;
- створення сучасного освітнього середовища, яке забезпечить необхідні умови, засоби і технології для навчання учнів, учителів і батьків [3].

Для досягнення мети Концепції необхідно, в першу чергу, забезпечити стимулювання вчителя до особистого і професійного зростання та надання йому академічної мобільності й автономії.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Процес професійної підготовки майбутніх учителів англійської мови початкової школи до успішної діяльності в умовах сьогоденного реформування освіти є об'єктом багатьох наукових розвідок у галузі філософії, психології та педагогіки. Значну увагу розробці окресленої проблеми приділяли такі науковці: загальнопедагогічні дослідження фахової підготовки (О. Абдуліна, Ф. Гоноболін, М. Євтух, В. Крутецький, З. Курлянд, Н. Тализіна); професійна підготовка майбутніх учителів початкових класів (А. Алексюк, Н. Бібік, В. Бондар, І. Зязюн, О. Савченко, С. Стрілець); підготовка майбутніх учителів англійської мови у початкових класах (О. Бігич, О. Бондаренко, В. Плахотник, С. Роман).

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Незважаючи на значний інтерес як вітчизняних, так і зарубіжних науковців до поставленої проблеми, окремі аспекти професійної підготовки фахівців англійської мови у початковій школі залишаються недостатньо висвітленими.

Мета статті. Метою статті є здійснення ретроспективного аналізу становлення процесу професійної підготовки майбутніх учителів англійської мови початкової школи на факультеті початкового навчання Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка з 1996 року по теперішній час; обґрунтування специфіки фахової підготовки майбутніх учителів англійської мови початкової ланки в сучасних умовах реформування освіти, спираючись на традиції та позитивний досвід організації навчально-виховного процесу.

Виклад основного матеріалу. Відомо, що основними складовими професійної підготовки майбутнього вчителя англійської мови у початковій школі є комплекс методологічних, педагогічних, методичних проблем, які ставляться і розв'язуються через залучення студентів вищої школи до практичної педагогічної діяльності, спрямованої на підвищення рівня їхнього професіоналізму. Слідом за Л. Калініною та І. Самойлюкевич ми трактуємо професійну підготовку фахівця англійської мови у галузі початкової освіти як процес оволодіння життєвими компетентнос-

© Максак І.В., Радченко М.В., 2018

тями, загальнонауковими, професійними знаннями і вміннями для успішного здійснення професійної діяльності, а також методичними основами навчання англійської мови молодших школярів з урахуванням їхніх вікових особливостей, цілей, завдань, змісту, принципів, методів і технологій навчання англійської мови у 1-4 класах [2].

Факультет початкового навчання здійснює фахову підготовку майбутніх учителів початкових класів за декількома спеціалізаціями. Одна з них – «Іноземна мова (англійська)», яку було започатковано відповідно до наказу № 183 від 28 грудня 1995 року: «Згідно з рішенням вченої ради інституту / протокол №6 від 27 грудня 1996 року/ з огляду на потребу спеціалістів початкового навчання і англійської мови в школах області, за умови забезпечення кадровим складом та матеріально-технічної бази, відкрити на факультеті початкового навчання спеціальність «початкове навчання і англійська мова».

Таким чином, у 1996 році за ініціативи та підтримки декана факультету початкового навчання, професора, кандидата філологічних наук Бобиря О. В. відбувся перший набір студентів. У складі першої академічної групи навчався 21 студент: 19 дівчат і 2 хлопці.

Фахову підготовку студентів забезпечувала загальноуніверситетська кафедра іноземних мов (завідувач: кандидат педагогічних наук, доцент Іванишина В.П.). Викладання профільних дисциплін здійснювали досвідчені викладачі: кандидат філологічних наук, доцент Куций В.В., кандидат педагогічних наук, доцент Іванишина В.П., старший викладач Бондуровська Г.Г. Згодом до когорти професіоналів доєднались справжні педагоги та майстри своєї справи, які заклали міцний фундамент для подальшого розвитку та процвітання спеціальності: кандидати філологічних наук Полякова А.А., Градобик М.С., старший викладач Катруца Ж.М., а також випускники Ніжинського державного педагогічного інституту імені Миколи Гоголя Хахуда І.В., Коваленко О.М.

Пріоритетом діяльності кафедри була підготовка кваліфікованих учителів англійської мови у початкових класах. З цією метою значно поліпшувалася матеріально-технічна база, поповнювався викладацький склад, удосконалювалося навчально-методичне забезпечення, застосовувалися інформаційно-комунікаційні технології у навчально-виховному процесі, впроваджувалися інноваційні методики викладання, налагоджувався тісний зв'язок з навчальними закладами міста Чернігова та області, відбувалася співпраця та обмін науково-методичними досягненнями і досвідом з освітніми установами України. На той час навчально-виховну роботу здійснювали викладачі кафедри іноземних мов: кандидат педагогічних наук, доцент Кміть О.В., багатообіцяючі науковці Пікуза О.А., Маніна Л.М., Городнича Л.В., Симан І.А., Конотоп О.С. Протягом 2003-2005 років на кафедрі розпочали свою професійну діяльність Максак І.В., Радченко М.В., Герасименко М.Д, Поліцінська Є.М., Заїка Д.В., Прокопенко О.І., Білогура І.М., Мірошник І. В.

Зростав і розширювався факультет, підвищувався фаховий рівень викладачів. З метою поліпшення професійної підготовки майбутніх учителів англійської мови у початковій школі у серпні 2007 року за рішенням Вченої ради університету та за наказом ректора університету Носка М. О. розпочала свою діяльність кафедра іноземних мов та методики їх викладання у початковій школі. Кандидат педагогічних наук, доцент Кміть О. В. очолила кафедру, яка здійснювала навчально-виховну, методичну діяльність зі спеціалізації «Мова та література (англійська)», а також науково-дослідну роботу за темою «Формування професійної компетенції майбутніх учителів англійської мови початкових класів з урахуванням сучасних тенденцій у ранньому шкільному навчанні англомовного спілкування».

У 2009 році відбулося об'єднання кафедри слов'янської філології та кафедри іноземних мов та методики їх викладання у початковій школі в одну – кафедру мов і методики їх викладання у початковій школі під керівництвом кандидата педагогічних наук, доцента Сєніної В. К.

На сьогоднішній день на кафедрі мов і методики їх викладання (завідувач кандидат педагогічних наук, доцент Мамчич О.Б.) існує секція , якою керує кандидат педагогічних наук, доцент, у минулому випускниця спеціалізації Мірошник І. В. Спеціалізацію обслуговують висококваліфіковані викладачі: кандидати педагогічних наук: Биконя О. П., Кміть О. В., Конотоп О.С., Михайленко О.В., Мірошник І.В., викладачі: Герасименко М.Д., Максак І.В., Радченко М.В.

Науково-педагогічний склад кафедри забезпечує професійну підготовку фахівців шляхом організації навчально-виховної та науково-дослідної діяльності за кредитно-модульною системою у межах аудиторної, самостійної, індивідуальної і практичної форм роботи, а також проведення контрольних заходів у процесі вивчення фахових дисциплін. Зазначена фахова підготовка відбувається, в першу чергу, у процесі вивчення базових дисциплін мовного циклу: «Практичного курсу англійської мови» і «Практики усного та писемного мовлення».

Метою викладання фахових дисциплін мовного циклу є формування професійно-орієнтовної англомовної комунікативної компетентності у студентів, майбутніх учителів англійської мови у початкових класах, а також здійснення виховання, освіти і розвитку особистості студента у процесі навчання.

Основними завданнями вивчення фахових дисциплін є: набуття студентами мовних, лінгвокраїнознавчих та культурологічних знань з дисциплін; подальший розвиток системи мовленнєвих умінь говоріння, читання, письма та аудіювання; формування соціокультурної компетентності шляхом поглиблення знань студентів про історію, культуру, побут, звичаї і традиції народу, мова якого вивчається; формування професійної компетентності шляхом залучення до виконання професійно-орієнтованих завдань; формування у студентів позитивного ставлення до оволодіння мовою і культурою англомовного світу; виховання і розвиток у студентів почуття самосвідомості; формування вміння міжособистісного спілкування, необхідного для повноцінного функціонування у навчальному та професійному середовищі.

Згідно з вимогами Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання та освітньо-професійної програми майбутні фахівці повинні знати: звуковий склад мови, основні звукові та просодичні явища мови;

лексичні одиниці, які мають найбільш об'єктивну частотність у мові, та які входили до шкільного мінімуму; загальнонаукову та професійну лексику; афіксальне словотворення; соціокультурні особливості, звичаї та традиції англомовних країн; норми міжкультурного спілкування, зокрема на професійному рівні; граматичний матеріал, граматичні форми та конструкції; структуру простого та складного речення, структурні типи речень; тематику текстів для читання та обговорення: науково-популярну, країнознавчу, загальнонаукову, професійну; тематику для усного мовлення: життя студента, його захоплення, відпочинок, здоровий спосіб життя, проблеми охорони навколишнього середовища, майбутня професія, проблеми освіти та виховання дітей, естетичний та емоційний розвиток особистості вчителя та учня; висловлювання привітання, вдячності, порада, схвалення, зауваження та іншу тематику, пов'язану з повсякденними побутовими, мовленнєвими ситуаціями, а також тематику загальнонаукову, країнознавчу і фахову.

Відповідно до вимог Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти майбутні педагоги повинні вміти: чітко виражати точку зору з проблеми; зважувати позитивні та негативні сторони проблеми; використовувати комунікативні стратегії, щоб підтримувати розмову за темою; ускладнюючі конструкції у структурі речення, формальні ознаки логічно-смислових зв'язків між елементами тексту; підтримувати або спростовувати аргумент/думку; підсумовувати, отримувати інформацію і коментувати її; підтримувати розмову без попередньої підготовки; розуміти і реагувати на повідомлення загального характеру та з метою отримання спеціальної інформації в текстах таких типів: інтерв'ю, короткі навчальні бесіди, новини; готувати публічні виступи з певних фахових питань, застосовуючи засоби вербальної комунікації та адекватні форми ведення дискусії та дебатів; здогадуватися про значення незнайомих лексичних одиниць за контекстом у статтях, брошурах, оригінальній художній літературі; розуміти імпліцитну інформацію тексту; розуміти, точку зору й емоцію автора, коли вони виражені експліцитно; писати тези для усного висловлювання; складати резюме до тексту, писати особисті та офіційні листи, повідомлення, есе, рекламні оголошення, резюме про прийом на роботу; знаходити нову текстову, графічну, аудіо- та відеоінформацію, що міститься в англійських фахових матеріалах (як у друкованому, так і в електронному вигляді); аналізувати англомовні джерела інформації для отримання відомостей, що є необхідним для виконання професійних завдань та прийняття професійних рішень; демонструвати розуміння соціокультурних аспектів поведінки, побуту та життя англомовних країн [1].

Таким чином, процес підготовки майбутніх фахівців англійської мови у початковій школі на факультеті початкового навчання Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка відбувається з урахуванням сучасних тенденцій у галузі вищої педагогічної іншомовної освіти: професійно-орієнтований розвиток іншомовної мовленнєвої компетентності, інтегроване вивчення англійської мови і культури, інноваційність, професійна автономія, міжпредметні зв'язки, використання інформаційних технологій, креативність, міжнародна співпраця, тощо. Зважаючи на сучасні тенденції процесу підготовки майбутнього фахівця, вважаємо за необхідне поєднувати традиційні форми (лекції, практичні заняття, індивідуальні консультації, самостійна робота) організації навчально-виховного процесу та науково-дослідної роботи з інноваційними (інтерактивні лекції, проектна діяльність, методичні майстерні, тренінги, воркшопи, вебінари, медіаконференції).

Впродовж двох десятиліть було підготовлено 322 фахівця, серед яких – відмінники освіти України, вчителі-методисти, вчителі вищої категорії, науковці, перекладачі, громадські діячі.

Висновки і пропозиції. Отже, у запропонованому дослідженні було зроблено спробу проаналізувати стан професійної підготовки майбутніх учителів англійської мови у початковій школі на факультеті початкового навчання Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка з 1996 по 2016 роки в історичній ретроспективі. По-перше, було уточнено поняття «професійна підготовка майбутніх учителів англійської мови в початковій школі» та схарактеризовано становлення процесу професійної підготовки майбутніх фахівців до навчання молодших школярів англійської мови. По-друге, було окреслено основні тенденції у галузі вищої педагогічної іншомовної освіти та вимоги до рівня професійної підготовки сучасного вчителя англійської мови початкової школи, а також обґрунтовано специфіку фахової підготовки майбутніх педагогів з урахуванням традицій та позитивного досвіду організації навчально-виховного процесу на факультеті початкового навчання.

Подальші дослідження з проблеми ми вбачаємо у розробці системної стратегії підвищення якості професійної підготовки майбутніх фахівців англійської мови у початковій школі шляхом удосконалення Державного стандарту професійної освіти, подальшого впровадження компетентнісного підходу, а також проектування інноваційного інформаційно-комунікаційного середовища.

Список літератури:

1. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання [наук. ред. укр. видання д-р пед. наук, проф. С.Ю. Ніколаєва]. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.
2. Калініна Л. В., Самойлюкевич І. В. Професійна підготовка майбутнього вчителя іноземних мов у контексті європейських вимог [Електронний ресурс]. – 2004. – Режим доступу: http://eprints.zu.edu.ua/481/1/04klvkev.pdf
3. Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року // [Електронний ресурс]. – 2016. – https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/54258/

Максак И.В., Радченко М.В.
Национальный университет «Черниговский коллегиум» имени Т.Г. Шевченко

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ: ИСТОРИЧЕСКАЯ РЕТРОСПЕКТИВА

Аннотация
В статье рассматривается проблема профессиональной подготовки будущих учителей английского языка в начальной школе на факультете начального обучения Национального университета «Черниговский коллегиум» имени Т. Г. Шевченко на протяжении двадцати лет (1996-2016) в исторической ретроспективе. Уточнено понятие «профессиональная подготовка будущих учителей английского языка в начальной школе». Произведен анализ становления процесса профессиональной подготовки будущих специалистов к обучению младших школьников английскому языку. Обозначены основные тенденции в сфере высшего педагогического иноязычного образования и требования к уровню профессиональной подготовки современного учителя английского языка в начальной школе. Обоснована специфика профессиональной подготовки будущих педагогов с учетом традиций и позитивного опыта организации учебно-воспитательного процесса на факультете начального обучения.
Ключевые слова: профессиональная подготовка, компетентностный подход, будущий учитель английского языка, младшие школьники, начальная школа.

Maksak I.V., Radchenko M.V.
T.H. Shevchenko National University «Chernihiv Colehium»

PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE ENGLISH TEACHERS AT PRIMARY SCHOOL: HISTORICAL RETROSPECTIVE

Summary
The paper deals with professional training of future English teachers at primary school provided at Primary Education Department, T. H. Shevchenko National University “Chernihiv Colehium” in historical retrospective within twenty years (1996-2016). The definition “professional training of future English teachers at primary school” has been specified. The process of future teachers’ professional training for teaching English to young learners has been analysed. Tendencies and requirements for modern English teachers’ professional training have been characterised. Future teachers’ professional training specific features based on traditions and positive experience of the Primary Education Department have been proved.
Keywords: professional training, competence approach, future teacher of English, young learners, primary school.

УДК 378.134:373.3)(043)

ДУХОВНА КУЛЬТУРА ЯК ОСНОВА ФОРМУВАННЯ ЛІНГВІСТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСОБИСТОСТІ

Бобир О.В., Мамчич О.Б.
Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка

Статтю присвячено актуальній проблемі створенню умов для самореалізації педагогічної особистості, міжособистісних відносин у професійній діяльності. Мета – вдосконалення мовної та мовленнєвої культури студентів на засадах кращих національних духовних традицій. Духовна культура створює особливий світ цінностей, формує та задовольняє інтелектуальні, емоційні потреби особистості. «Класичною тріадою духовної культури є істина, добро, краса». Складники духовної культури – знання, інформація, значення, норми, звичаї.
Ключові слова: мовна особистість, духовна культура, лінгвістична культура.

Постановка проблеми. Сучасна система освіти передбачає створення умов для самореалізації особистості. Основна мета навчання та виховання – професіоналізм майбутнього фахівця. Отже, «якість вищої освіти – це сукупність якостей особи з вищою освітою, що відображає її професійну компетентність, ціннісну орієнтацію, соціальну спрямованість і обумовлює здатність задовольняти як особисті духовні і матеріальні потреби, так і потреби суспільства" .

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Духовна культура створює особливий світ цінностей, формує та задовольняє інтелектуальні, емоційні потреби особистості, адже «класичною тріадою духовної культури є: істина, добро, краса». До складників духовної культури ми відносимо знання, інформацію, значення, норми, звичаї. Особистість – це сукупність суспільних відносин, але вона є такою настільки, наскільки реалізується у діяльності. Як зазначав О. Леонтьев, поняття особистості так само, як і поняття індивіда, виражає цілісність суб'єкту життя, це особливе цілісне утворення, нею не народжуються, а стають. Доведено, що виховати особистість здатна тільки особистість, яка завжди визначається духовністю, інтелігентністю, рівнем інтелекту, повагою до себе і до інших, почуттям власної гідності і, безперечно, вмінням відчувати **Слово** і вдало ним користуватися. Саме такий учитель може задовольнити потреби сучасного суспільства. На думку Ш. Амонашвілі, «...слово «вчитель» після слова БОГ очолює усі слова в усіх мовах « Отже, навчити розуміти слово необхідно і можливо. Варто тільки намагатися формувати особистість майбутнього педагога таким чином, щоб духовність і культура переважала б в усьому, і перш за все – в знаннях. Основна мета початкової школи – допомогти дітям в інтелектуальному, духовному, емоційному, фізичному та соціальному розвитку, створити їм відповідні умови для навчання. Саме тому поняття "**мовна особистість**" (В. Виноградов) є зараз особливо актуальним, консолідуючи підходи таких наук, як психологія, комунікативна лінгвістика, педагогічна риторика, лінгводидактика. Мовна освіта й мовленнєвий розвиток учнів – одна з центральних проблем сучасності, але сьогодні проблема оволодіння мовою – це проблема не стільки лінгвістична, скільки соціально-психолого-педагогічна. Аналізуючи її, неможливо не взяти до уваги, що рівень підготовки вчителя є відповідним рівнем професійної майстерності високоосвіченої мовної особистості, адже освіченим є той, хто володіє високим рівнем культури та духовності.

Концептуальною ідеєю дослідження є положення про те, що формування лінгвістичної культури майбутнього вчителя є соціальною вимогою, базується на психолого-педагогічній теорії і практиці, спрямовано на реалізацію міжособистісних відносин у професійній діяльності і створення умов для вдосконалення мовної та мовленнєвої культури студентів на засадах кращих національних духовних традицій.

Саме мова, її вивчення – це перш за все шлях набуття знань для того, щоб потім, поступово накопичуючи їх, послідовно передати нащадкам найважливіше, найцікавіше. Відомо, що мова бере участь у творенні людини, оскільки мова сама в собі має свого роду енциклопедію знань (А. Білецький). І дійсно, енциклопедичний рівень мовних знань може мати будь-яка людина. Важливо, якщо ці знання має фахівець, учитель, який вільно володіє граматично правильно спрямованим головним знаряддям їхньої передачі – словом. Саме тоді можна сподіватися, що вчителеве слово позитивно впливатиме на результат навчання та виховання учнів. Мова є не тільки предметом навчання, а й засобом духовного плекання особистості. Отже, і мовна особистість, якою повинен бути вчитель, теж не виникає сама по собі. Сприяє цьому саме "освіта – основа інтелектуального, культурного, духовного, соціального, економічного розвитку суспільства і держави, оскільки метою освіти є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства ...". Вона складається не тільки з особистісних характеристик людини взагалі, а є результатом об'єднаних зусиль співпраці викладача та студента. Звідси і **актуальність дослідження**.

Метою дослідження є визначення, наукове обґрунтування та експериментальна перевірка педагогічної технології формування професійної – лінгвістичної – культури майбутнього вчителя у вищих навчальних закладах та вироблення таких спеціальних прийомів для організації процесу набуття теоретичних знань, практичних умінь і навичок, що сприяють підвищенню рівня мовної обізнаності студентів, духовної культури педагогічної особистості.

© Бобир О.В., Мамчич О.Б., 2018

Виклад основного матеріалу. Саме мова та мовлення, вміння володіти ними складає "індивідуальний тезаурус" особистості. О. Лазурський, досліджуючи особистість, дійшов висновків, що кожна особистість здійснює відповідний шлях розвитку, досягаючи, зрештою, того чи іншого рівня, отже, розвивати особистість означає розвивати її у постійному контакті із суспільством. Адже мова, "як дзеркало, відображає обидва світи: поза людиною, тобто той, що її оточує, і в людині, тобто той, що є створеним нею самою" . Таке дзеркало може бути кривим, якщо система особистісних орієнтацій не дозволяє носієві мови правильно оцінювати своє місце у суспільстві. Якщо рівень мовної та мовленнєвої культури особистості є обмеженим, це свідчить про інтелектуальне та духовне жебрацтво мовної особистості як носія певної мови. Мовна ж особистість майбутнього вчителя потребує постійної уваги та підтримки для створення умов та напрямків правильного її розвитку. І процес цей є наскрізним. Виховати у студента інтерес до вивчення мови, одного зі складних навчальних предметів, є основним завданням, адже інтерес до навчання є важливим особистісним утворенням. Навчати мови без виховання інтересу до неї, її історії, духовних засад – справа марна. Саме інтерес до предмета, пізнання його глибинного змісту, його духовної складової забезпечує свідоме вивчення, розвиває почуття, асоціативне мислення, надає нового імпульсу розвиткові процесу самосвідомості. Майбутній педагог може виховати інтерес до слова у своїх учнів, якщо сам він є зацікавленим пізнати це унікальне явище – мова – і володіє нею бездоганно.

Основними завданнями дослідження є розробка і випробування комплексу логічних і послідовно пов'язаних між собою індивідуально орієнтованих моделей методик, що утворюють принципово нову раціональну інтегративну систему структурного формування теоретичних знань і практичних умінь та навичок як основної умови набуття лінгвістичної культури майбутніх учителів як основи їх духовної культури.

Саме сучасний когнітивний підхід до вивчення мови "дозволяє зв'язати воєдино процеси людської свідомості, мислення та мови з процесами дійсності, що в них відображується". Отже, "якщо зіставити мову та мовлення, то мова виступає саме тим початком, що має закони, які є здатними керувати мовленням. Думка стає доступною, якщо вона є втіленою в мові". І, дійсно, за думкою англійського вченого Х. Алдера, важко уявити собі свідоме мислення без зв'язку з мовою, бо мова є єдиним розумним засобом підтримки соціальних контактів. Можливості мислення мовної особистості мають постійно розвиватися. Мислення педагога є особливим складом мислення. Воно наповнюється новим змістом, власними спостереженнями мовної особистості вчителя за навчанням та поведінкою своїх учнів. Більш високий рівень організації мислення визначається не тільки вродженими факторами, а й вихованням духовності, освітою, стилем життя. Людина взагалі "створюється" тією мовою, носієм якої вона є, культурою цієї мови, духовністю та ментальністю. Отже, ми всі є творцями нашої мови. І тільки від носіїв мови залежить, чи відображатиме мова діалектику життя, що змінюється та міцніє, чи залишатиметься нікому не потрібним "мертвим морем" слів. Зразкове, вишукане, шляхетне мовлення, на жаль, зараз майже не зустрічається. Воно лишається прерогативою спеціалістів. Той "мовний матеріал", який, в особі абітурієнта, отримує вища школа від школи середньої, досить часто не відповідає рівню навіть школи початкової. Це і абсолютна відсутність чуття тексту, розуміння його будови, семантичної наповненості. Звідси – і невміння продемонструвати знання пунктуації. Граматичний обрис слова часто лишається невідомим для учня саме з причини незнання ним його лексичного значення. Роздуми про семантичну картину світу тоді "розбиваються" об загальну непоінформованість та низький рівень інтелекту учнів, а іноді, відверто кажучи, і окремих педагогів. Негаразди, що відбуваються у суспільстві, призводять до падіння інтелектуальної та духовної культури особистості, адже мова є потребою людини виразити, отже, об'єктивувати себе. Сутність мови зводиться до духовної творчості індивідуума (М. Бахтін).

Мова опосередковує багатогранну розумову діяльність особистості, зокрема, її сприймання, уяву, мислення, ось чому рівень лінгвістичної та комунікативної культури завжди презентує рівень особистісної духовної обдарованості та досконалості. Безумовно, мова є дещо більшим, аніж інстинкт особистісного інтелекту, вона є органом народного духу, тобто мова є не тільки інструментом пізнання та комунікації, а й культурним **кодом нації**, носієм і хранителем етичних та естетичних понять, архетипів поведінки, які формують відмінний від інших націй погляд на зовнішній та духовний світ, що, зрештою, створює менталітет нації. Тому надзвичайно важливо, задовольняючи потреби суспільства, враховуючи соціальні функції мови, керувати процесом **формування** професійної лінгвістичної культури особистості. Сучасна лінгвістична освіта є орієнтованою на соціалізацію особистості, на гуманістичний підхід до кожного студента, мовне середовище, що формується мовним колективом через окремі мовні особистості, конструює мовний стан. Досягти високого рівня мовної обізнаності майбутнього фахівця можна, використовуючи ситуації проблемного навчання, проектного навчання, ТРВЗ, технології критичного мислення, **моделюючи** такі активні методи і форми їхнього втілення, що сприяють формуванню та всебічному розвиткові культури та духовності мовної особистості. У процесі навчання мови, підкреслюємо, необхідно враховувати особистісно-діяльнісний підхід, міжпредметну координацію, контекстні умови, когнітивність, адже означені складники є основою лінгвопедагогічного підходу у підготовці майбутнього фахівця. На жаль, й дотепер бракує нових інтегрованих **авторських методик** формування лінгвокультури фахівця, адже рівень мовного інтелекту залежить від ступеня розвитку суспільства, від умов навчання мови окремого індивідуума, від виховання в особистості духовності, мовної інтуїції, відчуття енергії Слова, розвитку внутрішнього мислення та мовлення. Оскільки мова входить у життя через конкретні висловлювання, через конкретні ж висловлювання і життя входить у мову, безсумнівно, що саме оточуючий світ Слова створює для

особистості відповідне **мовне поле**, яке потребує постійного енергетичного зарядження. Для того щоб воно було позитивним, маємо в процесі навчання та виховання розвивати духовну культуру мови та мовлення студента. Мова і культура є взаємопов'язаними: культура впливає на мову та мовлення, а рівень мови та мовлення є ознакою індивідуальної культури особистості. Саме тому культурою мовлення важливо володіти усім, хто за родом своєї діяльності є пов'язаним із людьми, організовує та спрямовує їхню роботу, виховує. Мова свідчить про смак людини, вона є частиною нашої загальної поведінки в житті, визначає ступінь психологічної врівноваженості, ступінь можливої закомплексованості людини. І, дійсно, так: ми знаходимося "в обіймах" своєї мови, вона визначає відповідний **мовний імідж** особистості. Саме мова створює певне коло, в якому людина формується з дитинства, відображає рівень свого духовного виховання в сім'ї, адекватності своєї поведінки, демонструє набуті мовні вміння та навички, що є виробленими в результаті спілкування з довкіллям. Це означає, що основи плекання мовної особистості необхідно закладати від самого народження дитини й розвивати їх постійно. Вже з раннього віку цей процес має набути свідомого навчального та виховного напрямку, що є націленим на регуляцію та підсилення позитивних моментів та намагання уникнути негативних.

Три галузі людської культури – наука, мистецтво і життя – поєднуються тільки в особистості, яка залучає їх до своєї єдності, бути особистістю означає бути суб'єктом діяльності, спілкування, самосвідомості. Саме тому мова та мовлення особистості безпосередньо впливають на створення перцептивної карти реальності – унікальної моделі сприйняття кожною людиною оточуючого світу (Х. Алдер). Те, як педагог, мовна особистість, сприймає закони мовленнєвого оточення, свідчить про якість його власного самостійного розуму, реалізацію духовних потреб, правильного оцінювання свого особистісного професійного престижу. Коригуючи слово, керуючись ним, висловлюючи свої думки, намагаючись досягти якомога успішнішого результату може тільки та особистість, яка є здатною чітко усвідомлювати своє духовне та вчительське призначення і пам'ятати про те, яку відповідальність вона має перед суспільством, а особливо – перед самою собою. Отже, мовна особистість є **комунікативним партнером**, який, завдяки вільній мовленнєвій орієнтованості, є здатним продемонструвати свої здібності, рівень мислення та культури. Ще С. Рубінштейн ототожнював процес розвитку здібностей людини з процесом розвитку самої людини. Його думки набули подальшого розвитку. Оскільки "особистість педагога як складна система завжди перебуває у певному локальному просторі", викладач має постійно сприяти "індивідуації" (К. Юнг) процесу освіти та розвитку індивідуальних психологічних властивостей, якостей, що роблять людину неповторною духовною особистістю.

Саме творча діяльність, що є спрямованою на формування таких якостей особистості, як динамічність розуму, сміливість та незалежність суджень, умінь аналізувати та синтезувати явища, процеси тощо, переконує в тому, що від ступеня сформованості мовної культури залежить професіоналізм лінгвістичної особистості, її лінгвістична активність, рівень вербальної адаптованості, лінгвістична відповідність, комунікативна орієнтація.

Оскільки "слово як уявлення є тільки точкою опори або місцем прикріплення різноманітних ознак", а "життя слова з психологічного, внутрішнього боку полягає у застосуванні його до нових ознак, і кожне таке застосування збільшує його зміст" (О. Потебня), основним завданням викладання циклу лінгводисциплін у системі безперервної освіти має бути таке знання мови, що дозволяє через слово відчути свою причетність не тільки до сучасної семантики, а й до древніх коренів мови, її духовних засад, її самобутності й неповторності. Необхідно абсолютно по-іншому подивитися на процес набуття лінгвознань майбутніми фахівцями та втілювати інноваційну **інтегровану модель** мовної та мовленнєвої підготовки педагогічної особистості.

Висновки і пропозиції. Отже, знання мають розглядатися перш за все як основа свідомого формування та вдосконалення умінь та навичок, як інструмент посилення практичного напрямку навчання рідної мови, як засіб синергетичного розвитку духовної та інтелектуальної культури особистості. Таким чином, реалізується не тільки інформативна, а й комунікативна мета вивчення мови як основна, саме тому рівень мовної та мовленнєвої культури перевіряється синтаксичною вивіреністю, досконалістю мови особистості та, зрештою, демонструє рівень її зв'язного мовлення. Навчаючись у вищому навчальному закладі, майбутній фахівець поступово накопичує різний за своїм потенціалом педагогічний, лінгвістичний та комунікативний досвід, адже рівень розвитку особистості є різним. Саме так формується педагогічна, лінгвістична, комунікативна **особистісна модель**, яка виявляється у відповідній структурі особистісних духовних якостей, і саме формування такої моделі вважаємо **інноваційною перспективою** наших подальших досліджень. Її параметри свідчать про самовизначення особистості, окреслюють шляхи її духовного самовдосконалення та рівні самосвідомості, адже самореалізація, самопізнання і саморозвиток особистості є єдиним процесом.

Список літератури:

1. Алдер Х. НЛП: современные психотехнологии / Х. Алдер. – СПб: Питер, 2000. – 160 с.
2. Пономарів О.Д. Культура слова: Мовностилістичні поради / О. Д. Пономарів. – К.: Либідь, 2001. – 240 с.
3. Потебня А.А. Слово и миф / А. А. Потебня. – М.: Правда, 1989. – 622 с.

Бобырь А.В., Мамчич Е.Б.
Национальный университет «Черниговский коллегиум» имени Т.Г. Шевченко

ДУХОВНАЯ КУЛЬТУРА КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАННЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ ПЕДАГОГА

Аннотация
Статья посвящена актуальной проблеме создания условий для самореализации личности педагога, межличностных отношений в профессиональной деятельности. Цель – совершенствование языковой и речевой культуры студентов на основе лучших национальных духовных традиций. Духовная культура создает особенный мир ценностей, формирует и отвечает интеллектуальным, эмоциональным потребностям личности. «Классическая триада духовной культуры есть истина, добро, красота». Составляющие духовной культуры – знания, информация, значения, нормы, обычаи.
Ключевые слова: языковая личность, духовная культура, лингвистическая культура.

Bobyr O.V., Mamchych O.B.
T.H. Shevchenko National University “Chernihiv Colehium”

SPIRITUAL CULTURE AS A BASIS FOR TEACHER’S PERSONALITY LINGUISTIC CULTURE FORMATION

Summary
The article deals with topical problems of creating conditions for self-realization of teacher’s personality, interpersonal relations in professional work. The main goal is to improve students’ language and speech culture on the basis of the best national spiritual traditions. Spiritual culture creates special world of values, forms and satisfies individual’s intellectual and emotional needs. "The classical triad of spiritual culture is truth, good, beauty." The components of spiritual culture are knowledge, meaning, norms, and customs.
Keywords: linguistic personality, spiritual culture, linguistic culture.

УДК 378: [37. 016: 34] (73)

БАЗИ ПРАКТИКИ ПІД ЧАС СТАЖУВАННЯ У ЮРИДИЧНИХ КОЛЕДЖАХ США

Михайленко О.В.
Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка

Стаття присвячена дослідженню баз практики під час стажування у юридичних коледжах США. У статті розглядаються програми стажування у наступних галузях юриспруденції: стажування у галузі цивільного, кримінального, екологічного, сімейного права, а також програми судового стажування, стажування з питань нерухомості та ін. Крім того, аналізується різноманітність юридичної діяльності студентів протягом стажування. У статті описуються навички студентів, які вони опановують завдяки стажуванню у юридичних коледжах США. Характеризується діяльність наставника-юриста під час стажування студентів.

Ключові слова: юридичний коледж, стажування, бази практики, професійна підготовка, навички, програма, США.

Постановка проблеми. Сучасний стан принципових змін в правовому регулюванні у сфері економіки, фінансів, торгівлі, перехід суспільства до соціально орієнтованої ринкової економіки вимагають вдосконалення юридичної освіти, нових підходів та якісних змін у підготовці майбутніх фахівців-юристів.

Специфіка навчально-виховної діяльності вищих юридичних навчальних закладів полягає у підготовці фахівців-юристів, здатних до творчої праці, розвитку свого професійного рівня, конкурентоспроможності на ринку праці.

Аналіз досліджень і публікацій. Аспекти юридичної освіти в Україні розглядаються у працях В. Андрейцева, Н. Болотіної, С. Гусарєва, В. Єлова, О. Задорожного, Н. Караваєва, В. Журавського, В. Комарова, О. Скакуна, А. Столяренко, О. Тихомирова, Д. Фіолевського, Ю. Шемшученко та інших.

Юридична професія та освіта в США розглядаються у працях В. Бігуна, М. Барщевського, О. Бойко, Роберта У. Гордона, О. Костромова, К. Грищенко, Анкет Кук, Мейєр Д. Вільяма, А. Мережко, Девіза Піттса, Роя Стакі, Джона А. Сіберта, Джозефа А. Троттера та інших.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Проте аналіз вітчизняної педагогічної літератури дозволив констатувати, що важливі аспекти розвитку практичної діяльності студентів у вищих юридичних навчальних закладах України ще й досі не знайшли свого ґрунтовного наукового висвітлення в науковій літературі.

Мета статті. Головною метою цієї статті є аналіз практичного навчання, зокрема бази практики під час стажування, у юридичних коледжах США.

Виклад основного матеріалу дослідження. Основною метою вищої юридичної освіти США вважається підготовка освіченого, відповідального, прагматичного фахівця-юриста, здатного до системного мислення, вірним оціночним судженням, а також здатного до творчої діяльності.

Крім того, вирішення завдання формування ініціативного, творчого, здатного приймати нестандартні рішення фахівця-юриста в юридичних коледжах США вважається неможливим без широкого застосування різноманітних баз практики під час стажування, завдяки яким студенти вдосконалюють знання і вміння та опановують нові навички.

Опрацювання наукових робіт Л. Куні [1], К. Крайлінг [2], М. Беррі, Д. Дубіна і П. Джоя [3], Ф. Шрега [4], а також навчальних програм стажування у юридичних коледжах США [5; 6; 7; 8; 9; 10; 11] дозволяє стверджувати, що базами практики, де проходять стажування студенти є федеральні суди; окружні суди; Верховний Суд штатів Вірджинія, Західна Вірджинія, Кентуккі, Теннессі та Північна Кароліна; державні суди у штатах Вірджинія, Західна Вірджинія і Кентуккі; Міністерство юстиції США та агентство з охорони навколишнього середовища; Прокуратура Вірджинії; юридичні офіси Західної Вірджинії та Кентуккі; окружна прокуратура Теннессі, Західної Вірджинії, Північної Кароліни та інші.

Досвід при стажуванні студент, зазвичай, отримує завдяки поєднанню спостереження за судовим розглядом, дослідження правових питань, складання заяв і юридичних меморандумів, проектування судових рішень, а також надання допомоги щодо судової стратегії та вирішення проблем [8].

Заслуговує на увагу і різноманітність баз практики, що залучають студентів до різних галузей юриспруденції.

У Північно-Західному юридичному коледжі Чикаго за вимогами програми практики студенти працюють 12-15 годин на тиждень без відриву від навчання під наглядом юристів, у тому числі федеральних суддів, державних посадових осіб, а також корпоративних адвокатів. Протягом стажування студенти поглиблюють розуміння відповідних норм матеріального права, розвивають свої дослідницькі, письмові та адвокатські навички, спостерігають та беруть участь у судових процесах, а також знайомляться з етикою та професійними обов'язками юридичної професії. За стажування студенти отримують 4 академічні кредити. Хоча кожен курс стажування висуває власні вимоги, всі студенти повинні обов'язково брати участь в усіх семінарських заняттях, вести журнал, в якому відображується їх практична діяльність та виступати з повідомленнями в аудиторіях.

Практика доступна у наступних галузях:

- Цивільно-правова практика.

Студенти проходять стажування у федеральних, державних або місцевих урядових установах та офісах, де розглядаються цивільно-правові справи.

- Практика корпоративного адвоката.

© Михайленко О.В., 2018

Студенти проходять стажування в юридичних відділах корпорацій Чикаго. Вони проводять дослідження, пишуть описи справ та консультують клієнтів під керівництвом штатних юристів.

- Практика кримінального права.

Студенти представляють інтереси як позивачів, так і відповідачів у федеральній або державній системі кримінального правосуддя, в тому числі в адвокатських офісах США, в організації Федерального захисту тощо. Вони проводять дослідження, пишуть юридичні меморандуми та стислий виклад справ, надають допомогу у судових процесах та у підготовці судового розгляду, а також спостерігають за судовими засіданнями.

- Судова практика.

Студенти проходять стажування у суддів дільничних судів США, суддів місцевих або апеляційних судів. Вони проводять дослідження, розробляють нормативно-правові меморандуми та спостерігають за судовими процесами.

- Практика з суспільних інтересів.

Студенти проходять стажування у організаціях щодо правових суспільних інтересів, у тому числі й у Фонді правової допомоги, Американській спілці громадянських свобод та інших некомерційних організаціях, де вони представляють інтереси клієнтів з цивільних справ. Студенти проводять співбесіди з клієнтами, досліджують та розробляють нормативно-правові меморандуми, приймають участь у політичних ініціативах.

Всі ці бази практик розташовані в межах Чикаго або в його околицях. Протягом літніх канікул студенти можуть працювати у місцях, які знаходяться за межами Чикаго [9].

Крім того, Північно-Західний юридичний коледж пропонує цілий ряд програм з міжнародного стажування з базами практики у наступних місцях: Міжнародний Кримінальний Суд (Гаага, Нідерланди); Міжнародний Кримінальний Трибунал по колишній Югославії (Гаага, Нідерланди); Міжнародний Кримінальний Трибунал по Руанді (Танзанія); Спеціальний Суд по Сьєра-Леоне (Фрітаун, Сьєра-Леоне та Гаага, Нідерланди); Надзвичайні відділи у судах Камбоджі (Пномпень, Камбоджа); Суд Боснії і Герцеговини щодо військових злочинів (Сараєво, Боснія і Герцеговина); Верховний Комісар ООН з прав людини (Женева, Швейцарія); Верховний Суд Ізраїлю (Єрусалим, Ізраїль); Верховний Суд Індії (Делі, Індія) [8; 9].

Проведений аналіз програм юридичного коледжу Вільяма та Мері [10] дозволяє схарактеризувати наступні програми стажування:

- Практика щодо вирішення спорів зайнятості, завдяки якій студенти отримують 3 академічні кредити.

Це стажування вимагає від студентів працювати один день на тиждень у Річмонді у Відомстві консультацій працівників, яке консультує державних службовців з приводу скарг, пов'язаних із роботою, розгляду скарг тощо. Студенти мають можливість надавати допомогу у розгляді та врегулюванні скарг, в тому числі розслідуванні фактів, аналізі законів і розробці рішень. За цією програмою проходять стажування ті студенти, які мають відповідні знання з Трудового права та трудового законодавства.

- Практика у Апеляційному суді Вірджинії (3 кредити).

Студенти працюють один день на тиждень у Річмонді в офісі Головного Прокурора та аналізують стислий виклад справ та звіти, які подані до суду.

- Практика у якості судового помічника (1-3 кредити).

Ця програма надає студентам можливість розібратися в судовому процесі під керівництвом місцевого судді. Студенти, які проходять це стажування повинні надавати допомогу судді або помічникові судді при необхідності. Вони виконують дослідження і письмові завдання, зокрема розгляд клопотань для Апеляційного суду; стислий виклад справ опозиції; підготовку меморандумів, пов'язаних з відповідним розглядом справ; "процедурні перевірки" за апеляційними позовами; аналіз та підготовку коротких звітів про судові засідання та обговорення усних аргументів.

- Практика у терапевтичних судах.

Практика терапевтичної юстиції пропонує студентам можливість брати участь у судах щодо справ неповнолітніх в окружних судах штату Вірджинії, а також у спеціалізованих судах, що розглядають питання, пов'язані з алкоголем та наркотиками.

- Практика у Генеральній Асамблеї (1-3 кредити) надає студентам можливість працювати в офісі сенатора. Студенти мають рідкісну можливість ознайомитися з політичним та законодавчим процесом, а також з повсякденною роботою законодавця.

- Практика у Верховному Суді Вірджинії (3 кредити).

Ця програма надає студентам можливість ознайомитися з судовими записами судів першої інстанції, петиціями апеляцій; підготувати письмові меморандуми з викладом процедурної історії та правового аналізу проблеми для надання допомоги у проведенні "процедурних перевірок"; відвідувати та спостерігати за усними дебатами Верховного Суду; бути присутніми в управлінні Головного прокурора при усному слуханні і брати участь у обговоренні питань, що піднімаються в усних дебатах процесу; готувати початкові проекти заяв у суди першої інстанції і виконувати спеціалізовані дослідження та написання проектів для окремих суддів і секретаріату головного прокурора, які можуть виявитися необхідними. Ця практика вимагає участі студентів протягом 8 тижнів по 2 дні на тиждень у Річмонді. Таке стажування проходять переважно студенти третього курсу, однак другокурсники, які мають відповідні навички та досвід, можуть також прийняти участь у цій програмі.

Програми стажування у юридичному коледжі Вільяма та Мері передбачають роботу на місцях баз практик один або два дні на тиждень і не звільняють студентів від навчальних занять.

Заслуговує на увагу і семестрова програма стажування Бостонського юридичного коледжу. Ця програма призначена для максимізації удосконалення юридичних навичок студентів шляхом спостереження за досвідченими місцевими адвокатами та суддями. Студенти проводять близько 30 годин на тиждень на місцях практики і відвідують тижневий двохгодинний семінар. Коледж надає студентам можливість проходити практику, яка включає в себе різні предметні га-

лузі (трудове, цивільне, екологічне, комерційне, міжнародне право та інші) і передбачає різноманітні місця проходження стажування (державні та юридичні офіси, організації з суспільних інтересів, приватні юридичні контори, суди тощо).

Необхідно звернути увагу на програму отримання інтенсивного клінічного досвіду в галузі цивільного судочинства у державному управлінні Генерального прокурора штату Массачусетс. Студенти проходять стажування під керівництвом одного з викладачів коледжу, який є помічником Генерального прокурора в цьому управлінні. Вони працюють безпосередньо з адвокатами управління, представляючи державні агентства та посадових осіб у державних і федеральних судах. Така юридична клініка навчає студентів навичкам і стратегіям роботи в суді та включає наступні види юридичної роботи: оформлення заяв, клопотань; розгляд запитів і відповідей та інших документів судового процесу; проведення правового дослідження та написання стислого викладу справ судового розгляду; прийняття участі у дебатах державних судів та інші завдання, що стосуються судового розгляду.

Іноді студенти беруть участь у дебатах Верховного Суду від імені державних агентств, а також працюють із значною кількістю справ, пов'язаних з Адміністративним та Конституційним правом.

Теми щотижневих двохгодинних семінарів включають питання, що пов'язані з державними і федеральними юрисдикціями, Адміністративним правом та судочинством, складанням судових документів, підготовкою до судового розгляду, апеляційною практикою, а також роботою державного Генерального прокурора.

Великого значення для коледжу має і програма стажування з міжнародного права. Ця програма надає студентам унікальну можливість пройти практику у Міжнародному Кримінальному Суді по колишній Югославії і у нещодавно створеному Міжнародному Кримінальному Суді, який розташований як у Гаазі, так і в Нідерландах. Міжнародний Кримінальний Суд по колишній Югославії був заснований Радою Безпеки ООН у 1993 році, що висуває звинувачення особам, які ймовірно скоїли серйозні порушення в галузі Міжнародного Гуманного права на території колишньої Югославії під час воєнного конфлікту. Міжнародний Кримінальний Суд, який почав діяти у 2002 році, був створений як постійний суд для засудження військових злочинців.

Робота студентів включає в себе дослідження розглянутих справ та складання звинувачувальних висновків.

Аналіз програм стажування юридичного коледжу університету Голден Гейт виявив, що студенти мають можливість пройти практику у наступних галузях юриспруденції:

- Стажування щодо захисту тих, кому винесли вирок.

Студенти представляють інтереси незаможних звинувачених, оскаржуючи їх вирок та смертну кару шляхом прямої апеляції. Вони отримують підготовку під безпосереднім контролем юристів Каліфорнійської Апеляційної програми.

- Стажування у галузі цивільного права.

Студенти працюють у юридичних фірмах, корпораціях, організаціях з суспільних інтересів або у державних установах, які займаються наступними питаннями: інтелектуальною власністю, податками, розвагами, банкрутством, правами інвалідів, імміграцією, насильством у сім'ї, а також загальною цивільною практикою.

- Стажування у галузі кримінального права.

Студенти беруть участь у семінарі кримінального правосуддя з акцентом на етичних питаннях, що відображають діяльність юриста, при цьому проходять стажування в різних державних і федеральних судах, а також адвокатських фірмах.

- Стажування у галузі екологічного права.

Студенти вивчають екологічне право та проходять стажування у державних установах, природоохоронних організаціях або громадських групах з питань екології, природних ресурсів, землекористування.

- Стажування у галузі сімейного права.

Студенти вивчають ази практики сімейного права та проходять стажування у державних установах, некомерційних організаціях або у приватних юридичних офісах, які займаються допомогою клієнтам з низьким рівнем доходів щодо питань сімейного права.

- Стажування щодо захисту бездомних людей.

Студенти набувають навичок проведення співбесід, консультацій, переговорів і допомагають у вирішенні цілого ряду питань клієнтів Колегії Адвокатів юридичного проекту Сан-Франциско щодо допомоги бездомним людям.

- Судове стажування.

Студенти працюють в офісах суддів або співробітників всіх рівнів державних і федеральних судів з повним спектром юридичних послуг.

- Стажування з питань нерухомості.

Студенти працюють у юридичних фірмах або державних установах, що пов'язані з нерухомістю. Основна увага приділяється питанням придбання, розміщення, фінансування, розвитку та експлуатації нерухомості.

- Стажування щодо прав молоді.

Студенти працюють у некомерційних юридичних офісах, державних установах або приватних офісах, що займаються судовими, адміністративними слуханнями або іншою захисною діяльністю в інтересах дітей та молоді. Вони також відвідують академічний семінар, де зосереджена увага на питаннях юридичної професійної відповідальності, навичках та практичній діяльності.

Слід зазначити, що яку б базу практик не обрали студенти, юридичний коледж університету Голден Гейт пропонує стажування тільки після першого курсу і отримання за теоретичне навчання 40 академічних кредитів. Стажування студенти проходять протягом одного семестру і за практичне навчання у юридичному коледжі отримують 13 кредитів.

Важливо підкреслити, що один академічний кредит студенти отримують за 45-ти годинну роботу на місцях практики та постійного відвідування щотижневих семінарів [8].

У юридичному коледжі Де Паула запроваджена програма стажування з питань імміграції та притулку. Під час цієї програми студенти співпрацюють з громадськими організаціями імміграційної служби Чикаго. Вони консультують клієнтів, опитують свідків, а також забезпечують

об'єктивне свідчення щодо справ заявників. Таким чином, студенти зосереджені на проблемах, з якими стикаються клієнти у наступних галузях: надання притулку, цивільне право, кримінальні апеляції, смертна кара, сімейне право, інтелектуальна власність тощо.

Але щоб брати участь у цій програмі, студент повинен отримати як мінімум 40 академічних кредитів із середнім балом не менше 2.0, відпрацювати на місці практики 180 годин (12-15 годин на тиждень) і, таким чином, отримати 3 академічні кредити.

Дослідження показало, що програми стажування багатьох юридичних коледжів США вимагають виконання письмової роботи обсягом, як мінімум, 25 друкованих аркушів на основі своєї практичної діяльності під керівництвом наставника-юриста. Письмова робота може бути дослідницькою роботою, юридичним документом або мати кілька коротких зразків юридичної роботи, яку виконував студент при стажуванні.

Вагоме значення має оцінювання студентів за результатами стажування. Так, студенти можуть отримати оцінку за стажування тільки після розгляду доповіді щодо практики та здачі щоденника практики; усного звіту про хід роботи протягом практики; усного або письмового звіту наставника-адвоката або судді, який керував практикою.

Наставник-юрист, у свою чергу, повинен оцінити студента за наступними критеріями: якість аналітичного мислення, якість дослідження, здатність до висловлювання своїх думок в усній формі, вміння висловлювати свої думки у письмовій формі, здатність до самостійної роботи, вміння працювати з іншими людьми, професійна майстерність [6].

Встановлено, що протягом практики студентам надають широкий спектр видів юридичної діяльності, а саме: представлення інтересів клієнтів у суді; проведення співбесід та консультування клієнтів; розробка заяв, клопотань; розгляд і підготовка запитів, відповідей та інших документів судового розгляду тощо.

Слід зазначити, що яке б завдання вони не виконували, весь клінічний досвід студентів є надзвичайно корисним для майбутніх фахівців-юристів.

Висновки і пропозиції. Отже, з педагогічної точки зору, стажування, з різноманітними базами практики у юридичних коледжах США, сприяє розвитку більш реалістичних перспектив отримання всебічної освіти у галузі юриспруденції, формуванню професійно спрямованої особистості, а саме: формуванню необхідних професійних вмінь та навичок (визначення та вирішення проблем, креативність, новаторство, пошук фактів та юридичної інформації, практичне судження, стратегічне планування, аналітичне мислення, оцінка фактів, вміння робити висновки, вміння складати документи, організовувати свою роботу, вміння викладати свої думки, слухати, ставити запитання, навичок ведення переговорів, вміння вибудовувати відносини з людьми, працювати в команді), а також формуванню професійно значимих якостей, таких як соціальна відповідальність, відданість юстиції та суспільному благу, задоволення інтересів клієнта в рамках закону, економічна стриманість, чесність, старанність, наполегливість, автономність, самоконтроль тощо.

Таким чином, позитивні ідеї досвіду США у підготовці фахівців-юристів можуть бути, за умов урахування особливостей національної системи юридичної освіти, творчо використані в процесі освітньої практики юридичними навчальними закладами України.

Список літератури:

1. Cooney L.L. Heart and Soul: A New Rhythm for Clinical Legal Externship / L.L. Cooney // St. Thomas Law Review. 2005. – Vol.17, №3. – pg. 428.
2. Kenneth R. Kreiling. Clinical Education and Lawyer Competency: The Process of Learning to Learn From Experience Through Properly Structured Clinical Supervision / Kenneth R. Kreiling // MDL. Review. – 1981. – Vol. 40. – pg. 305.
3. Margaret Martin Barry, Jon C. Dubin & Peter A. Joy. Clinical Education for this Millennium: The Third Wave / M. Barry, C. Dubin, A. Joy // Clinical Law Review. – 2000. – Vol. 7. – pgs. 12–16.
4. Philip G. Schrag & Michael Meltsner. Reflections on Clinical Legal Education. – Dexter, Michigan, Thomson – Shore, Inc., 1998. – P. 331.

Використані Internet-джерела:

5. Chicago – Kent College of Law: Clinical Program. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.kentlaw.edu/- 17k – Заголовок з екрану.
6. DePaul University College of Law: Academic Programs. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.law.depaul.edu/ – Заголовок з екрану.
7. Cornell University Law School: Clinical Programs. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.lawschool.cornell.edu/.../ clinicalprogram/index.cfm – Заголовок з екрану.
8. Law School Public Interest Programs - Public Interest Externships and Internships. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.abanet.org/.../lawschools/pi_externships_internships.html – Заголовок з екрану.
9. Northwestern University Law School: Practicum Program and Externships. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.law.northwestern.edu/.../externship/ – Заголовок з екрану.
10. College of William and Mary: Law School Public Interest Programs – Public Interest Externships. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.wm.edu/law/academicprograms/curriculum/experiences.shtml – Заголовок з екрану.
11. Boston College Law: Externship Clinical Programs. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.bc.edu/schools/law/services /academic/programs/clinical/externship – Заголовок з екрану.

Михайленко А.В.
Национальный университет «Черниговский коллегиум» имени Т.Г. Шевченко

БАЗЫ ПРАКТИКИ ПРИ СТАЖИРОВКЕ В ЮРИДИЧЕСКИХ КОЛЛЕДЖА США

Аннотация
Статья посвящена исследованию баз практики во время стажировки в юридических колледжах США. В статье рассматриваются программы стажировки в следующих отраслях юриспруденции: стажировка в области гражданского, уголовного, экологического, семейного права, а также программы судебной стажировки, стажировки по вопросам недвижимости и др. Кроме того, анализируется разнообразие юридической деятельности студентов во время стажировки. В статье описываются навыки студентов, которыми они овладевают благодаря стажировке в юридических колледжах США. Характеризуется деятельность наставника-юриста во время стажировки студентов.
Ключевые слова: юридический колледж, стажировка, базы практики, профессиональная подготовка, навыки, программа, США.

Mykhailenko O.V.
T.H. Shevchenko National University "Chernihiv Colehium"

PRACTICE BASES DURING INTERNSHIP AT LAW COLLEGES OF THE USA

Summary
The article is devoted to the study of practice bases during internships at law colleges in the USA. The article deals with internship programs in the following branches of jurisprudence: internships in the field of civil, criminal, environmental, family laws, as well as judicial internship program and internship program on real estate issues. In addition, the diversity of students' legal activity during the internship is analyzed. The article describes the skills of students that they learn during their internship at law colleges in the USA. The activity of a mentor-lawyer during internship of students is characterized.
Keywords: law college, internship, bases of practice, professional training, skills, program, the USA.

УДК 373.3.091.3:81'243'36

ПОНЯТТЯ ІНШОМОВНОЇ ГРАМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ТА ОСОБЛИВОСТІ ЇЇ РЕАЛІЗАЦІЇ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Мірошник І.В.
Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка

Стаття присвячена особливостям реалізації іншомовної граматичної компетентності в початковій школі. У статті детально розкрито поняття іншомовної граматичної компетентності, визначено її складові елементи: граматичні знання, граматичні навички (рецептивні та репродуктивні) та граматична усвідомленість. Описано етапи формування іншомовних граматичних навичок. Окреслено три основні стадії оволодіння іноземною мовою молодшими школярами та встановлено їх кореляцію зі стадіями інтелектуального розвитку учнів початкової школи.
Ключові слова: іншомовна граматична компетентність, граматичні знання, граматичні навички, граматична усвідомленість, початкова школа.

Постановка проблеми. Метою навчання іноземної мови (ІМ) у середній загальноосвітній школі є формування іншомовної комунікативної компетентності (ІКК) – здатності користуватися мовою залежно від конкретної ситуації [6], яка в початковій школі має досягти рівня А1 за шкалою Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти. Поняття комунікативної компетентності (КК) було введено Д. Хаймсом, який визначив її як притаманні людині знання і вміння успішного та ефективного спілкування [12, с. 5]. КК є багатокомпонентним явищем і включає в себе мовну, мовленнєву, соціокультурну, навчальну, стратегічну, дискурсивну, когнітивну, інформативну та прагматичну компетентності, які у процесі спілкування мають виступати інтегровано.

Під час навчання граматичного аспекту спілкування особлива роль надається *мовній компетентності* як здатності розуміти і продукувати необмежену кількість правильних у мовному відношенні речень за допомогою засвоєних мовних знаків і правил їх поєднання, конструювати граматично правильні форми й синтаксичні побудови, а також розуміти смислові відрізки в мовленні, організовані відповідно до існуючих норм мови, та використовувати їх у тому значенні, в якому вони вживаються носіями мови.

© Мірошник І.В., 2018

Показником сформованості мовної компетентності є рівень володіння методами граматичного і порівняльного аналізу, що виражається в умінні виділяти певні аспекти граматики виучуваної та рідної мов, узагальнювати основні одиниці мови і користуватися моделями під час виявлення внутрішніх властивостей цих одиниць, визначати відносини між граматичними формами, прогнозувати труднощі вживання граматичних явищ (ГЯ) в іншомовному мовленні.

Аналіз досліджень і публікацій. Велика кількість робіт присвячена різним аспектам навчання іншомовного граматичного матеріалу (ІГМ): природі граматичних навичок (Пассов, 1978; Шатілов, 1986; Gaies, 1977; Krashen, 1987; Harmer, 1990; Celce-Murcia, 1988, 1999); ієрархії граматичних навичок (Гез,1985; Ляховицький, 1981; Dulay, Burt, 1978; Jordens, Kellerman, 1978; Dresselmann, 1983); комунікативно розробленим вправам для навчання учнів ІГМ (Ільїн, 1981; Лапідус, 1979, 1982; Пассов, 1977, 1985, 1989, 1991; Скалкін, 1983, 1987; Скляренко, 1982, 1992, 1999, 2005; Царькова, 1980, 1989; Шатілов, 1986; Шубін, 1972; Long, 1990; Maculaitis, Scheraga, 1993; Meyer, 1990; Widdowson, 1990); особливостям формування іншомовної граматичної компетентності (ІГК) на початковому етапі оволодіння ІМ (Бабенко, 2002; Бігич, 2001, 2005, 2006; Рогова Верещагіна, 2000; Ізмайлова, 1999; Коломінова, 1995, 1998, 2002, 2004, 2008; Куліш, 1999; Пєріна, 2003; Роман, 1997, 2000, 2001, 2002, 2003, 2004, 2005; Філатов, 2004; Rinvolucri, 1985; Wingate, 2000).

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Але, хоча питанню формування ІГК на початковому етапі оволодіння ІМ і приділяється увага деяких методистів, проблема формування ІГК в учнів початкової школи з урахуванням стадіальності засвоєння ними ІМ залишається недослідженою. Тому **метою статті** є розкрити поняття "ІГК" та особливості її реалізації у початковій школі з урахуванням стадіальності засвоєння ІМ молодшими школярами.

Виклад основного матеріалу дослідження. Під "*мовною граматичною компетентністю*" розуміють здатність розуміти і виражати певний смисл, оформлюючи його у формі висловлювань, побудованих за правилами певної мови [9, с. 2]; здатність розуміти й виражати смисл мовлення та породжувати і розпізнавати фрази, побудовані за певними принципами [2, с. 112–113; 7, с. 10–11; 11, с. 48]; систематизоване знання граматичних правил, словникових одиниць і фонології, що перетворюють лексичні одиниці (ЛО) на осмислене висловлювання, знання граматичних одиниць, а також засобів вираження граматичних категорій, навички адекватно використовувати ГЯ у мовленнєвій діяльності (МД) у різноманітних ситуаціях для вирішення комунікативних завдань [3, с. 9].

У нашому дослідженні *граматична компетентність* розглядається як здатність молодшого школяра до коректного граматичного оформлення своїх усних і писемних висловлювань і розуміння граматичного оформлення мовлення інших, яка ґрунтується на складній і динамічній взаємодії відповідних знань, навичок та граматичної усвідомленості. Основними компонентами мовної граматичної компетентності виступають, таким чином, граматичні знання, граматичні навички і граматична усвідомленість (здатність учнів початкової школи реєструвати й розпізнавати ГЯ в усному і писемному мовленні, їхні особливості та закономірності їх утворення і функціонування). Отже, метою формування ІГК в учнів початкової школи є оволодіння *граматичними знаннями* (значення і форми), *граматичними рецептивними* та *репродуктивними навичками* мовлення, а також *граматичною усвідомленістю*. Представимо структуру граматичної компетентності у вигляді схеми (див. рис. 1).

Метою формування ІГК в учнів початкової школи є оволодіння **граматичними знаннями** (значення і форми), **граматичними навичками** мовлення: **рецептивними**, тобто граматичними навичками аудіювання і читання для здійснення МД з точки зору розуміння ГЯ, та **репродуктивними**, тобто граматичними навичками говоріння і письма для здійснення МД з точки зору вживання ГЯ у мовленні, а також граматичною усвідомленістю.

Рис. 1. Структура граматичної компетентності

Знання, на думку вчених забезпечують найбільш економний та ефективний шлях оволодіння ІМ. Під граматичними знаннями ІМ розуміють цілеспрямовано відібрану, підготовлену й упорядковану граматику, яку учень повинен засвоїти протягом курсу вивчення мови [7, с. 145].

На основі дослідження динаміки оволодіння ІМ учнями віденської початкової білінгвальної школи в 1993–1997 роках були визначені три основні стадії оволодіння ІМ молодшими школярами:

1) початкова стадія (дограматична), стадія рецептивного та імітативно-репродуктивного засвоєння ІМ, яка включає два періоди: *німий (silent period)* та *квазістабільний (quasi stable state)*;

2) реорганізаційна стадія (граматична), стадія аналізу мовленнєвих продуктів, пошуку та перевірки правил, моделювання зв'язків, що також містить два періоди: *турбулентний (turbulent state)* та *проміжний (intermediate state)*;

3) стабільна стадія встановлення та застосування правил мови або стадія зв'язного мовлення – *послідовна / зв'язна (coherent state)* [9, с. 243].

Але, як правило, учні початкової школи не досягають рівня третьої стадії оволодіння ІМ [9, с. 245]. Тому надалі, розглядаючи навчання ІМ у початковій школі, раціональним буде говорити лише про дві перші стадії. Представимо цю кореляцію у табл. 1.

Таблиця 1

Кореляція стадій інтелектуального розвитку учнів початкової школи і стадій засвоєння ними іноземної мови

Стадії інтелектуального розвитку учнів початкової школи (за Ж. Піаже)	**Стадії засвоєння ІМ учнями початкової школи (за даними досліджень віденських вчених)**
I. Стадія доопераціонального розвитку (6–7 років): I.1. Період інтуїтивних операцій. I.2. Період інтуїтивних поєднань.	I. Початкова (дограматична) стадія: I.1. Німий (домовленнєвий) період. I.2. Квазістабільний період.
II. Стадія конкретних операцій (8–9 років): II.1. Період операційних групувань. II.2. Період логічних операцій.	II. Реорганізаційна (граматична) стадія: II.1. Турбулентний період. II.2. Проміжний період.

О.О. Паршикова вказує на доцільність виділення також проміжних рівнів ІКК рівня А1 у відповідності до стадій засвоєння ІМ учнями початкової школи з урахуванням періодизації інтелектуального розвитку молодших школярів і, відповідно, видів початкового іншомовного спілкування [8, с. 46].

Аналіз результатів проведеного нами спостереження [5] засвідчив, що молодші школярі 6–7-ми років здатні розуміти сприйняті мовленнєві повідомлення, імітувати, обирати і відтворювати як ЛО, так і ЗМ відповідно до комунікативного завдання в типових ситуаціях спілкування без внесення змін за умови насичення вчителем мовленнєвого досвіду молодших школярів прагматично значимими ЛО і ЗМ і забезпечення мотивації їх багаторазового вживання. Лише згодом деякі учні взмозі викликати певні ЗМ з довготривалої пам'яті і виконати нескладні операціп скорочення ЗМ, доповнення, підстановки і заміщення складових елементів ЗМ. Враховуючи психофізіологічні особливості дітей 7-ми років, ми, слідом за О.О. Паршиковою, ставимо під сумнів експліцитне навчання їх граматики ІМ, яке передбачає ознайомлення учнів зі складними лінгвістичними узагальненнями на першому етапі початкової школи [5].

Молодші школярі 8-ми років, продовжуючи виконувати вищезазначені операціп, здатні здійснити сегментацію засвоєних ЗМ на рівні речення, проаналізувати і узагальнити синтаксичні закономірності побудови речень ІМ, комбінувати ЛО і ЗМ за допомогою опор, навідних запитань тощо, наданих вчителем. А отже, саме на цьому етапі навчання учнів початкової школи ІМ можна говорити про свідоме формування у них ІГК та розуміння ними функцій граматичних структур (ГС) [5].

На кінець початкової школи учні взмозі конструювати власні мовленнєві повідомлення як за аналогією, так і роблячи вже відповідні морфологічні узагальнення, а отже, взмозі здійснити спілкування на елементарному рівні А1 згідно із Загальноєвропейськими Рекомендаціями з мовної освіти.

Таким чином, початкова (дограматична) стадія засвоєння ІМ учнями початкової школи охоплює перший та початок другого роки навчання, реорганізаційна (граматична) стадія – кінець другого та четвертий роки навчання [5].

У нашому дослідженні особлива увага звертається на виведення учнями знань у результаті аналізу нового ІГМ і формулювання ними самостійних висновків та узагальнень шляхом стимулювання їхньої пізнавальної активності за допомогою навідних запитань. Такі виведені знання будуть міцнішими, відповідно мовна компетентність буде вищого рівня [1, с. 210]. Сюди відносимо *знання* для здійснення аналізу ГЯ з метою визначення особливостей їхньої форми і значення.

Знання, у свою чергу, виступають основою для функціонування рецептивних і репродуктивних навичок розуміти і вживати ГЯ ІМ у мовленні.

Під граматичними навичками ми, слідом за В.М. Філатовим, розуміємо автоматизоване використання граматичного матеріалу у рецептивних і продуктивних видах МД [4, с. 361].

Граматичні навички мовлення повинні характеризуватися такими ознаками як автоматизованість, гнучкість та стійкість і формуватися поетапно.

Сформованість **рецептивної граматичної навички** – одна з передумов функціонування вміння читача / слухача розуміти думки інших людей в усній і писемній формах, впізнаючи граматичні форми мови, що вивчається, і співвідносити їх з їхніми значеннями. На відміну від репродуктивної

граматичної навички, яка передбачає вибір форми відповідно до комунікативного наміру, ситуації мовлення тощо, першою операцією у формуванні рецептивної граматичної навички є сприймання звукового або графічного образу ГС. Якщо рецептивна навичка сформована, сприймання супроводжується розпізнаванням граматичних форм та співвіднесенням їх з певним значенням.

Сприймаючи граматичну форму, учні розпізнають ті чи інші ознаки, що сигналізують про певну структуру: їх називають *граматичними сигналами*, а структуру відповідно розглядають як механізм сигналів, що служать для передачі певних значень (А.С. Хорнбі). Так, наприклад, в АМ сигнал – 's передає поняття приналежності: *Mary's book*.

Але, як зазначає Н.К. Скляренко, самого тільки розпізнавання сигналів окремих граматичних форм недостатньо. Для розуміння ГС речення в цілому той, хто слухає, або той, хто читає, має на основі перших сприйнятих ним елементів речення та попереднього мовного досвіду *передбачити* його синтаксичну структуру. Ця операція називається прогнозуванням синтаксичної структури речення і має особливо велике значення під час аудіювання, бо той, хто слухає, чує висловлювання лише один раз і повинен реєструвати всі його складові частини у тій самій послідовності, в якій вони до нього надходять [10, с. 14]. Значну роль відіграють операції прогнозування синтаксичної структури і під час читання. Хоча той, хто читає, має змогу повернутися до початку речення, перечитати його ще раз, проте це відволікатиме його увагу від головної мети читання – здобування нової інформації.

Таким чином, до складу рецептивної граматичної навички входять як операції розпізнавання і диференціювання граматичних сигналів та співвіднесення їх з певним значенням, так і операції прогнозування синтаксичних структур.

Усі вищезазначені операції необхідно автоматизувати, оскільки саме автоматизованість є найважливішою якістю будь-якої навички, в тому числі і рецептивної граматичної. Подібно до репродуктивної, їй притаманні також такі якості як стійкість і гнучкість.

У процесі формування рецептивної граматичної навички можна виділити три етапи. На І етапі учні *сприймають* нову ГС в контексті, зосереджуючи увагу на її значенні і формальних ознаках; на ІІ – вправляються у *розпізнаванні*, *диференціюванні* та *ідентифікації* нових граматичних сигналів, *співвідносячи* їх з певним значенням, або у *прогнозуванні* синтаксичних структур в окремих спеціально відібраних контекстах; на ІІІ етапі ці самі операції виконуються у таких контекстах, де нові ГС вживаються поряд з раніше засвоєними [10, с. 14–16].

Сформованість **репродуктивної граматичної навички** – одна з передумов функціонування вміння висловлювати свої думки в усній та писемній формі. Щоб здійснити свій комунікативний намір, той, хто говорить / пише, має спочатку вибрати ГС, яка б відповідала певній ситуації мовлення. Так, якщо учень має намір про щось дізнатися, про щось запитати, він обирає одну з ГС, що виражає запитання. Подальший вибір залежить від часу події, про яку йде мова, від характеру інформації, що потрібна у відповідь на запитання тощо. Крім того, у багатьох випадках на вибір ГС впливають стосунки між учасниками комунікації. Звертаючись з проханням до свого товариша, молодший школяр може сказати: *Give me your book, please*. Щоб висловити те ж саме прохання у розмові з людиною, старшою за віком або положенням (наприклад, учень – вчитель), краще використати іншу структуру: *Won't you give me your book?* Або: *Wouldn't you give me your book?*

Обрану ГС потрібно синтаксично і морфологічно оформити відповідно до норм ІМ, що вивчається, – порядок слів у реченні, форма слів. Вибір і оформлення ГС здійснюються не послідовно, а паралельно: засвоюючи форму, учень повинен мати певний комунікативний намір, вирішувати конкретне мовленнєве завдання – щось запитати, попросити, комусь заперечити, підтвердити чи спростувати чиюсь думку тощо, з метою поєднання у його свідомості комунікативного наміру і форми, за допомогою якої він висловлюється. Саме оволодіння доведеними до автоматизму вищезазначеними операціями (вибір структури, необхідної для оформлення думки, а також оформлення речення з обраною структурою) свідчить про сформованість граматичної навички.

Таким чином, процес формування репродуктивної граматичної навички починається для молодшого школяра зі сприймання нової ГС та одночасного набуття знань про її значення і форму, продовжується її тренуванням у репродукуванні і завершується продукуванням, тобто вживанням у коротких висловлюваннях на рівні понадфразової єдності монологічного або діалогічного характеру.

Отже, формування як репродуктивних, так і рецептивних граматичних навичок має відбуватися у МД молодших школярів поетапно.

Висновки з даного дослідження і перспективи. Таким чином, граматична компетентність включає володіння граматичними знаннями, граматичними навичками аудіювання, говоріння, читання і письма, а також здатність виконувати МД з точки зору розуміння ГС та їх вживання в мовленні. Формування ІГК в учнів початкової школи здійснюється, як зазначається в Програмі [6], шляхом сприймання МЗ у комунікативних ситуаціях, а мовна граматична компетентність формується за рахунок багаторазового їх вживання у мовленні. Крім того, враховуючи стадіальність оволодіння ІМ молодшими школярами, доходимо висновку, що починаючи вивчати ІМ (1–2 кл.), молодші школярі засвоюють ГЯ ІМ імпліцитно, перебуваючи на рівні початкової (дограматичної) стадії. Вони одержують знання про форму і значення цих явищ пізніше (2–4 кл.), коли починають їх розуміти, здатні викликати певні ЗМ з довготривалої пам'яті і виконувати нескладні операції скорочення ЗМ, доповнення ЗМ, підстановки у ЗМ і заміщення елементів ЗМ, що є свідченням того, що молодші школярі вже досягли рівня реорганізаційної (граматичної) стадії.

Перспективним напрямком нашого дослідження є вивчення особливостей реалізації лексичної та фонетичної компетентностей у початковій школі з урахуванням стадіальності засвоєння ІМ молодшими школярами.

Список літератури:

1. Вовк О.І. Особливості оволодіння знаннями у процесі навчання граматичного аспекту іншомовного спілкування / О.І. Вовк // Наукові записки. Серія : Педагогіка і психологія. – 2005. Вип. 16. – С. 208-211.
2. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Науковий редактор українського видання доктор пед. наук, проф. С.Ю. Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.
3. Лопарёва Т.А. Обучение грамматической стороне речи немецкого языка как второго иностранного в условиях субординативной триглоссии (специальный вуз) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Т.А. Лопарёва. – Ярославль, 2006. – 24 с.
4. Методика обучения иностранным языкам в начальной и основной общеобразовательной школе : Учебное пособие для студентов педагогических колледжей / Под ред. В.М. Филатова. – Ростов н / Д : Феникс, 2004. – 416 с.
5. Мірошник І.В. Методика формування англомовної граматичної компетенції в учнів початкової загальноосвітньої школи : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Наук. кер. канд. пед. наук, доц. М.Л. Писанко / Мірошник Ірина Василівна. – К., 2013. – 439 с.
1. Навчальні програми з іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://mon.gov.ua/images/files/navchalni_programu/2012/inozem/ im.pdf
2. Осідак В.В. Комплексний контроль рівня сформованості англомовної граматичної компетенції майбутніх філологів : дис. канд. пед. наук : 13.00.02 / Осідак Вікторія Василівна. – К., 2004. – 314 с.
3. Паршикова Е.А. Иноязычное общение на элементарном уровне как цель и объект обучения иностранному языку учащихся начальной школы / Е.А. Паршикова // Іноземні мови. – 2008. – № 3. – С. 44-50.
4. Паршикова О.О. Психолінгвістичні основи навчання іноземної мови учнів початкової школи / О.О. Паршикова // Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія : Педагогіка та психологія. – К. : Видавничий центр КНЛУ. – 2003. – Вип. 6. – С. 243-249.
6. Скляренко Н.К. Навчання граматичних структур англійської мови в школі / Н.К. Скляренко. – К. : Рад. школа, 1982. – 104 с.
7. Стеченко Т.О. Формування професійно орієнтованої англомовної граматичної компетенції майбутніх філологів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Стеченко Тетяна Олександрівна. – К., 2004. – 200 с.
8. Hymes D. On Communicative Competence / D. Hymes // C.J. Brumfit and K. Johnson (eds.) The Communicative Approach to Language Teaching. – London, 1989. – P. 5-27.

Мирошник И.В.
Национальный университет «Черниговский коллегиум» имени Т.Г. Шевченко

ПОНЯТИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ ГРАММАТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ И ОСОБЕННОСТИ ЕЁ РЕАЛИЗАЦИИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Аннотация
Статья посвящена особенностям реализации иноязычной грамматической компетентности в начальной школе. В статье детально раскрыто понятие иноязычной грамматической компетентности, определены её составляющие: грамматические знания, грамматические навыки (рецептивные и репродуктивные) и грамматическое осознание. Описаны этапы формирования иноязычных грамматических навыков. Определены три основные стадии овладения иностранным языком младшими школьниками и установлено их корреляцию согласно стадий интеллектуального развития учащихся начальной школы.
Ключевые слова: иноязычная грамматическая компетентность, грамматические знания, грамматические навыки, грамматическое осознание, начальная школа.

Miroshnyk I.V.
T.H. Shevchenko National University «Chernihiv Colehium»

THE CONCEPT OF FOREIGN GRAMMATICAL COMPETENCE AND THE PEQULIARITIES OF ITS IMPLEMENTATION IN PRIMARY SCHOOL

Summary
The article is devoted to the peculiarities of the implementation of foreign grammatical competence in primary school. The article details the concept of foreign grammatical competence, defines its components: grammar knowledge, grammar skills (receptive and reproductive) and grammar awareness. The stages of foreign grammar skills formation have been described. Three main stages of mastering a foreign language by young learners have been determined and their correlation according to the stages of primary school pupils' intellectual development has been established.
Keywords: foreign language grammatical competence, grammar knowledge, grammar skills, grammar awareness, primary school.

УДК 821.161.2-32

ДІАЛОГ ОСОБИСТОСТІ В ПОСТКОЛОНІАЛЬНІЙ КУЛЬТУРІ: ГОРИЗОНТИ ПЕРЕОРІЄНТАЦІЙ

Нікітіна Н.П.
Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка

У статті авторка на матеріалах малої жіночої прози кін. XX-поч. XXI ст. досліджує трагедію постколоніальної країни. Наголошується, що самотність сучасної людини викликана культурним відчуженням. У роботі оприявнені культурні відмінності між попереднім поколінням радянської доби та молоддю. Досліджено більш складні моделі самотності людини. Виокремлені моделі унеможливлюють діалогізм буття, що стає загрозою для суспільства загалом.
Ключові слова: постколоніальна культура, діалог, сучасна жіноча новелістика, ідентичність, самотність, відчуження.

Актуальною для постімперської України, котра тільки-но починає процес деколоніалізації (не варто говорити про його масштаби), є реставрація понівеченої імперіалізмом/колоніалізмом національно-духовної системи, яка продовжує руйнацію засобами глобалізаційного кшталту та постмодерною космополітизацією. Науковці постколоніального метадискурсу (Е.Саїд [6], Г.Грабович [2], Г.Бгабга [1] тощо) усвідомлюють пріоритетність утвердження власної національної ідентичності, зруйнованої колоніальними режимами, збереження національної культури. Сучасна жіноча новелістика фіксує розпорошеність соціуму, де існують носії колоніальної спадщини, не здатні позбутися кодування цілою ідеологічною системою, і ті, які виховані поза ідеологічними чинниками доби незалежності, які й до сьогодні не витворилися в суспільстві, що стає загрозливою тенденцією існування людини.

Доба помежів'я на тлі постколоніальної дійсності характеризується також утратою тотально-ідеологічного тиску совєтської державної доктрини. Зазнавши в очах суспільства повної профанації, радянська ідеологія обернулася цілковитою інверсією, втратою пріоритетів суспільного буття. Проте окремі соціальні прошарки почувають себе носіями ідеологічної системи Радянського Союзу, ідеалізуючи в умовах всеохопної кризи минуле, не спрямовуючи зусиль на сприйняття й порозуміння з реальним сучасним. Інша частина населення посттоталітарної системи, а саме молоде покоління – це покоління, виховане за відсутності об'єднуючих сенсів, наявних ідеологем, здатних об'єднати в одну колективну ідентичність. Суспільство просякнуте фрагментарністю, аморфністю, розшарованістю, відсутністю надзавдань і не влаштовує допитливу молодь. З одного боку, ця ситуація залишає кожному свободу вибору і право рефлексувати індивідуалізовано. Але при безкінечному розгортанні такої ситуації виникає певний ризик: залежність від свідомості кожного індивіда окремо. Література, витворювана в часи кризи, впливає на реципієнта часом непередбачувано: «...закладає сумнів і підважує осмислений читачем порядок речей» [5, с. 113].

Культурний вимір самотності, як вважають деякі дослідники (Д.Рисмен, Е.Фромм [8]), можна знайти в певній формі переживань людини в сучасному світі. Цей тип переживань оприявнює Еріх Фромм у класичному дослідженні «Втеча від свободи» (Fromm, 1941). Науковець, прагнучи показати домінування соціального в характері сучасної людини, визнає, що ключем до розуміння людей нового типу є специфічне ставлення людини до світу. Сучасна особистість, за Фроммом, відчайдушно шукає смисл та цінності життя. Автор акцентує увагу на нестерпності почуття самотності та безсилля. На сьогодні самотність у культурному вимірі вкрай актуальна для постколоніальних держав і є надзвичайно поширеною і вельми впливовою на людину українського простору.

Людина, котра відчуває відрив від культурного спадку, який був частиною її життя і нині втрачений назавжди, почувається в постколоніальному просторі глибоко самотньою, бо відбулася втрата всього того, що було органічною складовою Буття. Відчуження індивіда призводить до низки страждань, до катастрофи буттєвих смислів і в той же час, у деяких випадках, до прагнення знову віднайти основні ідеї, норми, переконання, цінності, що становлять успадковану частину життєвого простору особистості. На українську постколоніальну особистість 1990-х років накладається подвійний тягар на тлі стрімких індустріально-технократичних перетворень. Е. Фромм зауважував, що сучасна людина під тиском таких процесів відчуває безсилля й межову безнадію. Уявлення дослідника дозволили виокремити особливий тип самотності, що глибоко впливає на сучасне суспільство – це самотність у культурному вимірі. Такий тип самотності яскраво описаний у романі Германа Гессе «Степний вовк» (1929). Герой роману опинився між двома культурами, старою й новою, і символізує собою дилему багатьох сучасних українців, чия самотність викликана культурним відчуженням, стає нестерпною, бо нездатна вступити в діалогічні стосунки з кимось «Іншим», знайти участь в комусь іншому. У багатьох творах сучасної української жіночої новелістики висвітлюється тема культурної самотності, бо викликана вона стрімкими змінами в суспільних цінностях, утратою попередніх, десятиліттями нав'язуваних радянською тоталітарною системою, норм і правил поведінки, руйнацією зв'язку з власним культурним спадком. Культура (в її широкому розумінні), що вибудовується в технократичному глобалізаційному просторі, виявляється абсолютно неприйнятною для їх внутрішніх переконань і успадковано-нав'язаних

© Нікітіна Н.П., 2018

цінностей. Безмірна свобода, або точніше хаос перехідної (зламової) доби, поруйновані стереотипи, – все це деструктивно впливає на покоління, сформовані попередньою добою. На думку Я.Поліщука, подібний процес відбувається і з сучасною молоддю, яка не може знайти місце в культурі своєї країни. Трагедія постколоніальних країн, викликана культурним відчуженням, явище болюче й потребує розв'язання, на чому й зосереджена сучасна жіноча новелістика.

За твердженням Ф. Ніцше, людина не здатна сприймати дійсність опосередковано, вона керується винятково власним поглядом на навколишній світ. Очевидним є те, що ідеологічні чинники попередньої доби все-таки закріпилися на рівні кожного індивіда. На початку 1990-х років XX століття вельми популярним став термін «деідеологізація». Таким чином як суспільне життя, так і література, культура повинні були стати вільними від будь-якої ідеологічної функції. У «Просторі ідеологічного впливу» Я.Поліщук слушно зауважує: «Надаючи сенсу дійсності, ідеологія водночас моделює наші стосунки з навколишнім світом, допомагає людині освоїтися в ньому. Вона, таким чином, стає символічним образом світу, в котрому ми живемо» [5, с. 88]. Доба незалежності першочергово прагне позбутися впливу марксистської ідеології, на якій утримувався тоталітарний простір Радянського Союзу. Отже, одна ідеологічна модель витісняється іншою. Людина постколоніальної доби розпорошена культурним відчуженням доби іншої, яка ще не вибудувала нової ідеології. Це, по-перше, вражає носіїв попереднього культурного досвіду, а, по-друге, для певної частини молодого покоління стає неприйнятною відсутність нових цінностей. Культурна самотність таким чином уражає не тільки носіїв старого світогляду, а й молоде покоління.

Особливо гостро постає питання культурного відчуження в постколоніальних суспільствах, де носії попереднього культурного досвіду не можуть прийняти змін, що відбуваються, бо руйнуються норми, приписи, в колі яких не просто оберталася особистість, а які були визначальними, засадничими формами існування. На наш погляд, перший етап культурного відчуження українського ментального способу існування, заснованого на житті в малих гуртах, «спаяних теплом, сердешністю взаємин» [5, с. 87], відбувся в період колективізації, де значна частина селянської України зазнала не просто наступу на свідомість, а й фізичного знищення. У подальшому, вже на генетичному рівні, це стало початком перекодуванням української тожсамості. Певні наслідки культурного відчуження, що витворювалися в часи тоталітарного режиму – становлення Радянського Союзу, простежуємо в жіночій новелістиці кінця XX – початку XXI століть.

Наслідками геноцидів можна потрактувати долю кількох сільських жінок-приятельок із новели Г.Тарасюк «У вирій». Журавлівка – типове українське село, де після розвалу колгоспів – «радянського раю» – залишилося «три з чвертю механізатори новоствореної селянської спілки «Нива» та два фермери» [7, с. 211]. Традиційна ментальність українців порушена спочатку радянською владою, яка знищувала не тільки вітряки – власність Келиного діда і тата, міцних сільських господарів, котрі знали, що десять гектарів і вітряк тримають їхні родини на цьому світі; знали, що прийшли у цей світ продовжувати рід і піднімати дітей на ноги. Батько не повернувся з Сибіру, зате «на свої гектари» пішки вернулася Келина мама, навіки посіявши в її душу недовіру і страх перед майбуттям: чи зможе вона так, як мама, повернутися пішки з Сибіру?! Відчуження від власного «Я» відбувається спочатку під тиском тоталітарної системи, а потім свідомо, через ментальний досвід, що породив страх.

Килина спочатку підсвідомо, внаслідок потужного наступу на нестійку дитячу психіку, замикається в собі, не здатна вступити в діалогічні стосунки зі світом, бо він їй чужий, викривлений. Її свідомість – це свідомість репресованої родини, яка перебувала у напередвизначеному ментально-гармонійному співіснуванні з природою у колі родини. Декодування культурою (антикультурою) провокує втечу, відхід «Я» не тільки від попереднього досвіду, а й від самих основ буття я-у-світі. Розірваність з «Я» унеможливлює діалогічні стосунки не тільки з «Іншим», а й із буттям як таким. Героїня замикається на собі, постійно ведучи внутрішній монолог, який є свідченням не-буття у світі. Відчуженість Килини від основ життєвого світу оприявнює космічний тип самотності (Т.Б. Джонсон).

Підсвідомий страх і недовіра перетворили Келю на вічного кріпака колгоспних гектарів і оселили в її душі відчуття самотності, у якій жінка не зізнається жодній зі своїх приятельок: «А Килинку ніхто нікуди не веде, не кличе, не відпарює у білій городській ванні її задубіле на колгоспних вітрах і сонці тіло, покручені роботою та ревматизмом старі кості» і тільки «в душі ворушиться прихований жаль на свою одиноку судьбу» [7, с. 213]. Такою ж великою трудягою є Пестя, подруга Килини, яка виховала шістьох дітей, а «найгірше – не жалів її Іван, чоловік... Ото вже набідувалася подруженька дорога...» [7, с. 214]. Пестя, яку скупо характеризує Килина, несе подвійний тягар жіночої долі сільської жінки: тяжка робота на колгоспному полі, виховання і піклування про шістьох дітей і чоловіка, котрий існує окремо від жінки та дітей, свідомо відчужений від родини, бо на ньому позначився вичавлений родинний досвід на генетичному рівні.

Стисла лексема «набідувалася» містить смислове навантаження і підсумовує життя жінки-матері, яка не жила, а бідувала. Селянські діти віються світом у пошуках кращої долі, втікають від каторжної роботи, а на зиму забирають до себе спрацьованих і згорьованих матерів, щоб там, у містах, і поховати їх. І так по колу виштовхує село дітей жінок передпенсійного віку, «діти, які ще не зіп'ялися добре на ноги по тих містах, тому, щовихідних валом валили у село за торбами» [7, с. 211], щоб потім на зиму, «у вирій», відлетіли і їхні матері. Тому й щасливою «відлітає у вирій» Килина, не зазнавши земного щастя, не зреалізувавшись як матір, несучи тягар ментального гіркого досвіду українців, бо там «тепло і сонячно», а поряд будуть «веселі-веселі» молоді товаришки. Скупі однорідні члени речення «тепло і сонячно» свідчать про невибагливість героїні і відсутність у її земному бутті елементарних життєвих радощів, внутрішньої рівноваги.

Непереборна ситуація подій та фатальний вибір Килини на користь самотності та екзистен-

ційного жаху перед життям постає кодуванням на генетичному рівні. Тут «Я» трансцендентальне втратило свій буттєвий осередок і залишилося чистою формою без змісту. Смерть життєвих смислів, що приходить у життя Килини зі смертю родини, знищеною тоталітарним режимом, є наслідком культурного відчуження, призводить до розщеплення структури я-в-світі. «Я» емпіричне за таких умов набуває фіктивної автономії: прагне чогось, але не знає чого, хоче щось робити, але не може. Інерційний рух призводить Килину до абсолютного відчуження від буття: стаючи з кожним кроком ще більш відчуженою, жінка відкриває перед собою перспективу онтологічної порожнечі смерті.

Очевидно, що Г.Тарасюк, відтворюючи життя своєї героїні, прагне усвідомити й пояснити трагедію української людини, пов'язуючи її із загибеллю ментального досвіду, перерваністю родинних зв'язків, нищенням (не стільки у фізичному вимірі, скільки в духовному) власного особистісного світу, що в подальшому провокує самовідчуження від Буття, Бога, Природи.

Яскравою ілюстрацією культурної самотності, коли людина відчуває, що нова культура несумісна з її внутрішнім світоглядом, є творчість Є.Кононенко. У новелі «Останній розділ перед епілогом» в одній київський квартирі уживаються носії різних культурних ідеологій: голова родини – мадам Констанція, пенсіонерка, її дочка Вікторія та онуки Лора та Павлик. Для Констанції час, у якому вона живе, характеризується такими лексемами: «який божевільний час», «який ненормальний час», «усе шкереберть», «час, що виявився таким нестерпним для нашого покоління», «а світ і правда страшний», «існувати в цьому світі», «життя паскудне» [4, с. 17-37]. Хоча «у кожного в житті були найкращі роки» [4, с. 22], Констанція не може прийняти нову модель життя, а з сумом, нудьгою та ностальгією згадує впорядкованість та відчуття свободи. «Ні до того, ні по тому, не було такого відчуття свободи, як тоді, в НДІ Гіпробудсільгосптехніки. Час летів швидко й радісно. Квітли і облітали дерева, достигали яблука в інститутському саду, шуміли осінні зливи, затишно булькотів електрочайник чи кавоварка» [4, с. 23]. Абсолютна гармонія внутрішнього й зовнішнього життя. Під час телефонної розмови з подругою з колишнього щасливого життя, Людмилою Олегівною, накреслюється дійсна реальність, яка стає присудом часові: «Нічого хорошого! Жити не хочеться! Всі в бігах...» [4, с. 23].

Культурні відмінності між дочкою, онукою та мадам Констанцією зруйнували соціальні та міжособистісні зв'язки, що дозволяє зробити висновок про виникнення більш складної моделі самотності, ніж у звичайних родинах, де існує так званий «розрив поколінь». У цьому випадку культурна самотність тільки сприяє загостренню переживань самотності в соціальному та міжособистісному вимірах. Відбувається абсолютна неможливість самоідентифікації у новій реальності і відсутність діалогічних стосунків із самим часом. Навзаєм відбувається діалог із минулим, якими є стосунки колег і подруг, Констанції та Людмили Олегівни. Страждання героїні, коли «жити не хочеться», відбувається в оточенні родини, але абсолютно іншою, вкрай загостреною, є самотність її подруги. Культурне відчуження тут поглиблюється соціальним. «Соціальне», в сенсі системи нормативних значень, що впливають на дії суб'єкта, часто асоціюється з європейською традицією в соціології, що представлена М. Вебером та Е. Дюркгеймом. У такому широкому значенні соціальна самотність виявляється включеною в категорію культури. У такому типі самотності людина почувається зайвою, неоціненою, виключеною з життя. Такою постає перед нами Людмила Олегівна, яку покинув син, викреслив із життя, бо сам намагається пристосуватися і вижити в нових умовах – виїхав на заробітки. Накладається ще одна, найбільша антропологічна криза сучасності – поєднання багатства й бідності: «А я третій день на окропі з сухарями!» [4, с. 23] – буденно констатує героїня.

Попередження Дж.Хоманса, що прозвучало всередині XX століття, актуальне для українського соціуму і сьогодні: «Цивілізація, що заради прогресу та зростання, руйнує малі групи, зробить людей самотніми і нещасними» [9, с. 457]. Обидві героїні не здатні протистояти соціальній деструкції, стрімким цивілізаційним наступам, тому й живуть на межі суспільства, яке не спроможне на діалогічні стосунки із зайвими людьми. Таким чином унеможливлюється діалог культур, а єдине, що утримує на межі обох героїнь, – цінності попередньої доби і можливість діалогу в замкненому колі попереднього культурного досвіду, діалогу з минулим.

Прагне асимілюватися в новий час Степан – колега і велике кохання минулого життя мадам Констанції. Семантичне навантаження містить у собі вже прізвище героя – Широкий. «Він вважався хорошим хлопцем, що піде за друга і у вогонь, і у воду» [4, с. 26], але не мав квартири, був бездомним. Власне кажучи, і в попередньому житті він не мав отого, одного атрибута – квартири в престижному районі міста, щоб велике кохання з Констанцією переросло у велику сім'ю. Всі три герої-колеги з минулого життя об'єднані у сьогоденні одним риторичним запитанням: «Які можуть бути справи в цій країні для нас усіх?» [4, с. 26]. Для Степана дійсність – це змагання з життям. На погляд Людмили, яку Широкий пригостив шинкою, оселедцем та качкою, «Стьопка вибився в круті» [4, с. 25]. Але його діяльність – це тільки зовнішні стосунки з часом. Степан ганяє старі автомобілі з Польщі, а там «вбити справді можуть, навіть за стару машину» [4, с. 35]. Все те, що було цінностями в тому, попередньому, часі, не варте нічого: «І як ти можеш існувати в цьому світі? Ти завжди був таким порядним, таким чесним, і от наприкінці життя зайнявся бозна-чим» [4, с. 35] – обурюється Констанція, яка визначила для себе нове життя як епілог. Для Степана – це «останній розділ перед епілогом» [4, с. 35]. Життя і Степана, і комсорга Мишка, який торгує целофановими пакетами на Володимирському ринку, – це спроба втечі від соціальної самотності, спроба бути включеним у натовп. Д.Рісмен у праці «Самотній натовп» (1950) зауважував, що терор самотності пом'якшується тоді, коли особистість прямо й опосередковано стає частиною натовпу. Образи Степана і Мишка увиразнюють цю концепцію дослідника: індивід прагне бути «в натовпі», але більше переймається власною ідентичністю та статусом.

Людмила Олегівна та Констанція, за Е.Фроммом, навпаки, відчайдушно шукають зміст і цінності життя, але, на жаль, не знаходять, бо не спроможні діалогізувати з часом у силу різних особистісних обставин, і тому окреслюють власне життя як епілог.

Кожний з героїв новели Є.Кононенко уособлює різні виміри самотності в постколоніальному просторі України. Полярні фактори суспільного життя ще більше унаочнюють поширення самотності людини у світі, що стає загрозою для суспільства загалом. Герої або зовсім відмежовуються від часу, або, вступаючи в діалогічні стосунки з ним, прагнуть бути включеними в суспільство, але розпорошеність, неймовірна за масштабами соціалізація, розпад традицій і втрата попередніх цінностей, відсутність нових ідеологем, усе ж таки призводить до стану тривоги, страху, депресії, нудьги, невизначеності. Культурна та соціальна самотність сприяє появі почуття безнадії, безсилля, які пов'язані з відчуттями, нібито всі життєві зв'язки у формі міжособистісних стосунків повністю розірвані. Саме поєднання цих типів самотності унеможливлює діалог героїв із часом і є причиною індивідуальних трагедій у всій їх багатовимірній складності.

Висновки і пропозиції. Отже, герої попереднього культурного досвіту майже в усіх творах жіночої прози тяжіють до повільного вмирання в задушливій атмосфері відчуження. Таким станом речей у постколоніальному українському просторі можна перейматися, радіти, жалкувати, але «фактом, принаймні, є те, що ми нині перебуваємо в світі культур, що розходяться, розбігаються в різні боки, стрімко й незворотньо утверджують одна щодо одної власну інакшість» [3, с. 209]. Несподівана інакшість стрімко стає відкриттям кожного дня, кожної миті навіть у звичному для нас колі близьких людей і, нарешті в глибинах власного «Я», власної самості. «Я» внутрішнє здатне здивувати зародженням чогось непідвладного нашому уявленню – Іншого, яке подекуди чуже, можливо й вороже нашим усталеним поглядам на себе, свій внутрішній світ, свої моральні приписи, якими ще донедавна керувались і які визначали нашу ідентичність. Нестримний світ відчайдушно, підозріло засвоює імперативи інакшості. Тому «справжнє спілкування з іншим як з Іншим так само потрібне нам сьогодні й при цьому виявляється таким само негарантованим, як спалах світла у вітряній осінній пітьмі» [3, с. 209]. Жіноча прозова інтенція вкотре доводить, що тільки спілкування, здатність вступити в діалог з Іншим, дружні стосунки, взаємна відкритість спроможні протистояти новоствореним постколоніальною добою розмежуванням.

Список літератури:

1. Бгабга Г. Націєрозповідність / Г.Бгабга // Антологія світової літературно-критичної думки XX ст. / За ред. М.Зубрицької. 2-е вид., доповнене. – Львів : Літопис, 2001 – С. 738-740.
2. Грабович Г. Кохання з відьмами // Критика. – 1998. – № 2(4). – С. 19-24.
3. Діалог sub specie ethicae / Даренський В.Ю., Жулан В.Д., Караченцева Л.М. та ін. – К. : Вид. ПАРАПАН, 2011. – 280 с.
4. Кононенко Є. Зустріч у Сан-Франциско: Збірка оповідань / Є.Кононенко. – К. : ПП «Дуліби», 2006. – 264 с.
5. Поліщук Я. із дискурсів і дискусій /Ярослав Поліщук. – Видавництво «Акта», 2008 – 285 с.
6. Саїд Е. Орієнталізм / Е.Д.Саїд; [пер. з англ. В.Шовкун]. – К. : Основи, 2001. – 511 с.
7. Тарасюк Г.Т. Новели : Проза / Г.Т.Тарасюк. – Бровари: ПП «МН ТРК «Відродження», 2006. – 416 с.
8. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности / Э.Фромм. – М. : Республика, 1994. – 447 с.
9. Homans G.G. (1950). ThehumanGroup. NewYork : Harcourt, Brace.

Никитина Н.П.
Национальный университет «Черниговский коллегиум» имени Т.Г. Шевченко

ДИАЛОГ ЛИЧНОСТИ В ПОСТСКОЛОНИАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЕ: ГОРИЗОНТЫ ПЕРЕОРИЕНТИРОВАНИЙ

Аннотация
В статье автор на материалах малой женской прозы кон. XX – нач. XXI ст. рассматривает трагедию постколониальной страны. Подчеркивается, что одиночество современного человека вызвано культурным отчуждением. В работе выявлены культурные отличия между предыдущим поколением советского периода и современниками. Исследовано более сложные модели одиночества современного человека. Выделенные модели отрицают диалогизм бытия, что является угрозой обществу в целом.
Ключевые слова: постколониальная культура, диалог, современная женская новеллистика, идентичность, одиночество, отчуждение.

Nikitina N.P.
T.H. Shevchenko National University «Chernihiv Collegium»

THE DIALOGUE OF PERSONALITY IN POSTCOLONIAL CULTURE: HORIZONS OF REORIENTATION

Summary
In the article the author considers the tragedy of the post-colonial state on materials of small female prose of the end of XX - beginning of XXI century. It is emphasized that the loneliness of modern man is caused by cultural estrangement. The work detects cultural differences between the previous generation of the Soviet period and contemporaries. More complex models of the loneliness of modern man have been studied. Selected models deny the dialogism of being, which is a threat to society as a whole.
Keywords: post-colonial culture, dialogue, modern female novelty, identity, loneliness, estrangement.

УДК 373.3.015.31:796.012.61

ЕФЕКТИВНІСТЬ ВИКОРИСТАННЯ РУХАНОК У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ УЧНІВ ЗАКЛАДІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

Носко Ю.М.
Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка

Стаття присвячена проблемі ефективності використання руханок у початкових класах. У публікації розкривається сутність руханки в освітньому процесі закладу початкової освіти. Проаналізовано вплив руханок на стан здоров'я учнів закладів початкової освіти. Обґрунтовано ефективність систематичного використання руханок на кожному уроці в початкових класах для зниження перевтоми в учнів. Розкрито основні санітарно-гігієнічні вимоги до проведення руханок у початкових класах.
Ключові слова: руханка, заклад початкової освіти, освітній процес, учні початкових класів, санітарно-гігієнічні вимоги.

Постановка проблеми. Здоров'я дітей – одне з основних джерел щастя, радості і повноцінного життя батьків, учителів, суспільства в цілому. Для України головною проблемою, яка пов'язана з майбутнім держави, є збереження і зміцнення здоров'я дітей та учнівської молоді.

Початкова освіта – перший рівень загальної середньої освіти, який, зберігаючи наступність із дошкільним періодом, забезпечує подальше становлення і розвиток особистості дитини, закладає базу для її навчання в основній школі.

Сучасний учитель школи І ступеня повинен «озброїти» дитину високим рівнем грамотності, навичками критичного мислення, сприяти розвитку її здоров'я і благополуччя, створити умови для розкриття потенціалу кожної дитини. Але тільки спільні зусилля всіх працівників освіти нададуть дітям можливість стати успішними учнями, які отримують задоволення від навчання та досягають у ньому успіхів.

У «Національній доктрині розвитку освіти України у XXI ст.» визначено розвиток фізичної культури і спорту як один із головних принципів організації педагогічного процесу і показником його відповідності національним стратегічним інтересам. Освіта виступає чинником формування у дітей відповідального ставлення до власного здоров'я і здоров'я інших людей як до найвищих суспільних та індивідуальних цінностей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Здоров'я кожної дитини визначається співвідношенням зовнішніх і внутрішніх впливів на її організм, з одного боку, і можливостями самого організму протистояти небажаним впливам, захищатися від них, по можливості підсилюючи впливи корисних для здоров'я факторів, з іншого боку. Ступінь успішності цієї діяльності – усунення шкідливих впливів і підвищення стійкості до них – визначає напрям зусиль по збереженню і зміцненню здоров'я молодого покоління [1; 3; 4].

К.Д. Ушинський сформулював основний закон дитячої природи: «Дитина потребує діяльності, безперестанно і втомлюється не діяльністю, а її одноманітністю. Змусьте дитину сидіти, і вона дуже швидко втомиться; лежати – те саме; йти вона довго не може, не може ні говорити, ні співати, ні читати і найменше – довго думати; але вона пустує і рухається цілий день, змінює і змішує всі ці діяльності й не втомлюється ні на хвилину, чим молодший вік, тим різноманітнішою має бути діяльність». Видатний педагог рекомендує «Дайте дитині трохи порухатися, і вона подарує вам знову десять хвилин жвавої уваги, якщо ви зуміли їх використати, вони дадуть вам в результаті більше, ніж цілий тиждень напівсонних занять» [5].

В умовах реформи сучасної освіти визначними напрямками виконання завдань оновленої

© Носко Ю.М., 2018

початкової школи на сьогодні стало створення відповідних умов для зміцнення та збереження здоров'я молодших школярів, а також для фізичного, соціального та інтелектуального розвитку особистості кожної дитини шляхом удосконалення освітнього процесу у початкових класах, розкриття творчих здібностей учнів через класну та позакласну роботу.

Основна мета початкової освіти – виховання особистості дитини, її гармонійний розвиток, збагачення досвіду життєдіяльності на основі загальнолюдських та національних цінностей, формування ключових і предметних компетентностей молодших школярів як бази для успішного навчання в основній школі.

Мета дослідження – проаналізувати ефективність використання руханок у процесі навчання учнів початкових класів.

Виклад основного матеріалу. Головним завданням сучасного закладу початкової освіти є забезпечення умов для інтелектуального, соціального, морального, фізичного розвитку і саморозвитку кожного учня, що реалізуються через оновлення змісту навчальних програм, методики проведення уроку, форм організації навчально-виховного процесу.

Приймаючи дитину до школи, потрібно враховувати, що маємо справу з дитячим організмом. Норма природної потреби в русі в дітей – приблизно 1,5-2 години на добу. Проте за час навчання у школі рухова активність дитини зменшується. Руховий режим з відносно довільного змінюється на обумовлений суворими правилами поведінки.

Виявивши в дітей перші ознаки перевтоми, необхідно робити перерви, під час яких діти б могли виконувати нескладні фізичні вправи. Такі перерви під час уроку (руханки) сприяють поліпшенню функціонування мозку, відновлюють тонус м'язів, що підтримують правильну поставу, позбавляють напруження з органів зору і слуху, з утомлених від письма пальців.

Руханки необхідні для збереження здоров'я учнів, для того, щоб підняти їм настрій, посилити крово- і лімфообмін застійних ділянок в організмі дитини, зняти статичну напругу. Тому їх потрібно проводити на кожному уроці для зняття навантаження, що буде відчутно впливати на продуктивність праці. Більшу частину доби дитина перебуває в статичному положенні, тобто сидить: у школі під час уроків; удома, коли виконує домашні завдання, читає, переглядає телепередачі або грає в комп'ютерні ігри. При цьому дитина несе велике фізичне навантаження. Статичне навантаження вступає у протиріччя з фізичним розвитком дитини. Як наслідок – розвиток перевтоми. У дитини знижується працездатність, виникають негативні емоції, погіршується самопочуття. Дитина скаржиться на головний біль. Дехто з дітей починає порушувати правила поведінки на уроці.

Для профілактики стомлюваності, порушення статури, зору учнів початкових класів на всіх уроках через кожні 15 хвилин обов'язково і необхідно проводити руханки та гімнастику для очей. Темп повільний і середній. Вдома учні повторюють вже знайомі їм комплекси вправ під час виконання ними домашніх завдань, під час занять на комп'ютері, під час читання книг або перегляду телепередач.

Для того, щоб досягти високої ефективності уроку слід враховувати фізіологічні та психологічні особливості дітей, плануючи такі види роботи, які б знімали втомлюваність. Проведення різноманітних оздоровчих хвилинок дозволяє використовувати час уроку більш інтенсивно та результативно. Після них учні стають більш активними, їх увага активізується, з'являється зацікавленість в подальшому засвоєнні знань.

Форми організації та проведення руханок бувають різними. Вони залежать, перш за все, від вікових особливостей учнів, теми уроку та умов, в яких вони проводяться. Можна, наприклад, проводити такі руханки, трансляція яких відбувається шляхом використання комп'ютера та мультимедійного екрану. Головним у їх проведенні є зацікавленість учнів в збереженні власного здоров'я. Хвилинки сприяють й збереженню психічного здоров'я учнів. Діти більше спілкуються один з одним, вчяться допомагати та підтримувати один одного, що впливає на зміни їх комунікативної культури.

Руханка має стати обов'язковим елементом кожного уроку в початкових класах (крім тих уроків, на яких сам процес навчання передбачає достатню рухливість, наприклад, уроків музики, трудового навчання, ритміки, фізичного виховання). Вони містять 3-4 вправи, що добре знайомі дітям і легкі для виконання. Кожну вправу виконують 3-4 рази в середньому темпі. Тривалість руханки – 2-3 хв. Варіанти виконання комплексів вправ різні: сидячи, стоячи, у колі або в шеренгах, якщо дозволяє приміщення класної кімнати [6].

Усі вправи повинні бути простими, що враховують характер роботи яка була перед цим. Так, письмова робота вимагає вправ для м'язів кисті (згинання-розгинання пальців, протиставлення пальців, клацання, обертання пальцями і кистями, поштовхи кистями), при тривалому сидінні – вправи для м'язів спини (потягування, нахили, ходьба) у поєднанні з дихальними.

У процесі навчальної діяльності учням, упродовж одного і кількох уроків важко постійно утримувати активну увагу. Це пов'язано з властивим їм підвищенням збудження кори головного мозку, недостатністю активного гальмування, нестійкістю нервових процесів. Зайва рухливість може потім змінитися млявістю, пасивністю, а головне – байдужістю до навчального процесу.

Доцільно варіювати різноманітні форми проведення руханок (комплекси загальнорозвиваючих вправ, ігрові завдання, нескладні ігри малої інтенсивності, танцювальні вправи з музичним супроводом і т. д.). Вправи повинні бути різноманітні, так як одноманітність знижує інтерес до них, а отже, їх результативність. Вправи мають добиратися таким чином, щоб протягом дня цілеспрямовано навантажувалися і розслаблялися різні групи м'язів дітей: плечового пояса, спини, тазостегнових суглобів. Необхідно включати в комплекс вправи для відпочинку очей, дихальні вправи, вправи на координацію рухів.

Руханки включають зазвичай не менше трьох вправ. Перше – типу «потягування» – впливає на хребет і грудну клітку (випрямляючий), друге – для ніг і третє – для тулуба. Вправи для рук окремо не проводяться, їх слід поєднувати з іншими вправами. У тих випадках, коли руханка

проводиться на уроках інформатики, слід в поєднанні з іншими вправами проводити вправи для пальців рук та очей.

Діти повинні розуміти значення руханок і свідомо виконувати включені в них вправи. Педагог проводить з учнями коротку бесіду, роз'яснює значення вправ і порядок проведення руханок.

При виконанні всіх фізичних вправ необхідно виконувати ще одну умову: дотримуватися режиму провітрюванні. Якщо час літній, то вправи можна виконувати при відкритих вікнах. Якщо зимовий час, то приміщення провітрюється до і після гімнастики [2].

Завдання руханок і пауз під час уроків: повернути втомленій дитині працездатність, увагу; зняти м'язове і розумове напруження; попередити порушення постави.

Недооцінка руханок і пауз є однією з причин тієї парадоксальної статистики, яка свідчить, що кількість дітей із різними захворюваннями з класу до класу не зменшується, а навпаки, збільшується, досягаючи 4-5 разів порівняно з початком навчання у школі.

Виняткове значення фізкультхвилинки мають у роботі з молодшими школярами, особливо з шестирічками. Їм дуже важко висидіти весь урок. Для підвищення загальної працездатності, поліпшення їхнього здоров'я дуже корисні руханки і паузи. Вони знімають втому, нормалізують увагу й активність, відновлюють сили й робочий настрій, почуття бадьорості й свіжості, підвищують дисциплінованість.

Щоб процес виконання фізичних вправ був цікавим для дітей, необхідно час від часу змінювати вправи (кожні 2-3 тижні), виконувати їх під музику, включати танцювальні рухи.

Дітям подобаються руханки, які супроводжуються віршованими текстами. Щоб у дітей не збивався ритм дихання, їхні рухи були точними і сильними, при проведенні таких руханок учитель промовляє текст, а діти виконують вправи.

Під час виконання вправ дуже важливо забезпечити приплив свіжого повітря в клас. Якщо є змога музично супроводжувати фізкультпаузи, то це є додатковим фактором відпочинку дітей. Бувають різні види руханок і пауз:

- комплекси фізичних вправ (передбачають вправи для м'язів рук, спини, ніг, які здатні зняти статичне напруження, активізувати дихання, посилити кровообіг (усунути застійні явища);
- кінезіологічні (з метою профілактики деяких соматичних захворювань у дітей);
- імітаційні (віршовані);
- ігрові (стимулюють пізнавальну діяльність молодших школярів) [7].

Учителі початкових класів використовують в освітньому процесі такі здоров'язберігаючі форми роботи: руханки; дихальну гімнастику; пальчикову гімнастику; казки та казкотерапію; гімнастику для очей; кольоротерапію; релаксаційні паузи (звуки музики у поєднанні із звуками природи спів пташок, шум води; тематичні виховні години, свята; зустрічі з медичними працівниками; уроки у природі; вправи-енергізатори.

Призначення енергізаторів на уроці – створення позитивної психологічної атмосфери в класі, відновлення енергії та посилення групової активності. Крім того, вони дозволяють учням проявити рівні здібності – тілесно-кінестетичні, візуально-просторові, міжособистісного спілкування. Енергізатори корисні для послаблення монотонності, збудження активності учнів й заохочення їх до подальшої праці. Майже кожен енергізатор містить елемент руханки, але не кожна руханка є енергізатором, тому що використовується не лише для зняття втоми, але й як релаксація.

Основна роль у здоров'язберігаючій діяльності загальноосвітнього закладу відводиться грамотній організації навчального процесу. Заклади початкової освіти мають працювати за моделлю здоров'язберігаючого середовища, найбільш значимими комонентами якої є: а) створення комфортних умов навчання (розклад уроків, перерв, режимні моменти); б) використання оздоровчих методик, які регулюють рухову активність, і прийомів реабілітації розумової і фізичної працездатності.

Висновки. Щоб навчальна діяльність була радістю, має бути така організація навчання, за якою дитина стає активним учасником процесу засвоєння знань. Тоді пізнавальний інтерес і задоволення від процесу та результату навчання дає моральний, психологічний комфорт, розуміння особистого успіху.

Напевне, ніхто не сумнівається в тому, що рух має величезне значення в житті дитини. Справді, коли вона рухається – ходить, бігає, стрибає, кидає м'яч, катається на велосипеді, дихання її прискорюється, серце б'ється частіше, а це означає, що організм краще працює, активізують процеси, які сприяють росту і розвитку.

Отже, діти відчувають величезну потребу в русі, що є для них засобом пристосування до життя, пізнання навколишнього світу.

Завдяки загальному зусиллю вчителів, учнів і батьків щодо здоров'язбереження, завдяки систематичній, послідовній і творчій роботі з організації руханок, динамічних пауз та інших технологіям забезпечується достатній рівень функціональної діяльності всіх органів та систем організму дітей на уроці, їхній загальний бадьорий стан.

Список літератури:

1. Денисенко Н. Ф. Витоки здоров'я дитини : Навчально-методичний посібник / Н.Ф. Денисенко, Л.В. Лиходід, С.Н. Лупінович, А.Ф. Михайліченко. – Тернопіль : Мандрівець, 2010. – 160 с.
1. Методика використання фізкультхвилинок на уроці [Електронний ресурс] // Світовий Унікальний Словник – Режим доступу : http://mpxsys.com.ua/metodika-vikoristannja-fizkulthvilinok-na-uroci.html
2. Молодь за здоровий спосіб життя: щоріч. доп. Президенту України, Верхов. Раді України, Каб. Міністрів України про становище молоді в Україні (за підсумками 2009 р.) / М-во України у справах сім'ї, молоді та спорту, Держ. ін-т розв. сім'ї та молоді; [редкол. : Н.Ф. Романова (голова) та ін.]. – К. : ТОВ «Основа», 2010. – 156 с.
3. Носко М.О. Формування здорового способу життя: навчальний посібник / М.О. Носко, С.В. Грищенко, Ю.М. Носко. – К. : «МП Леся», 2013. – 160 с.
4. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи: підручник для студентів педагогічних факультетів / О.Я. Савченко. – К. : Генеза, 2002. – 368 с.
5. Фізкультхвилинки на уроках [Електронний ресурс] // Українська педагогіка. – Режим доступу: http://ukped.com/okhorona-zdorov-ia/6939-fizkultkhvylynky-na-urokakh.html
6. Фізкультхвилинки на уроках у початкових класах [Електронний ресурс] // Режим доступу: http://uchika.in.ua/fizkulethvilinki-na-urokah-u-pochatkovih-klasah.html

Носко Ю.Н.
Национальный университет «Черниговский коллегиум» имени Т.Г. Шевченко»

ЭФФЕКТИВНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ФИЗКУЛЬТПАУЗ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ УЧЕНИКОВ В УЧРЕЖДЕНИЯХ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация
Статья посвящена проблеме эффективности использования физкульт пауз в начальных классах. В публикации раскрывается сущность подвижные пауз в образовательном процессе учреждения начального образования. Проанализировано влияние пауз на состояние здоровья учащихся учреждений начального образования. Обоснована эффективность систематического использования физкультминуток на каждом уроке в начальных классах для снижения переутомления учащихся. Раскрыты основные санитарно-гигиенические требования к проведению двигательных пауз в начальных классах.
Ключевые слова: физкульт пауза, заведение начального образования, образовательный процесс, ученики начальных классов, санитарно-гигиенические требования

Nosko Y.M.
T.H. Shevchenko National University «Chernihiv Colehium»

THE EFFECTIVENESS OF THE USE PHYSICAL PAUSES IN THE PROCESS OF TEACHING PUPILS IN ELEMENTARY EDUCATION INSTITUTIONS

Summary
The article is devoted to the problem of the effectiveness using physical pauses in primary classes. The publication reveals the essence of motor pauses in the educational process in establishment of primary education. The influence of pauses on the, primary school pupil's health status in primary education is analyzed. The effectiveness of the systematic use of physical training in every lesson in primary classes is substantiated in order to reduce primary school pupil's overfatigue. The main sanitary and hygienic requirements for motor breaks in primary classes are revealed.
Keywords: physical education pause, institution of primary education, educational process, primary school pupils, sanitary and hygienic requirements.

УДК 373.3.016:62/64](477.51)«1850/1900»(091)

ВПРОВАДЖЕННЯ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ В ПОЧАТКОВИХ ШКОЛАХ ЧЕРНІГІВСЬКОЇ ГУБЕРНІЇ (ДРУГА ПОЛОВИНА XIX СТОЛІТТЯ)

Огієнко Д.П.
Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка

У статті на основі архівних матеріалів висвітлюються особливості впровадження трудового навчання в початкових школах Чернігівської губернії (друга половина XIX століття). Виокремлено соціально-економічні й культурно-освітні передумови цього процесу. Досліджено мету, зміст трудової підготовки учнів в початкових школах Чернігівської губернії в означений період. Висвітлено регіональні традиції трудового навчання. Проаналізовано позитивний вплив ремісничих класів, ручної праці, рукодільних та сільськогосподарських занять, як важливих компонентів трудового навчання, що мали освітньо-виховну функцію.

Ключові слова: трудове виховання, трудове навчання, трудова підготовка, ремесла, рукоділля, ручна праця.

Постановка проблеми. Процес трудової підготовки особистості як педагогічна проблема, що має тісний зв'язок із соціально-економічним розвитком суспільства, постійно був у колі першочергових інтересів науковців, педагогів-практиків і методистів. Помітне посилення інтересу до цієї проблеми спостерігається і в сучасних умовах розбудови української держави, коли одним з головних завдань є відродження національної економіки, а отже й оновлення існуючої системи трудової підготовки молоді, яка потребує розробки якісно нових підходів до визначення її змісту, форм та методів.

Одним із шляхів вирішення цієї проблеми є звернення до історико-педагогічного досвіду, в якому сконцентровано цінні здобутки вітчизняних і зарубіжних педагогів.

Глибоке вивчення й осмислення вітчизняного історико-педагогічного досвіду має велике значення для виявлення особливостей трудової підготовки учнів у різних регіонах України, їх подальшого узагальнення і творчого застосування в сучасних умовах.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз історико-педагогічної літератури свідчить, що у дорадянський період питання трудової підготовки учнів вивчалися та аналізувалися у працях В. Сабаніна, В. Фармаковського, К. Цируля, К. Янжул та ін. У радянський період історію трудового виховання досліджували В. Борисенко, І. Бугаєвич, М. Котряхов, М. Кузьмін, М. Пузанов. У пострадянський період цю проблему вивчали А. Вихрущ, М. Карелін, Г. Ковальчук, О. Лихолат, В. Рак, Л. Семеновська, В. Сидоренко, у працях яких розкриваються загальні підходи до висвітлення історії трудового виховання.

На Чернігівщині плідно працюють над розв'язанням регіональних історико-педагогічних проблем А. Боровик, А. Гандиш, Л. Задорожна, І. Зайченко, І. Лисенко, С. Мазуренко, Н. Олійник, Г. Самойленко, Л. Студьонова, Л. Шара та ін. Так, зокрема, окремі аспекти розвитку освіти у Чернігівській губернії представлені у наукових розвідках А. Боровика (система підготовки вчителів для чернігівських шкіл у дореволюційний період), Г. Воробйової (про створення Глухівської жіночої гімназії), С. Горобець (земські школи Чернігівського району), О. Дмитренко (з історії Чернігівської учительської семінарії), І. Зайченка (проблеми розвитку освіти на Чернігівщині у другій половині XIX ст. в контексті дослідження місцевої періодики в регіоні), Л. Мекшун (земська статистика і організація шкільної справи на Чернігівщині у XIX ст.), Є. Степанович (початкова освіта на Чернігівщині в другій половині XIX – на початку XX ст.), Л. Шари (роль муніципальних органів у розвитку освіти на Чернігівщині).

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Отже, проблема трудового виховання учнів у дореволюційних навчальних закладах Чернігівської губернії не стала предметом вивчення жодного із вищеназваних дослідників. Питання трудового виховання учнів у його історичному аспекті розглядається лише у публікаціях окремих авторів на рівні констатації факту і тільки принагідно із вирішенням інших, досліджуваних ними історико-педагогічних проблем.

У контексті завдань нашого дослідження певний інтерес становлять дисертаційні роботи В. Рака і М. Кареліна, у яких висвітлюються особливості трудової підготовки учнів в окремих регіонах України (на західноукраїнських землях та в Харківській губернії). Стосовно інших областей України, в тому числі і Чернігівщини, такі відомості відсутні. Це пояснюється тим, що значна частина архівних матеріалів і періодичних видань, що стосуються цієї проблеми, ще не введена в науковий обіг. Водночас очевидним є те, що вихід історико-педагогічних досліджень, які б відображали регіональну специфіку трудового навчання, дозволить створити цілісне уявлення про систему трудової підготовки учнів у загальноосвітніх закладах досліджуваного періоду в межах усієї України.

Мета статті – дослідити процес впровадження трудового навчання в початкових школах Чернігівської губернії (друга половина XIX століття).

Поставлена мета потребує реалізації наступних завдань:

1) виокремити соціально-економічні та культурно-освітні передумови впровадження трудового виховання в початкових школах Чернігівської губернії (друга половина XIX);

2) виявити особливості трудової підготовки в початкових навчальних закладах Чернігівщини;

© Огієнко Д.П., 2018

3) актуалізувати виявлений трудовий досвід у початкових закладах Чернігівської губернії у контексті оновлення сучасної системи трудового виховання учнівської молоді.

Виклад основного матеріалу дослідження. Вивчення й узагальнення архівних матеріалів, історичної та історико-педагогічної літератури дало змогу встановити, що запровадження трудового виховання у навчальних закладах Чернігівщини у другій половині XIX ст. було зумовлене низкою вагомих передумов, серед яких пріоритетна роль належить соціально-економічним чинникам. Переломним рубежем для економіки Чернігівщини стало скасування кріпосного права (1861 р.), завдяки чому створилися умови для швидкого розвитку капіталізму в усіх галузях господарства. У зв'язку з цим гостро постали питання удосконалення трудової підготовки молоді відповідно до вимог часу і соціального замовлення.

Крім соціально-економічнх чинників, які суттєво вплинули на запровадження трудового навчання в початкових школах Чернігівщини, слід виділити й культурно-освітні передумови, зокрема вплив зарубіжного досвіду, досягнутий рівень розвитку вітчизняної педагогічної думки в галузі трудового виховання, ініціатива місцевих органів самоврядування у запровадженні трудового навчання у шкільну практику (асигнування коштів, клопотання про відкриття ремісничих і рукодільних класів, постійна зацікавленість станом трудового виховання молоді, висвітлення питань трудового виховання на сторінках періодичних видань).

Трудове навчання впроваджувалося у навчально-виховний процес початкових училищ шляхом відкриття при них ремісничих класів і відділень, введення уроків ручної праці, вивчення рукоділля, викладання окремих сільськогосподарських дисциплін (садівництва, городництва, бджільництва).

Ремісничі класи та відділення почали відкриватися при народних школах Чернігівської губернії з кінця 70-х рр. XIX ст. Перше таке відділення, в якому учні освоювали найпоширеніші на Чернігівщині ремесла (столярне, токарне, слюсарне та ковальське), відкрилося у 1869 р. при сирітському будинку в Чернігові. У кінці 70-тих рр. XIX ст. ремісничі відділення були відкриті при народному училищі у м. Почеп Мглинського повіту (1877 р.), при Старосельському народному училищі цього ж повіту (1878 р.) і при Стародубському початковому єврейському училищі (1878 р.) [1; 2; 3].

Ремісничі відділення призначалися для навчання учнів різних видів ремесел і формування елементарних професійних умінь та навичок; виховання важливих моральних якостей – працелюбства, відповідальності, старанності, акуратності. Як правило, в усіх ремісничих відділеннях був трирічний термін навчання, упродовж якого учні оволодівали найпоширенішими в Чернігівській губернії ремеслами: столярним, токарним, слюсарним, ковальським, палітурним. Для прикладу можна назвати Вертіївське двокласне міністерське училище Ніжинського повіту, у якому учні вивчали палітурне, столярне і токарне ремесло; Стародубське початкове єврейське (слюсарно-ковальське, столярне і палітурне ремесло); Конотопське чотирикласне міське (слюсарно-ковальське, столярно-токарне ремесла); Баклан-ське двокласне народне училище Мглинського повіту (слюсарне, столярне ремесла). У деяких початкових школах вивчалися лозоплетіння, шевське, кравецьке, швацьке, ткацьке ремесла.

Трудова підготовка учнів здійснювалася у ремісничих відділеннях Чернігівщини двома основними способами: шляхом виконання виробів на замовлення і у процесі виготовлення предметів на продаж. Вибір названих способів був зумовлений тим, що ремісничі класи повинні були самостійно покривати частину бюджетних коштів, щоб частково окупити витрати на матеріали, інструменти та навчання учнів. Одним із найпоширеніших предметів викладання у ремісничих відділеннях Чернігівської губернії було столярне ремесло. Це пояснюється тим, що значну частину її площі становили ліси, які забезпечували деревообробну промисловість необхідною сировиною. З іншого боку, відчувалася гостра потреба у фахівцях відповідної кваліфікації, які могли б задовольняти існуючий попит місцевого населення у різноманітних столярних виробах. Цей критерій був покладений в основу відбору предметів учнівських виробів: у ремісничих класах виготовлялися, насамперед, ті речі, які користувалися попитом на місцевих ринках.

Зміст трудового навчання хлопчиків у церковнопарафіяльних училищах був більш обмежений у порівнянні із земськими та міністерськими школами, і охоплював столярно-токарне ремесло (Сухинська однокласна школа Козелецького повіту, Тур'янська однокласна Городнянського повіту, Жуклянська двокласна Сосницького повіту) та палітурну справу (двокласні школи: Воронезька Глухівського повіту та Новобобровицька Городнянського повіту; однокласні: Перетинська та Батуровська Суразького повіту) [4, с. 285].

Крім ремісничих відділень, трудова підготовка учнів здійснювалася і у процесі проведення уроків ручної праці. Викладання ручної праці, як шкільного навчального предмета, мало на меті, насамперед, реалізацію суто педагогічних цілей, тобто забезпечення шляхом виконання трудових завдань всебічного розвитку особистості. Безсумнівно, що для досягнення поставлених завдань мали бути створені належні умови: достатнє матеріальне забезпечення шкільних майстерень, наявність кваліфікованих викладачів-педагогів, підготовленість громадської думки до сприймання ручної праці, як загальноосвітнього предмета, що має розвивальне значення. На жаль, у дореволюційний період, вищеназвані завдання трудового навчання, в силу соціально-економічних причин, могли вирішуватися тільки частково, а тому ручна праця, як навчальний предмет початкової школи, не набула достатнього поширення у Чернігівській губернії, однак в окремих навчальних закладах вона була досить помітною. Насамперед, це стосується зразкових училищ, заснованих при Глухівському учительському інституті та вчительських семінаріях, які функціонували в Чернігівській губернії. Основним призначенням цих училищ було забезпечення ними, в якості базових закладів, проходження педагогічної практики майбутніми учителями.

Першим із них було відкрите у 1876 р. міське двокласне училище при Глухівському учительському інституті [5, с. 18]. Викладалася руч-

на праця досвідченим фахівцем С. Солошенком за системою К. Цируля. Ця ж система трудового навчання під керівництвом того ж викладача використовувалася і під час навчання ручної праці учнів зразкового училища. Однак, необхідно зауважити, що, на відміну від вихованців інституту, ручна праця для учнів зразкового училища мала необов'язковий характер і відвідували ці заняття лише бажаючі учні старшого віку три рази в тиждень та працювали по 2 години. Працюючи у майстерні, вихованці займалися роботами по деревині, послідовно виконуючи номери колекції виробів (45 найменувань) за системою К. Цируля. Освоївши її, вони приступали до виконання робіт по металу, виготовляючи колекцію виробів із 30 найменувань.

Належна увага в Чернігівській губернії приділялася й трудовій підготовці дівчат. Трудове навчання дівчат у зв'язку з специфічним статусом жінки як майбутньої дружини, матері, домашньої господині мало свої особливості і здійснювалося у початкових школах (земських, міністерських, церковно-парафіяльних) у формі уроків рукоділля, домоведення і деяких сільсько-господарських робіт. Домінуюче місце у трудовій підготовці дівчат займало рукоділля. Перші рукодільні заняття у початкових школах Чернігівської губернії почали проводитися у 1865 р. (Чернігівське училище св. Варвари, Новгород-Сіверське повітове училище, Глухівське початкове жіноче училище). Так, при Новгород-Сіверському училищі, відкритому у 1865 р. існувала безкоштовна післяобідня школа, у якій бажаючі дівчата могли навчатися рукоділлю: «У цій школі постійно буває 50 учениць. Попечителька школи Н. Судієнко, за свій рахунок наймає класну даму, яка навчає дівчаток рукоділлю і слідкує за порядком у класі, коли вчителі проводять уроки» [6, с. 126]. Дещо пізніше, у 1872 р., був відкритий рукодільний клас при Борзнянському земському жіночому училищі, у якому рукоділля викладала вчителька Фільшен. Під її керівництвом дівчатка, готуючись до майбутнього трудового життя, навчалися шити основні види одягу: дитячі сукні, сорочки, спідниці та ін. Частина виготовлених виробів йшла на продаж, а виручені гроші витрачалися на придбання необхідних інструментів та матеріалів.

Заняття мали необов'язковий характер і проводилися спочатку без спеціально розроблених програм учительками загальноосвітніх предметів або ж особами, які мали відповідну підготовку. В кінці XIX ст., у зв'язку із виходом навчальних програм (1896 р), викладання рукоділля набуло систематичного характеру і охоплювало такі розділи: крій та шиття, в'язання, вишивання.

У церковнопарафіяльних школах, крім цих традиційних розділів, поширеним видом трудової підготовки дівчат було виготовлення штучних квітів (Полошківська школа Глухівського повіту, Соборно-Успенська міська Новгород-Сіверського повіту, Свято-Феодосівська Суразького повіту, Воздвиженська Чернігівського повіту та ін.). Зміст трудової підготовки дівчат у цих школах був тісно пов'язаний із потребами найближчого храму і досить часто включав благодійний аспект: прибирання та прикрашання церкви перед великими святами, вишивання рушників, ремонт священицького одягу.

Слід зазначити, що в початкових школах регіону (земських, міністерських, церковнопарафіяльних) як для хлопчиків, так і для дівчат проводилися сільськогосподарські заняття, які мали необов'язковий характер. Вводячи сільськогосподарські заняття в курс початкової школи, губернська управа і керівники навчальних закладів, відповідальні за цю справу, вирішували кілька взаємопов'язаних завдань: 1) поширити серед учителів і загалом усього населення раціональні способи ведення садівництва і городництва і тим самим підвищити їх матеріальний добробут; 2) ознайомити учнів як майбутніх господарів із необхідними теоретичними і прикладними сільськогосподарськими знаннями; 3) здійснювати трудове виховання учнів шляхом формування у них працелюбства, старанності, наполегливості, акуратності, відповідальності за доручену справу.

Висновки з даного дослідження і перспективи. Таким чином, на підставі аналізу джерельної бази виявлено, що запровадження трудового навчання у початкових школах (друга половина XIX ст.) було зумовлене вагомими соціально-економічними і культурно-освітніми чинниками. Трудове навчання впроваджувалося в освітній процес початкових шкіл Чернігівської губернії шляхом відкриття при них ремісничих відділень, введення уроків ручної праці та рукоділля, викладання сільськогосподарських дисциплін. Встановлено, що зміст і види трудової підготовки учнів у досліджуваний період зумовлювалися типом навчального закладу та регіональними потребами (вивчалися найпоширеніші у Чернігівській губернії ремесла).

Виявлені у процесі дослідження регіональні особливості трудової підготовки учнів у комплексі зі стрижневою ідеєю трудового виховання у початкових школах Чернігівщини – формування у підростаючого покоління внутрішньої потреби до систематичної добровільної праці, мають важливе педагогічне значення і можуть бути використані у критичному осмисленні для оновлення системи трудового виховання молоді в сучасних умовах реформування освіти.

Список літератури:

1. Доклад о ремесленном классе // Земский сборник Черниговской губернии. – 1877. – № 1–4. – С. 64-68.
2. Сведения о ремесленных училищах // Земский сборник Черниговской губернии. – 1878. – № 9 –12. – С. 17-34.
3. Свод постановлений Мглинского земства по народному образованию с 1865 по 1894 г. // Земский сборник Черниговской губернии. – 1896. – № 7. – С. 1-131.
4. Отчет о состоянии церковных школ Черниговской епархии за 1900–1901 г. // Черниговские епархиальные известия. – 1902. – № 10. – С. 279-286.
5. Отчет попечителя Киевского учебного округа о состоянии учебных заведений округа за 1908 год. – К. : Литотипография Т-ва И.Н. Кушнерев и К°, 1909. – С. 1-47.
6. Свод постановлений Новгородсеверского земского собрания 1867-1890 гг. по народному образованию // Земский сборник Черниговской губернии. – 1892. – № 2. – С. 125-126.

Огиенко Д.П.
Национальный университет «Черниговский коллегиум» имени Т.Г. Шевченко

ВНЕДРЕНИЕ ТРУДОВОГО ОБУЧЕНИЯ В НАЧАЛЬНЫХ ШКОЛАХ ЧЕРНИГОВСКОЙ ГУБЕРНИИ (ВТОРАЯ ПОЛОВИНА XIX ВЕКА)

Аннотация
В статье на основе архивных материалов раскрываются особенности внедрения трудового обучения в начальных школах Черниговской губернии (вторая половина XIX века). Выявлены социально-экономические и культурно-образовательные условия этого процесса. Охарактеризованы цель, содержние трудовой подготовки учеников в начальных школах Черниговской губернии в в исследуемый период. Выявлены региональные традиции трудового обучения. Проанализировано положительное влияние ремесленных классов, ручного труда, рукодельных и сельскохозяйственных занятий, как важных компонентов, несущих образовательно-воспитательную функцию.
Ключевые слова: трудовое воспитание, трудовое обучение, трудовая подготовка, ремесла, рукоделье, ручной труд.

Ohienko D.P.
T.H. Shevchenko National University «Chernihiv Collehium»

IMPLEMENTATION OF LABOR STUDY IN THE CHERNIGO GURBAN'S INITIAL SCHOOLS (THE SECOND HALF OF THE XIX CENTURIES)

Summary
In the article on the basis of archived materials the peculiarities of the introduction of labor training in primary schools of Chernihiv province (second half of the XIX century) are highlighted. The socio-economic, cultural and educational preconditions for this process are distinguished. The objectives, curriculum of labor training of pupils in elementary schools of Chernihiv province are studied. The regional traditions of labor training are singled out. Analyzed the positive effects of craft classes, manual labor, handicraft and agricultural occupations as important components of educational-upbringing function.
Keywords: labor education, labor training, labor preparation, handicraft, needlework, handwork.

УДК 37.015.31:17.022.1(091)

ГЕНЕЗА ПОНЯТЬ «ДУХОВНІСТЬ», «ДУХОВНО-МОРАЛЬНЕ ВИХОВАННЯ» В РІЗНИХ ГАЛУЗЯХ ЗНАННЯ

Пода В.М.
Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка

Розглянуто ґенезу поняття «духовність». Розкрито сутність духовно-морального виховання. Визначено різні підходи до трактування понять «духовність», «духовно-моральне виховання». Здійснено аналіз духовності як релігійного поняття. Особливу увагу приділено аналізу наукових розвідок, у яких духовність і духовно-моральне виховання розглядаються як категорії педагогіки.

Ключові слова: духовність, душа, духовно-моральне виховання, педагогічний натуралізм, релігійно-педагогічний напрям.

Постановка проблеми. Сучасні суспільні реалії в Україні яскраво демонструють важливість побудови для людей і суспільства міцної духовно-змістовної й укоріненої в традиції нашого народу системи духовно-моральних цінностей. Представники різних галузей знання досліджують сьогодні велике коло проблем, які певним чином (прямо чи опосередковано) дотичні до світоглядних засад освіти, зокрема духовно-морального виховання дітей у вітчизняній школі. Зняття ідеологічного табу й соціально-політичних перепон у духовному житті незалежної України дало змогу вести наукові пошуки в напрямі духовно-моральних засад вітчизняної освіти, здійснювати як ретроспективний, так і сучасний аналіз проблеми духовно-морального виховання молодого покоління.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз наукових джерел засвідчує наявність значної різноманітності в трактуваннях понять «духовність», «духовно-моральне виховання». З позиції психологічної науки це питання було предметом уваги І. Беха, В. Москальця, М. Боришевського, С. Бубнова, В. Ядова. Серед вітчизняних педагогів, які досліджували основи духовно-морального виховання в дітей, можна назвати О. Вишневського, М. Стельмаховича, В. Сухомлинського, В. Оржеховську, Ю. Руденка, О. Сухомлинську, П. Щербаня, М. Яницького. Різні аспекти духовного розвитку особистості досліджували у своїх роботах М. Бердяєв, Л. Виготський, І. Зязюн, М. Савчин, Є. Помиткін, С. Ярмусь та інші автори.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Аналіз літератури з різних галузей науки дає підстави стверджувати, що в наукових джерелах наявні досить суперечливі погляди щодо тлумачення понять «духовність» і «духовно-моральне виховання», зокрема це стосується духовної і моральної складових у виховному процесі. Зазначена категорія в різні часи була і є предметом дослідження філософії, психології, релігії, педагогіки.

Мета статті – з'ясувати зміст термінів «духовність», «духовно-моральне виховання», визначити різні підходи до їх трактування.

Виклад основного матеріалу. Кожна епоха, починаючи з Давньої Греції і Риму, історично мала своїх представників, які трактували по-своєму поняття духовності, що розкривається через поняття «дух», «душа».

Такі вчені античності, як Алкемеон, Геракліт, Демокрит, Анаксимен, Аристотель та інші вважали, що основою духовності є душа. Для Геракліта і Демокрита душа – це вогонь. Анаксимен пов'язував душу з сонцем, Аристотель асоціював її з серцем. У працях Сократа розглянуто співвідношення в людині краси внутрішньої та духовної. Його ідеї були розвинуті у вченні Аристотеля: уявлення про людину як одночасно «добру» і «прекрасну».

Поняття «душа» античні філософи розуміли як віддзеркалення історичних змін, що впливали на психіку людини.

В епоху Відродження духовність тлумачили як розумну активну силу. Декарт ототожнював душу зі свідомістю, а місцем загартування її вважав Церкву.

Зарубіжні вчені другої половини XVIII – початку XIX століття мали своє розуміння поняття «духовність». Зокрема, німецькі філософи цього періоду наголошували на практичному характері духовності: І. Кант духовність уважав здатністю людини до самовдосконалення. Ф. Шеллінг – відображенням процесів, «внутрішнього світу людини», що формується на основі розвитку духу, який існує як божественне начало; Й. В. Гегель – діалектикою суб'єктивного, об'єктивного та абсолютного духу.

У кінці XIX – на початку XX ст. проблему духовності розглядали В. Соловйов, М. Бердяєв, В. Вернадський. Науковці вважали людину сутністю Всесвіту, а шлях до високої духовності – способом її злиття з Космосом.

Як зазначає дослідник категорії духовно-морального виховання учнівської молоді в історії вітчизняної педагогічної думки В. Ворожбіт, уперше дефініцію цього поняття було подано у «Словнику фізичного і морального виховання» князя Єнгаличова (1827 р.) [1]. Визначення дещо абстрактне, адже статті в словнику розміщено в алфавітному порядку, чітко прослідковується повчальний стиль викладу думки, проте автор був переконаний, що в духовно-моральному вихованні найважливіша роль відводиться серцю, саме християнські доброчинності роблять людину шляхетною: «один розум не утворює істинної слави людини...знання роблять людину тільки ученою, але ще не доброю» [2, с. 21].

Найчастіше категорія духовності використовується у *філософії* і представлена в ній як релігійне поняття. Філософи підкреслюють такі характеристики духовності, як її відношення до суб'єктивного (внутрішнього) світу людини й ідеальність. Духовність – форма людської самосвідомості, самоідентифікації, сфера сутності

© Пода В.М., 2018

людини. «Духовність – це прояв вищих устремлінь людини до знання й служіння іншим людям» [3, с. 36–37]. Зазначена категорія важлива у визначенні вищих цінностей (а не прагматичних і вузькоіндивідуальних), що мотивують внутрішнє життя людини і її діяльність. Такої думки дотримуються А. Лосєв, Г. Батищев, Л. Буєва, В. Лекторський: духовне припускає, що мета й життєві орієнтації особистості вкорінені в системі надіндивідуальних цінностей [4].

У *психології* наявні різні підходи до категорій «духовність», «духовно-моральне виховання»: представники експериментальної психології розглядають поняття «духовність» як емпіричний паралелізм (Г. Челпанов); позитивісти спираються виключно на досвід, на синтез знання засобами різних наукових дисциплін (О. Богданов); фахівці з інтуїтивістичної, персоналістичної психології тлумачать зазначену категорію як об'єкт віри (О. Вознесенський, М. Лоський, С. Франк). У матеріалістичному підході впродовж усього XX століття духовність ототожнювалася з поняттями «психіка», «внутрішній світ людини», «свідомість», «переживання». Слід зазначити, що в сучасній психології науковці дедалі частіше оперують терміном у цьому значенні: особистість, що здатна аналізувати й пріоритезувати різновартісні альтернативи, робити свідомий вибір незалежно від зовнішніх впливів – це духовна людина. Ідеться про таку систему цінностей, яка не залежить від ситуації і не є історично зумовленою (виникає в культурі історично, але потім залишається незмінною), не пов'язана із суспільними потребами, будь-якою ідеологією (державною чи партійною). Це не дано людині апріорі, від народження (як і соціальний характер особистості), а є результатом складної й напруженої внутрішньої роботи, що відбувається у свідомості поступово, зокрема у процесі осмислення глобальних проблем людського буття. Ідеться про так звані «вічні питання» на зразок «Як виник Всесвіт, життя, людина?», «У чому сутність людини?», «Чи є зміст в її існуванні, в історії людства?» тощо. Такі питання, звісно, не мають однієї науково обґрунтованої й об'єктивної відповіді, яка б була очевидною й переконливою для всіх. Духовність – це стрижень, основа внутрішнього світу людини. Цього не можна навчити за допомогою настанов: можна вказати лише шлях, але не примусити ним іти. Духовність – творча спрямованість, наснага людини; певний тип світовідношення: ставлення до природи, суспільства, інших людей і самого себе. Метою духовного самовдосконалення людини психологи вважають досягнення нею гармонії між власним життям і навколишнім світом. Також у психологічній науці виділено показники духовного зростання людини:

– усвідомлення значущого вибору;

– зростання внутрішньої чесності;

– заміна критеріїв обов'язку, совісті на критерії естетичної та творчої спрямованості (людина починає свідомо творити власне життя);

– посилення почуття гармонії світу, уникання емоційного ставлення до добра і зла (це проблема свідомого вибору людиною власного життєвого шляху), а відповідно – до її розуміння світової гармонії.

У *релігії* категорія «духовність» розуміється на тій самій основі, але з поєднанням її з духовним світом у цілому, який не вичерпується лише людським виміром. Вона часто навіть полярна (світла й темна, божественна й диявольська). Релігієзнавці відносять духовність людського буття як до його вищого рівня (не фізичного, утилітарного), так і до моральної якості (добро або зло), а тому вона може бути, так би мовити, «правильною» і «неправильною».

У *педагогіці*, як зазначає О. Сухомлинська, поняття «духовність» широко застосоване, проте до довідниково-енциклопедичної літератури воно ввійшло лише в останні десятиліття. Пов'язано це з тим, що в радянський період, починаючи з 60-х років XX ст., у філософській і психологічній літературі (словники, довідники, енциклопедії) поняття «душа», «дух» вживали як синоніми поняття «духовність», «духовна культура», «цінності», «ідеали» тощо [5].

Духовність як педагогічну категорію спочатку вважали суто релігійним поняттям: дітей долучали до церковно-релігійної обрядовості та конфесійного типу християнства. Ще Князь Володимир, високо оцінюючи значення освіти й поширюючи християнство і православну церкву, сприяв розвитку й розповсюдженню релігійної духовності, яка спиралась на народний побут і народну філософію, язичницькі вірування й міфи, адже, на думку О. Сухомлинської, вони наявні в українському православ'ї і християнській духовності й до сьогодні [5].

Християнську мораль було покладено в основу виховання учнів у братських школах. Школярі ґрунтовно вивчали Святе Письмо, відвідували церкву. Щосуботи відбувалися виховні бесіди, на яких дітей навчали християнської любові до ближнього, поваги до старших. Це відповідало тогочасним тенденціям гуманістичної педагогіки [6]. Цілком згодні з науковцями, які підтримують думку П. Ямчука про те, що врешті-решт це, певне, й стало порятунком духовно-національного дискурсу в Україні від розчинення в більш потужних експансіоністських культурах [7].

Отже, у цей історичний період поняття «духовність» розвивалося як релігійний феномен, який інтегрував у собі патріотичні національні цінності.

У педагогічному тлумаченні сутності поняття «духовне-моральне виховання» наявні такі взаємозалежні й взаємопрониклі напрями, виділені В. Зеньковським: педагогічний натуралізм (а в його межах – природничо-науковий, тобто раціоналістичний напрям) і релігійно-педагогічний напрям [8, с. 88].

Педагогічний натуралізм заклав основу матеріалістичного розуміння духовно-морального виховання, яке спрямоване на розвиток природних якостей особистості і властивостей характеру, формування моральної звички. Таким чином, цей напрям пов'язаний з орієнтацією духовно-морального виховання на формування моральності і цінностей як основи духовного життя людини. Емпіричним знанням і досвіду дитини надавали першочергову роль такі представники природничо-науковго напряму, як К. Вентцель, Б. Грінченко, М. Грушевський, М. Драгоманов, О. Духнович, П. Житецький, О. Кониський, П. Лесгафт, О. Лазурський, О. Нечаєв, М. Пирогов та інші.

Представники педагогічного натуралізму розглядали сутність духовно-морального виховання з двох позицій: з опорою на педагогічну антропо-

логію та ідеями вільного виховання. Так, М. Пирогов у статті «Питання життя» (у другій половині 1856 р. в №9 «Морської збірки»), розглядаючи питання духовно-морального виховання, дійшов висновку: сутність і кінцевий результат цього процесу – бажання людини бути гідним для нащадків, боротьба із самим собою задля збереження духовності, а його основа – християнське одкровення. У визначенні змісту духовно-морального виховання М. Пирогов схилявся до богословського трактування, наголошуючи, що поняття добра і зла відносні, що все прекрасне (наука, мистецтво) необхідно поєднувати з буденністю, бо інакше можна втратити духовну чистоту. Домінувальними категоріями духовно-моральної вихованості педагог вважав культуру серця і сердечність [9].

Практик фізичного виховання П. Лесгафт розумів духовно-моральне виховання як створення сприятливого середовища в школі, оскільки духовно-моральний аспект фізичного виховання має вирішальне значення у формуванні витривалої особистості з твердими переконаннями (течія вільного виховання).

О. Лазурський під духовно-моральним вихованням дітей розумів процес морального самовдосконалення, усвідомлення сенсу свого життя через відповідальну поведінку, реалізацію себе в духовній і предметно-продуктивній діяльності. Важливим завданням у духовно-морального вихованні професор вважав формування у дитини життєвого оптимізму.

На думку вітчизняного педагога-просвітителя М. Драгоманова, підґрунтям у підготовці особистості до життя має бути її духовно-моральне виховання, зокрема на матеріалах культурно-релігійної спадщини козацької доби. Саме завдяки М. Драгоманову пріоритетними цінностями в теорії виховання й українській педагогіці стали патріотизм, історизм, рідна мова, релігійні й морально-етичні константи, духовність.

Відомий діяч культурно-освітнього руху й організатор народного виховання в Закарпатті О. Духнович у поняття «духовно-моральне виховання» вкладав виховання чистої совісті і посилення в душі людини страху Божого.

Педагогічні погляди щодо сутності і функцій духовно-морального виховання Т. Шевченка виражені у його віршах, публіцистичних і художніх творах. Вихована людина – це високоморальна людина, що любить Батьківщину, добре усвідомлює свої обов'язки перед суспільством, ненавидить брехню, лицемірство й підлабузництво. Освіта, вважав Т. Шевченко, повинна збагачувати, а не обкрадати серце людини. Моральна концепція поета – це своєрідне поєднання гуманістичних ідей з ідеалами християнського життя. Стверджуючи моральні почуття й ідеали, Т. Шевченко визнавав милосердя вищою основою людських стосунків, пов'язуючи його з боротьбою за волю, щастя, справедливість [9, с. 258].

Другий напрям, за класифікацією В. Зеньковського, – релігійно-педагогічний. Представники цього напряму (К. Ушинський, П. Юркевич, С. Миропольський, І. Огієнко, В. Зеньковський) розглядали духовно-моральне виховання в інтегративній єдності з естетичним вихованням, а його смисл часто зводили до саморозкриття й самовдосконалення особистості людини, наближення її до виховного ідеалу Христа-Спасителя. За основу такого виховання було визначено абсолют віри і значущість релігійних почуттів, а найвищою моральною чеснотою і духовною цінністю названо любов.

Основою поглядів на дитину К. Ушинського, була «віра в глибокий духовний смисл сутності людського буття, існування «високої» і «святої божественної цілі людського життя». Видатний педагог вважав, що потреби віри, релігійності, духовного самовдосконалення є вродженими, а тому їх треба розвивати і наповнювати християнським змістом. На думку К. Ушинського, усе виховання повинно здійснюватись у контексті християнської педагогічної традиції. Лише тоді воно досягне своєї мети: «Є лише один ідеал довершеності, перед яким схиляються всі народності, це ідеал, що його дає християнство. Усе, чим людина як людина, може і повинна бути, виражено цілком у божественному вченні, і вихованню залишається тільки раніше всього і в основу всього вкорінити вічні істини християнства. Воно дає життя і вказує вищу цінність будь-якому вихованню…». Духовно-моральне виховання спрямоване на піднесення серця дитини як центру її духовного життя [10, с. 101–102].

С. Миропольський предметом духовно-морального виховання вважав християнський ідеал, активне перетворення світу, добро діяльність. Вольові зусилля, добрі вчинки формують духовність людини. Сутність духовно-морального виховання учнів загальноосвітніх закладів педагог тлумачив з урахуванням ідей християнської антропології, а саме: розвиток духовних сил і здібностей дітей, здатності розумно жити і діяти у напрямі збільшення благ людського буття [9, с. 416].

Думки К. Ушинського багато в чому продовжено в оригінальній філософсько-антропологічній концепції виховання П. Юркевича. Ціннісними константами духовно-морального виховання людини учений вважав ідеї добра, особистий моральний обов'язок, любов до Вітчизни, релігію, сім'ю, турботу про дітей, позицію вихователя як супутника вихованця, національні традиції, піклування про здоров'я. А центром духовного і душевного життя є серце: «Щоб світло знань стало життям духу, воно повинно дійти серця – тоді істина стане нашим внутрішнім надбанням. Мислення не є сутністю душі. У душі є щось задушевне, така глибока сутність, яка ніколи не вичерпується розумом» [11, с. 68]. Д. Чижевський писав: концепція П. Юркевича отримала визнання під назвою «філософія серця», оскільки у своїй основі має християнські релігійно-моральні цінності [12, с. 189].

Учення П. Юркевича про серце має велике значення для формування духовно-моральних цінностей особистості. Суть його можна висловити такими тезами:

– серце виражає і розуміє такі духовні стани, які у зв'язку зі своєю духовністю і життєвістю недоступні для відстороненого знання розуму, тобто переживання світу багатше від знання про нього;

– щоб стати діяльною силою духовного життя, знання повинно проникнути до серця й увійти в цілісний стан душі (отже, процес пізнання вклю-

чає в себе й відношення до пізнаваних явищ, що означає єдність гносеологічного й аксіологічного підходів в осмисленні дійсності» [13].

Отже, філософсько-педагогічна концепція виховання П. Юркевича вибудована на таких ідеях, як кордоцентризм, релігійність, християнський світогляд, і саме вони складають сутність духовно-морального розвитку особистості.

Ще одним представником релігійно-педагогічного напряму в розумінні суті духовно-морального виховання був митрополит І. Огієнко. Педагог стверджував, що велике значення у формуванні людини має релігія, що церква була і буде природнім ґрунтом, з якого виростає й розвивається духовна культура українського народу. Предметом духовно-морального виховання вчений вважав вироблення в дітях християнської доброчесності, а вищим проявом моральності – совість і чесність. І. Огієнко був переконаний у важливості дисциплінування людської душі, необхідность оволодіння вмінням любити, прощати, творити добро, знаходити радість у праці, бути милосердним, уміти боротися зі злом; розкривав сутність цих душевних проявів. За твердженням професора, любити – то служити: «Служити – це чинити ближньому чи народові добро; Служити за Христом [9, с. 404].

Проте найбільш вичерпне й повне обґрунтування сутності духовно-морального виховання дитини в контексті релігійно-церковного православ'я належить В. Зеньковському.

Висновки і пропозиції. Таким чином, духовно-моральне виховання як категорія педагогіки є державним і церковно-православним пріоритетом, частиною раціональності буття людини. У структурі понять «духовність», «духовно-моральне виховання» педагоги XIX–XX століття виділяли культурно-антропологічні та природничі елементи, релігійно-християнські, морально-етичні ідеали народності, патріотизму, працьовитості і доброчинної діяльності. Традиційна педагогіка вбачала в духовно-моральному вихованні основу збереження суспільного миру в релігійно-християнському вимірі.

Список літератури:

1. Ворожбіт В. Категорія духовно-морального виховання учнівської молоді в історії педагогічної думки/ Теорія і практика управління соціальними системами / 2011. – №4. – С. 107-118.
2. Демков М. И. Русская педагогика в главнейших ее представлениях / М. И. Демков. – М., 1898. – Гл. XVI. – 268 с.
3. Симонов П.В. Происхождение духовности / П. В. Симонов, П.М. Ершов, Ю.П. Вяземский. – М. : ПРЕСС-S, 1989. – 360 с.
4. Лекторський В.О. Духовність і раціональність / В.О. Лекторський // Питання філософії. – 1996. – № 2. – С. 8–12.
5. Сухомлинська О. Рефлексії про ґенезу духовності в контексті виховання: на шляху до синтезу парадигм / Ольга Сухомлинська // Історико-педагогічний альманах. – Вип. 1. – Умань : Уман. держ. пед. ун-т ім. П. Тичини, 2005. – С. 5–21.
6. Чупилко Г. Роль церкви у становленні освіти в Україні (Історичний аспект) / Галина Чупилко // Рідна шк. – 2003. – № 4. – С. 74–76.
7. Ямчук П. Братські школи та їхня роль у формуванні релігійно-духовного світогляду українців доби пізнього Середньовіччя та Барроко / Павло Ямчук // Наука. Релігія. Суспільство. – 2009. – № 1. – С. 134–139.
8. Зеньковский В. В. Российская педагогика в XX веке / Публик. В. А. Владыкиной / В. В. Зеньковский. – М.: Русская школа. 1994. – С. 88
9. Українська педагогіка в персоналіях: У двох книгах / За ред. О. В. Сухомлинської : [Навч. посібник]. – К. : Либідь, 2005. – Книга 1. – 622 с.
10. Ушинський К. Д. Вибрані педагогічні твори : в 2 т. Т. 1 / К. Д. Ушинський. – К. : Рад. шк., 1983. – 488 с.
11. Юркевич П. Д. Сердце и его значение в духовной жизни человека, по учению Слова Божия / П. Д. Юркевич // Труды Киевской духовной академии. –1860. – № 1. – С. 68–86.
12. Чижевський Д. Нариси з історії філософії на Україні / Д. Чижевський. – К. : Вид-во «Орій» при УКСП «Кобза», 1992. – 230 с.
13. Слободянюк Д. Ідеї православної антропології Памфіла Юркевича і актуальні проблеми формування моральної особистості / Д. Слободянюк // Наука. Релігія. Суспільство. – 2009. – № 4. – С. 168–173.

Пода В.Н.
Национальный университет «Черниговский коллегиум» имени Т.Г. Шевченко

ГЕНЕЗИС ПОНЯТИЙ «ДУХОВНОСТЬ», «ДУХОВНО-МОРАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ» В РАЗНЫХ ОТРАСЛЯХ ЗНАНИЯ

Аннотация
Рассмотрено генезис понятия «духовность». Раскрыта сущность духовно-нравственного воспитания. Определены различные подходы к трактовке понятий «духовность», «духовно-нравственное воспитание». Осуществлен анализ духовности как религиозного понятия. Особое внимание уделено анализу научных исследований, в которых духовность и духовно-нравственное воспитание рассматриваются как категории педагогики.

Ключевые слова: духовность, душа, духовно-моральное воспитание, педагогический натурализм, религиозно-педагогическое направление.

Poda V.N.
T.H. Shevchenko National University «Chernihiv Colehium»

GENESIS OF CONCEPTS «SPIRITUALITY», «SPIRITUAL AND MORAL EDUCATION» IN VARIOUS SUBJECT AREAS

Summary
The article deals with the genesis of term «spirituality». The author provides insight into the notion of spiritual and moral education. Various approaches to the definition of «spirituality» and «spiritual and moral education» are described. The article analyses spirituality as a religious concept. Special attention is given to the analysis of scientific researches that regard spirituality and spiritual and moral education as pedagogical categories.
Keywords: spirituality, soul, spiritual and moral education, religious-pedagogical direction.

УДК 373.3.015.31:305

ДОСЛІДЖЕННЯ ГЕНДЕРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Притулик Н.В., Костюченко М.А.
Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка

У статті піднімається проблема готовності вчителів початкової школи до впровадження гендерного підходу в освіту. Наведено аналіз анкетування вчителів-практиків щодо обізнаності з питань гендеру та здійснення гендерного виховання дітей. Поділяємо думку науковців, які розглядають гендерне виховання як процес цілеспрямованого систематичного вироблення в осіб обох статей способів і форм паритетності у відносинах, моральних норм рівності, рівноправності, взаємоповаги, врахування як спільного, так і відмінного, що властиво жінці й чоловікові, а також формування вільної особистості з гендерним світоглядом і навичками гендерно орієнтованої поведінки. Отримані результати анкетування посилюють актуальність досліджуваної проблематики. На основі наведених даних виявлено коло проблемних аспектів, визначено перспективи.
Ключові слова: гендер, гендерне виховання молодших школярів, готовність учителів початкової школи до гендерного виховання учнів, подолання гендерної асиметрії, гендерна культура вчителя.

Постановка проблеми. Сучасні суспільні реалії потребують формування активних особистостей, що здатні самостійно критично мислити, визначати цілі й самореалізуватися, розкривати особистісний потенціал. У зв'язку з цим у сучасному світі відбувається переоцінка багатьох традиційних цінностей, у тому числі тих, які стосуються соціорольової поведінки членів суспільства, на користь європейських демократичних пріоритетів.

На підтримку правового забезпечення рівних прав і можливостей для людей різної статі в Україні зроблено чимало кроків (Закон України «Про забезпечення рівних прав і можливостей жінок та чоловіків», постанови Кабінету Міністрів України «Про затвердження Державної програми з утвердження гендерної рівності в українському суспільстві на період до 2010 року» (2006), «Про консультативно-дорадчі органи з питань сім'ї, гендерної рівності, демографічного розвитку, запобігання насильству в сім'ї та протидії торгівлі людьми» (2007), «Про затвердження Державної програми забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків на період до 2016 року» (2013).

Мета розробленої Кабінетом Міністрів України «Стратегії упровадження гендерної рівності та недискримінації у сфері освіти «Освіта: гендерний вимір – 2020» (2016) – «забезпечити комплексне впровадження гендерної рівності та недискримінації до вітчизняної системи освіти, визначити шляхи спрямування розвитку освіти на системне дотримання гендерного підходу, що забезпечуватиме відповідність вітчизняної освіти світовим демократичним засадам». Проте, попри чинне законодавче забезпечення, спрямоване на подолання гендерної асиметрії, в українській освіті, яка має забезпечити практичне зрушення у свідомості членів суспільства, залишається ще чимало невирішених завдань, у зв'язку з чим потребує уточнення стан гендерної культури вчителів початкових класів, покликаних здійснювати гендерне виховання молодших школярів.

Аналіз останніх публікацій. Проблема соціорольового виховання молоді зачіпалася в українській педагогічній літературі здавна. Без уживання терміну «гендер» моделі паритетного виховання дітей різної статі в контексті завдання підготовки молодих людей до статево-рольової поведінки в сім'ї розглядали К. Ушинський, А. Макаренко, В. Сухомлинський, С. Русова тощо.

Проблемам гендерної культури в Україні присвячені численні роботи сучасних учених, зокрема з теорії та методології гендеру (І. Вороніна,

© Притулик Н.В., Костюченко М.А., 2018

І. Горошко, Е. Гоффман, І. Жеребкіна, М. Свідло, Г. Тьомкіна, Н. Чухим та ін.); гендерної психології та педагогіки (Т. Говорун, Т. Дороніна, В. Кравець, О. Луценко, С. Вихор, Н. Єрофеєва, О. Каменська та ін.); гендерного підходу у професійній освіті (С. Вихор, І. Іванова, І. Луценко, І. Мунтян, О. Цокур та ін.); інтеграції гендерного підходу до початкової освіти (А. Шевченко, О. Кікінеджі, Н. Павлущенко, Л. Вовк тощо).

У дослідженні Н. Павлущенко засвідчено, що знання молодших школярів про взаємини хлопчиків і дівчаток обтяжені гендерними стереотипами, які формуються в них через вплив таких чинників: «традиційні відносини подружжя (соціальна реальність полягає в дихотомії виховних обов'язків батька й матері); усталені шкільні правила (неоднакові навчально-педагогічні вимоги до дітей різних статей); стосунки з однолітками («болісне» ставлення дітей до власної ідентифікації, особливо хлопчиків); трансляцію гендерних конфігурацій героїв (казкові канони героїнь-жертв і героїв-визвольників); розважальну сферу (комерційні рекламні кінофільми, ролики зі змістом інформації про «світ жінок» і «світ чоловіків»)» [3, с.10].

Крім того, значний вплив на усталення в свідомості дітей моральних норм, у тому числі гендерних уявлень, справляє вчитель-класовод, який у значній мірі, особливо перші два роки їх навчання в школі, здатен впливати на самооцінку школярів. Отже, від того, в якій мірі він сам володіє гендерною культурою, наскільки усвідомлює важливість її прищеплення вихованцям, а також чи є компетентним у методичному плані щодо реалізації завдань гендерного виховання школярів, залежить рівень гендерної культури учнів.

Гендерне виховання розглядаємо, поділяючи думку науковиць Л. Кобелянської та Т. Мельник, як «процес цілеспрямованого систематичного вироблення в осіб обох статей способів і форм паритетності у відносинах, моральних норм рівності, рівноправності, взаємоповаги, врахування як спільного, так і відмінного, що властиво жінці й чоловікові, а також формування вільної особистості з гендерним світоглядом і навичками гендерно орієнтованої поведінки» [4, с. 30].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Суперечність між суспільним запитом, наявністю теоретичних розробок, спрямованих на подолання гендерної асиметрії, з одного боку, і інертністю процесу сприйняття проблеми освітньою практикою, – з іншого, можна долати виключно відстежуючи в динаміці процес інтеграції гендерного підходу до початкової освіти і виявляючи труднощі на кожному етапі його впровадження.

Тому **метою статті** є дослідження гендерної компетентності вчителів початкової школи за результатами їх анкетування і виявлення проблемних аспектів на шляху впровадження гендерного підходу в систему початкової освіти.

Виклад основного матеріалу. З метою визначення розуміння педагогічними працівниками змісту й основних категорій досліджуваної проблеми, важливості впровадження гендерного підходу в навчально-виховний процес, нами було проведене анкетування вчителів початкових класів (за основу було взято опитувальник, запропонований Л. Вовк [3, с. 212], долучено кілька додакових питань, спрямованих на виявлення стереотипних уявлень учителів про професії та особистісні якості – жіночі та чоловічі).

У письмовому опитуванні взяли участь 47 учителів-початківців, вихователів груп продовженого дня, керівники гуртків загальноосвітніх шкіл № 15 та № 34 м. Чернігова, респонденти – вчителі зі стажем роботи від 1 до 46 років.

Аналіз зібраних у процесі анкетування даних показав, що запропоноване вчителям завдання визначити сутність понять «гендер», «гендерне виховання», «гендерна рівність», «гендерні стереотипи», «гендерна культура» викликало в педагогів певні труднощі.

Так, утрималися від відповіді при визначенні поняття «гендер» 6,4 % і «гендерне виховання» – 14,8 % опитаних; «гендерна рівність» – 5,0 %; «гендерні стереотипи» – 7,6 %, «гендерна культура» – 8,2 %.

На прохання розкрити сутність поняття *«гендер»* 10,6% респондентів охарактеризували його як «категорію, яка визначає соціальну та статеву роль людини в суспільстві»; 10,6% опитаних вважають, що гендер – це «біологічна характеристика особистості, через яку визначаються поняття «чоловік» і «жінка». 6,4 % опитаних утрималися від відповіді на запитання.

Отже, слід констатувати, що, хоча більшість респондентів (72,4 %) виявили обізнаність у поданому запитанні і обрали із запропонованих варіантів визначень правильне («соціально-рольовий статус, який визначає соціальні можливості кожної статі в освіті, професійній діяльності, доступі до влади, сімейній ролі та репродуктивній поведінці»), у 27,6 % респондентів відсутні елементарні уявлення про цю актуальну проблему сьогодення.

Щодо визначення поняття *«гендерне виховання»* в анкетах не було зафіксовано жодної цілком правильної відповіді: кожна з наданих педагогами включала якийсь окремий аспект сутності гендерного виховання. Їх можна умовно об'єднати в такі групи: а) *не відповідають гендерному підходу* (51,1 %): «традиційно зорієнтовані» («формування моделі поведінки чоловіка, жінки») і «статево спрямовані» (відповіді типу «виховання і розвиток особистості з урахуванням приналежності до певної статі»; «формування культури міжстатевих стосунків»); б) *відповідають гендерному підходу* (40,4 %) (відповіді типу «формування толерантного відношення до протилежної статі», «виховання рівноправних особистостей, не зважаючи на статеві ознаки», «формування незалежних від традиційних поглядів на роль і місце жінок і чоловіків у сучасному суспільстві особистості», «пояснення учням про рівність прав чоловіків і жінок, унеможливлення насильства в сім'ї», «виховання, що спрямоване на розвиток соціальних можливостей кожної статі», «виховання поняття, що «чоловік» і «жінка» рівні за своїм соціально-рольовим статусом»; в) *не стосуються гендерної проблематики* (8,5 %) «формування гармонійного розвитку особистості», «організацію, яка сприяє створенню умов для виховання і розвитку дитини».

Визначення поняття *«гендерна рівність»* майже не викликало труднощів у респондентів: більшість із них (76,5 %) відповіли правильно і зазначили що це: «рівні права, обов'язки та мож-

ливості в соціумі для жінок і чоловіків»; «рівність жінок із чоловіками в усіх сферах життя», «можливість самореалізації відповідно до індивідуальних особливостей, інтересів, а не статі в будь-якій сфері життєдіяльності».

Поняття *«гендерні стереотипи»* 82,9 % опитаних сформулювали правильно (відповіді типу: «звичка приписувати чоловікам та жінкам суто чоловічі або жіночі ролі у суспільстві»; «це сформовані уявлення про те, як повинні поводити себе чоловіки та жінки» «нав'язування соціальних ролей в залежності від статі»). Також учителями були наведені приклади гендерних стереотипів у наступних висловлюваннях: «жінка не повинна займати керівні посади, її місце у сім'ї»; «жінки – слабкі, чоловіки – сильні і виконують будь-яку роботу краще за жінок».

На питання щодо сутності поняття *«гендерна культура»* відповіді лише 36,2 % учителів можемо вважати правильними («моральні та етичні норми поведінки, які не розділяють дітей за статевими ознаками»; «сформованість таких компонентів, як самосвідомість щодо своєї статі, гендерної ролі, поведінкова реалізація»; «виховання у дітей статевої свідомості, уявлення себе як представника певної статі, уявлення про певні соціальні ролі»).

Відповідаючи на запитання «Якому соціальному інституту, на Вашу думку, належить провідна роль у гендерному вихованні, формуванні гендерної культури молодших школярів?», 85,1 % респондентів стверджують, що головним інститутом у гендерному вихованні є сім'я. 29,8 % опитаних дотримуються думки, що велика роль у цьому процесі належить закладам освіти.

У процесі заповнення анкети 76,6 % респондентів зазначили, що раніше вже ознайомлювалися з окремими теоретичними аспектами гендерного підходу в освіті. Решта – 23,4 % констатували, що не прагнуть отримати відповідні знання.

Попри те, що лише 40,4 % респондентів навели відносно (не завжди досить повні) правильні визначення понять «гендер» та «гендерне виховання», аж 80,9 % із загальної кількості опитаних зазначили, що проводять роботу із питань гендерного виховання молодших школярів. Беручи до уваги той факт, що останні, очевидно, ставили перед собою хибні завдання (такі, що не відповідають дійсним цілям гендерного виховання), нами були враховані лише відповіді щодо методів і форм роботи педагогів, обізнаних із гендерної проблематики.

Але, як виявилося, навіть серед тих педагогів, хто усвідомлює окремі завдання гендерного виховання, 13,8 % заперечили проведення ними спеціальної виховної роботи в цьому напрямку. А отже, таких хто стверджує, що її організовує, виявилося 26,6 % від загальної кількості опитаних.

Натомість 17,0 % респондентів назвали тільки предмети, на яких приділяють увагу цьому питанню («Я у світі», «Основи здоров'я», «Літературне читання», «Музичне мистецтво») або зазначили: «на уроках природничого циклу»; «при можливості, на всіх уроках», «у позакласній роботі»). Форми і методи роботи конкретизували лише 9,6 %: заняття, бесіди, виховні та класні години, перегляд фільмів із обговоренням (теми не були уточнені).

Таким чином, слід констатувати, що хоча окремі вчителі (26,6 %) і зазначили, що проводять цілеспрямовану роботу з гендерного виховання школярів, проте арсенал їхніх дидактичних способів досить обмежений і недостатньо ефективний. Адже гендерне виховання молодших школярів може активніше відбуватися у процесі проведення масових акцій, театралізації, ігор (в тому числі у процесі праці), використання вчителем гендерночутливої мови, проведення інтерактивних вправ, розгляду ситуацій у процесі міжстатевої взаємодії, заохочення дівчат до занять спортом, а хлопчиків – до самообслуговування тощо. Жоден із педагогів не назвав серед напрямів – роботу з батьками учнів, серед засобів – власне гуманістичне ставлення до дітей тощо.

На питання щодо можливості розподілу професій на «суто чоловічі» і «суто жіночі» аж 46,8% учителів відповіли позитивно (із них 68,3 % респондентів мотивують відповіді такими об'єктивними обставинами як-от: наявність професій, що потребують значної фізичної сили і тим самим зашкоджують репродуктивному здоров'ю жінки); 53,1 % не є прихильниками такого поділу професій.

Респонденти, які підтримали думку, що «існують суто чоловічі та суто жіночі професії» до «чоловічих» віднесли такі професії: шахтар, машиніст потягу, вантажник, слюсар, токар, рятувальник, військовослужбовець, токар, боксер, священнослужитель; до «жіночих» – сурогатна мати, годувальниця, перукар, медсестра, майстер манікюру, вихователь, няня, мати, вчитель початкових класів.

Основні відмінності між хлопчиками та дівчатами, які виділили опитані – фізичний розвиток (74,5%) та психологічні особливості (48,9 %). Менше респондентів відмітили такі риси як: психічний розвиток (21,2 %) та інтелектуальні здібності (8,5 %). Отже, слід констатувати наявність неточностей у розумінні вчителями статевих відмінностей.

У процесі опитування виявилося (відповіді на запитання: «Що, на вашу думку, є особливо важливим у вихованні дівчат (хлопців)?»), що більшість респондентів підтримують традиційні гендерні погляди у вихованні дівчат та хлопців, а саме: а) *у вихованні дівчат* надають важливості підготовці до ролі матері, вмінню вести домашнє господарство, наголошують на вихованні жіночності, ніжності, милосердя, скромності, доброти, лагідності, вмінню слідкувати за собою, поступливості, покірності, гнучкості тощо (менш частотними є відповіді, що дівчатам потрібно прищеплювати повагу та гідність до себе і представників протилежної статі); б) *у вихованні хлопців* наголошують на важливості виховання сили, мужності, хоробрості, сміливості, фінансової незалежності, рішучості, відповідальності, самостійності, надійності, поваги до жінки, щирості, чесності, стриманості, успішності, загальної культури, патріотизму тощо. Слід зауважити, що переважна більшість згаданих учителями якостей обох категорій є надзвичайно актуальною для представників як жіночої, так і чоловічої статей.

Анкетні відповіді педагогів свідчать, що 68,1 % із них відкриті до підвищення власної гендерної культури (виявили бажання взяти участь у семінарі з питань гендерного підходу в освіті). Решта (31,9 %) – ні, оскільки «дотримуються сталих поглядів», які є «незмінними» для них.

Висновки і перспективи. Таким чином, проведене анкетування дало змогу зробити такі висновки:

1. Більше ніж $^1/_4$ учителів-початківців зовсім не орієнтуються в питаннях сучасної гендерної педагогіки (не володіють відповідною термінологією, не усвідомлюють завдань гендерного виховання учнів, не надають закладам освіти значної ролі у ньому).

2. Менше половини опитаних (40,4 %) учителів правильно розуміють окремі завдання гендерного виховання. Проте лише 26,6 % (близько j) зазначили, що проводять цілеспрямовану роботу, спрямовану на його реалізацію. Однак при цьому не володіють достатнім методичним арсеналом для ефективного формування гендерної культури дітей (лише окремі вчителі назвали навчальні предмети, на яких вони реалізують відповідні завдання, форми і методи, які використовують з метою гендерного виховання).

3. Переважна більшість учителів (82,9 %) правильно розуміють поняття «гендерні стереотипи», проте самі є їх носіями (поділяють професії на «чоловічі» й «жіночі», виокремлюють «чоловічі» й «жіночі» якості, виявляють недостатню обізнаність щодо відмінностей між статями тощо).

4. Близько третини опитаних учителів не усвідомлюють назрілості суспільної потреби подолання гендерної асиметрії, є на цьому етапі закритими до впровадженя гендерного підходу в освіту.

Отже, перспективним завданням вбачаємо пошук альтернативних способів поширення гендерної педагогіки серед учителів-практиків, розробку і упровадження в роботу ВЗО альтернативних форм і методів підготовки майбутніх фахівців до здійснення гендерного виховання школярів.

Список літератури:

1. Закон України «Про забезпечення рівних прав і можливостей жінок та чоловіків», постанови Кабінету Міністрів України від 27 грудня 2006 р. № 1834. [Електронний ресурс] // Законодавство України : Режим доступу до джерела : http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1834-2006-п.
2. Стратегія упровадження гендерної рівності та недискримінації у сфері освіти «Освіта: гендерний вимір – 2020». [Електронний ресурс] // Гендерна парадигма освітнього простору. – 2016. – № 3-4. http://journal.kdpu.edu.ua/gender/article/view/2959
3. Вовк Л. Педагогічні умови формування гендерної культури молодших школярів у навчально-виховній діяльності початкової школи : дис. … кандидата пед. наук : 13.00.07 / Вовк Лідія Миколаївна. – Дрогобич, 2017. – 219 с.
4. Мельник Т. Сучасне ґендерне мислення : словник / Т. Мельник, Л. Кобелянська. – К. : К. І. С., 2005. – С. 280.
5. Павлущенко Н. Гендерне виховання дітей молодшого шкільного віку : автореф. дис. … кандидата пед. наук : 13.00.07 / Павлущенко Наталія Миколаївна. – Тернопіль, 2011. – 23 с.

Притулик Н.В., Костюченко М.А.
Национальный университет «Черниговский коллегиум» имени Т.Г. Шевченко

ИССЛЕДОВАНИЕ ГЕНДЕРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Аннотация
В статье поднимается проблема готовности учителей начальной школы ко внедрению гендерного подхода в образовании. Приведен анализ анкетирования учителей-практиков касательно их осведомленности по вопросам гендера и осуществления гендерного воспитания детей. Разделяем мнение ученых, которые рассматривают гендерное воспитание как процесс целенаправленной систематической выработки у лиц обоих полов способов и форм паритетности в отношениях, моральных норм равенства, равноправия, взаимоуважения, учета как общего, так и различного, что свойственно женщине и мужчине, а также формирование свободной личности с гендерным мировоззрением и навыками гендерно ориентированного поведения. Полученные результаты анкетирования усиливают актуальность исследуемой проблематики. На основе приведенных данных выявлен круг проблемных аспектов, определены перспективы.
Ключевые слова: гендер, гендерное воспитание младших школьников, готовность учителей начальной школы к гендерному воспитанию учащихся, преодоления гендерной асимметрии, гендерная культура учителя.

Prytulyk N.V., Kostiuchenko M.A.
T.H. Shevchenko National University «Chernihiv Colehium»

STUDY OF GENDER COMPETENCE OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS

Summary
The article raises the problem of the readiness of specialists from primary education to implement a gender approach to primary education. The analysis of questionnaires of teachers-practitioners about awareness of gender issues and implementation of gender education of children is presented. We share the opinion of the scholars who consider gender education as a process of purposeful systematic development in the persons of both sexes of methods and forms of parity in relations, moral norms of equality, equality, mutual respect, consideration of both the common and the different, characteristic of a woman and a man, as well as the formation of a free person with a gender perspective and skills of gender-oriented behavior. The obtained results of questionnaires increase the relevance of the studied issues. On the basis of these data, a range of problem aspects was identified, perspectives were determined.
Keywords: gender, gender education of junior schoolchildren, readiness of primary school teachers for gender education, overcoming of gender asymmetry, gender culture of a teacher.

УДК 378.016:784:[37.091.12.011.3-051:78

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО ВОКАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Дорошенко Т.В., Радіч А.В.
Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка

У статті обґрунтована необхідність підвищення рівня професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва на сучасному етапі розвитку вищої освіти, зокрема формування у них готовності до вокальної діяльності. На основі аналізу фундаментальних праць з теорії музичної педагогіки визначено сутність, зміст, завдання підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва до вокальної діяльності, виявлені педагогічні умови досягнення її ефективності.
Ключові слова: майбутній учитель музичного мистецтва, вокальна підготовка, педагогічні умови, готовність, зміст, завдання.

Постановка проблеми. Сучасні реалії розвитку суспільства, орієнтація його на гуманізацію та демократизацію, відродження національних традицій, спрямованість на актуалізацію та розвиток національного культурного потенціалу висувають нові вимоги до мистецької освіти. Через це на сучасному етапі розвитку мистецької освіти, згідно стратегічних завдань, означених у Законі України «Про вищу освіту», Національній доктрині розвитку освіти України», Концепції Нової української школи, особливого значення набуває підвищення рівня фахової підготовки майбутніх учителів, зокрема вчителів музичного мистецтва.

Вітчизняна вища школа має значні здобутки в галузі підготовки майбутніх фахівців до педагогічної діяльності у сфері музичного мистецтва. Важливою складовою у підготовці майбутнього вчителя музичного мистецтва є вокальна підготовка, оскільки спів є одним із самих активних видів музично-практичної діяльності учнів на уроках. Він дає змогу ефективно працювати з великим обсягом музичної інформації, покращує вивчення й розуміння національного музичного доробку і музики інших країн. У процесі такої діяльності формується співацька культура школярів.

Українська система освіти перебуває сьогодні у стані змін. Через скорочення в школі уроків музичного мистецтва відбувається зменшення об'єму інформації, а як наслідок і падіння якості навчання. Тому основною проблемою у підготовці майбутнього вчителя є навіть не мала кількість сучасної української методичної літератури, а недостатність активної практичної діяльності з дітьми, неможливість накопичити професійний досвід, розвивати навички та вміння, якими має володіти майбутній учитель.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Професійна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва була і залишається предметом дослідження багатьох учених, зокрема з таких аспектів: історії розвитку музично-педагогічної освіти (Г. Ніколаї, Т. Танько, В. Черкасов), теоретичних концепцій професійної підготовки вчителя музичного мистецтва (А. Козир, О. Олексюк, Г. Падалка, О. Ростовський, О. Рудницька, О. Щолокова), упровадження компетентнісного підходу в професійну підготовку майбутніх учителів музичного мистецтва (Т. Агейкіна-Старченко, О. Боблієнко, К. Кабриль, М. Михаськова, О. Рибніков), професійної підготовки майбутніх учителів до музично-педагогічної діяльності (А. Болгарський, Т. Жигінас Н. Мозгальова, О. Плохотнюк, Т. Рейзенкінд).

© Дорошенко Т.В., Радіч А.В., 2018

Вокальна діяльність учителя музичного мистецтва й підготовка до неї розглядалися за такими напрямами, як: специфіка вокального виконавства та вокальної педагогіки (О. Стахевич, Ю. Юцевич), неперервна професійна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва до вокальної діяльності (Н. Можайкіна, Т. Пляченко), формування вокально-виконавської майстерності (Г. Стасько, О. Шуляр), вокально-методична підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва (Л. Василенко, Л. Гавриленко, Л. Каменецька, О. Матвєєва, О. Прядко), формування вокально-звукової культури та розвитку вокального слуху майбутнього вчителя музики (О. Маруфенко Т. Ткаченко), інноваційні технології розвитку професійно-особистісних рис студентів у процесі вокальної діяльності (Л. Лабінцева, Г. Панченко).

Аналіз останніх наукових праць засвідчує зростання інтересу до проблеми вокально-педагогічної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва. Провідна концептуальна ідея професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності, на думку Н.Овчаренко, полягає в тому, що така підготовка має здійснюватися в освітньо-розвивальному середовищі вищого навчального закладу й набувати рис смислоутворювального механізму розвитку особистості, її вокально-творчих здібностей [3].

Вирішення дослідницею Л. Тоцькою проблеми удосконалення змісту вокальної підготовки майбутніх учителів музики знайшло відображення у зверненні до науково-методичної спадщини вокальної педагогіки, систематизації сучасних технологій щодо організації вокального навчання, обґрунтуванні сутності та експериментальній перевірці організаційно-методичної системи удосконалення вокальної підготовки майбутніх учителів [5].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Не дивлячись на наукові здобутки, проблема вокальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва залишається висвітленою неповністю. Теоретичний аналіз наукових досліджень свідчить, що недостатньо вивченим залишаються питання, що стосуються визначення вокально-педагогічних компетенцій учителя музичного мистецтва, принципів, педагогічних умов підготовки майбутніх учителів до вокальної діяльності. Актуальність і доцільність дослідження обраної проблеми підсилюється також наявною низкою суперечностей:

– між значним потенціалом впливу вокального мистецтва на становлення особистості й недостатнім рівнем дослідження проблеми підготовки майбутнього вчителя до вокально-педагогічної діяльності;

– між широким застосуванням вокального виконавства у фаховій діяльності вчителя музичного мистецтва і недостатнім науково-теоретичним обґрунтуванням принципів, методів, педагогічних умов підготовки майбутнього вчителя до вокальної діяльності у процесі фахового навчання.

Мета статті – розкрити зміст, завдання, визначити педагогічні умови підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокальної діяльності.

Виклад основного матеріалу. Неодмінним компонентом фахового становлення майбутнього вчителя музичного мистецтва виступає вокальна підготовка, тому що спів є одним із основних видів діяльності учнів на уроках музичного мистецтва. Завдяки співу у школярів збагачується емоційна сфера, знання про культуру своєї та інших країн, розвиваються вокальні навички, а в широкому розумінні формується духовна складова особистості, що є основним завданням педагогічної діяльності в цілому.

Л. Василенко вважає, що вокальна підготовка студентів музично-педагогічних факультетів – це процес, спрямований на максимальний розвиток у них здатності до глибокого розуміння музичних образів та втілення їх у досконалій співацько-виконавській формі, усвідомлення студентами ролі співу в системі життєдіяльності, загальнокультурного і музичного розвитку особистості, а також вироблення у майбутніх вчителів умінь застосовувати методи й організаційні форми, адекватні завданням вокального навчання учнів [1, с. 9].

Аналіз філософської, психолого-педагогічної та мистецтвознавчої літератури дав змогу конкретизувати сутність поняття *«вокальна підготовка», яку розглядаємо* як *цілісний, розгорнутий у часі, регульований у закладах вищої освіти вокально-педагогічний процес* упорядкованої взаємопов'язаної діяльності викладача та студента, спрямованої на практичне засвоєння та теоретичне осягнення засад вокального навчання для здійснення майбутньої вокально-педагогічної діяльності.

Зміст вокальної підготовки обумовлений завданнями, з якими майбутній учитель зустрінеться у процесі формування вокальної культури школярів та передбачає єдність науково-теоретичної, виконавсько-практичної й психофізіологічної складових, спрямований на формування професійних якостей співака-виконавця, педагога-музиканта, його художньо-естетичних смаків, здатності до творчої діяльності в педагогіці та мистецтві. Н. Ройтенко правомірно розглядає вокальну підготовку як цілісну складну систему, що є сукупністю різних складових: суб'єктів, об'єктів, структури, методики, етапів розвитку, а також, різноманіття існуючих між ними зв'язків [4, с. 101].

Метою і основним завданням вокальної підготовки є формування в майбутнього вчителя музичного мистецтва готовності до вокально-педагогічної діяльності, що визначається рівнем оволодіння ним системою вокально-педагогічних компетенцій.

На думку А. Філіпова, вокально-педагогічна діяльність учителя – це діяльність, пов'язана із розвитком в учнів здібностей до сприймання та виконання вокальної музики і формуванням на цій основі мислення, яке виробляє емоційно-ціннісне, художньо-естетичне ставлення особистості учня до дійсності, що веде особистість до осягнення основних істин цивілізації, пошуку смислу життя та своєї діяльності, самореалізації [6, с. 12].

Отже, вокально-педагогічна діяльність – процес формування музичної культури школярів, як важливої складової духовної культури засобами вокального мистецтва; формування вокальної майстерності, осмисленого і грамотного виконання вокальних творів; розвиток вокальних навичок.

Вокально-педагогічна діяльність учителя музичного мистецтва є специфічним видом його професійної діяльності. Специфіка передбачає акцентування уваги саме на педагогічній спря-

мованості вокального навчання студентів. Зміст їх вокальної підготовки зумовлено метою та завданнями, які відповідають майбутній практичній педагогічній діяльності з формування вокальної культури школярів [2, с. 31].

У процесі підготовки до вокально-педагогічної діяльності викладач має не тільки навчити студента володіти вокальними навичками, а й визначати шляхи й методи організації навчального процесу у загальноосвітній школі, прийоми й методи розвитку вокальних навичок у дітей (співацьке дихання і постава, звукоутворення, дикція та артикуляція, чисте інтонування, правильне емоційне сприйняття змісту вокального твору тощо).

Тому вчені Н. Овчаренко і М. Фарина зазначають, що завдання вокальної підготовки полягають у:

– здійсненні естетичного виховання, формуванні вміння розуміти й цінувати красу вокального мистецтва та співацької майстерності;

– розвитку виконавських, художньо-творчих здібностей;

– формуванні розуміння психологічних та біофізичних механізмів співацького процесу;

– встановленні стійких критеріїв якості співу і співацької майстерності;

– розвитку активного вокального слуху, вихованні уявлення про акустично та художньо-повноцінне звучання співацького голосу;

– вдосконаленні вокально-технічних та артистичних навичок;

– формуванні знання з основ методики формування, розвитку та охорони дитячого та дорослого співацького голосу;

– підготовці студентів до самостійного підвищення співацької та вокально-педагогічної кваліфікації в умовах практичної діяльності [4, с. 101-102].

Вирішення цих завдань вимагає створення відповідних педагогічних умов підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокальної діяльності. Серед них:

– формування у майбутніх учителів музичного мистецтва мотиваційної сфери (мотивації до майбутньої професії та до самовдосконалення);

– сприяння набуттю майбутнім учителем початкового досвіду роботи з дітьми, обізнаності у сфері вікових особливостей дитячого голосового апарату та психологічних особливостей дітей в цілому;

– орієнтація змісту, форм та методів вокальної підготовки на формування ціннісних орієнтацій, осмислення і переживання особистістю досвіду власної співацької діяльності;

– активізація процесів саморегуляції у майбутніх учителів, розвиток здатності до адекватної самооцінки;

– організація упорядкованої взаємопов'язаної діяльності викладача та студента, спрямованої на практичне засвоєння та теоретичне осягнення засад вокального навчання;

– забезпечення реалізації творчого підходу самого студента як майбутнього вчителя музичного мистецтва до навчання, що реалізується за такими напрямками як: свідома робота над голосом, самостійна робота над якісним звукоутворенням, розвитком відчуттів і вокальних уявлень; робота над вивченням методики розвитку вокальних і музичних здібностей засобами вокального мистецтва; опанування музичним репертуаром і вокальною творчістю композиторів різних епох і народів;

– забезпечення національної основи навчання (використання української вокально-педагогічної спадщини);

– використання ефективних методів передачі викладачем вокально-педагогічного досвіду; активне залучення до вокально-педагогічної та вокально-виконавської діяльності;

– використання методів і форм роботи, які забезпечують ефективне формування вокальної діяльності в єдності її виконавської та педагогічної складових;

– забезпечення системності впровадження комплексу методів, прийомів, форм і засобів роботи.

Вокально підготовленого вчителя музичного мистецтва характеризує здатність до самовизначення, вільного виявлення власної позиції, спроможність до самостійного вибору поведінки. Самовдосконалення – свідома професійна діяльність викладача в системі неперервної педагогічної освіти, яка спрямована на підвищення духовного рівня майбутнього вчителя музичного мистецтва, його професійну самореалізацію, динамічний розвиток професійно-значущих якостей, підвищення ефективності навчально-виховної роботи з молоддю відповідно до її інтересів, потреб, можливостей і до вимог суспільства щодо соціалізації та професійно-особистісного розвитку. Тому обов'язковою умовою професійного росту студента є мотивація до професії, головне в якій – орієнтація на розвиток особистості дитини, що не обмежується лише любов'ю до дітей. Насамперед, це прагнення стати висококваліфікованим педагогом, яке допомагає подолати труднощі на цьому шляху.

Сприятливими факторами процесу підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокальної діяльності є те, відмічає Л. Тоцька, що студентам притаманний достатньо високий рівень мотиваційної спрямованості до вокального навчання, бажання майстерно оволодіти професією вчителя музичного мистецтва [5].

Висновки і пропозиції. Таким чином, актуальність дослідження проблеми вокальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва зумовлена її значущістю для вокально-педагогічної діяльності майбутніх учителів. Однак ця проблема досліджена недостатньо, що пов'язано з інтенсивним розвитком інформаційних технологій, складністю визначення готовності студентів до вокально-педагогічної діяльності. На основі узагальнення результатів теоретичного аналізу філософської, музикознавчої та психолого-педагогічної літератури конкретизовано сутність поняття «вокальна підготовка», розкрито зміст, завдання, визначено педагогічні умови підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокальної діяльності. Актуальним залишається пошук нових організаційних форм, методів і технологій вокального навчання, можливостей більш широкого застосування різноманітних засобів педагогічного впливу, що надасть змогу вдосконалити вокальну підготовку майбутніх учителів музичного мистецтва.

Список літератури:

1. Василенко Л. М. Взаємодія вокального і методичного компонентів у процесі професійної підготовки майбутнього вчителя музики : автореф. дис. ... кандидата пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання музики і музичного виховання» / Л. М. Василенко. – К., 2003. – 20 с.
2. Маруфенко О. В. Формування вокально-слухових навичок майбутнього вчителя музики : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання музики і музичного виховання» / О. В. Маруфенко ; Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. – К., 2006. – 20 с.
3. Овчаренко Н. А. Теоретико-методологічні засади професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності : автореф. дис. ... доктора пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Н. А. Овчаренко. – Кривий Ріг, 2016. – 38 с.
4. Ройтенко Н. О. Концептуальні засади педагогічного супроводу вокального розвитку майбутніх учителів музичного мистецтва /Н.О. Ройтенко // Наукові записки / Ред. кол. : В. Ф. Черкасов, В. В. Радул, Н. С. Савченко та ін. – Випуск 155. – Серія : Педагогічні науки. – Кропивницький : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2017. – 306 с. – С. 101-104.
5. Тоцька Л. О. Методичні засади удосконалення вокальної підготовки майбутніх вчителів музики: автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика музичного навчання» / Л. О.Тоцька; Нац. пед. ун-т імені М.П. Драгоманова. – К., 2010. – 24 с.
6. Филиппов А. В. Педагогическая система формирования готовности студентов к вокально-педагогической деятельности : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / А. В. Филиппов. – М., 2005. – 237 с.

Дорошенко Т.В., Радич А.В.
Национальный университет «Черниговский коллегиум» имени Т.Г. Шевченко

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКАЛЬНОГО ИСКУССТВА К ВОКАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация
В статье обоснована необходимость повышения роли профессиональной подготовки будущих учителей музыкального искусства на современном этапе развития высшего образования, в частности формирования у них готовности к вокальной деятельности. На основе анализа фундаментальных работ по теории музыкальной педагогики определены суть, содержание, задачи подготовки будущего учителя музыкального искусства к вокальной деятельности, выявлены педагогические условия достижения ее эффективности.
Ключевые слова: будущий учитель музыкального искусства, вокальная подготовка, педагогические условия, готовность, содержание, задания.

Doroshenko T.V., Radich A.V.
T.H. Shevchenko National University «Chernihiv Colehium»

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FUTURE MUSIC TEACHERS' TRAINING FOR VOCAL WORK

Summary
The article proves the importance of improving the level of future music teachers' professional training, readiness formation for vocal work in particular, at the current stage of higher education development. On the basis of the analysis of fundamental works of music pedagogy, content, tasks of training future music teacher for vocal work have been defined. Pedagogical conditions for achievement of its efficiency have been revealed.
Keywords: future teacher of music art, vocal training, pedagogical conditions, readiness, content, tasks.

УДК 378.147:[37.091.12.011.3 – 051:74

РОЗВИТОК ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ-ХУДОЖНИКІВ ЗА ДОПОМОГОЮ МЕТОДУ ПРАВОПІВКУЛЬНОГО МАЛЮВАННЯ У ПРОЦЕСІ ХУДОЖНЬОЇ ПІДГОТОВКИ

Силко Р.М., Силко Є.М.
Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка

У статті розкриваються особливості використання методу правопівкульного малювання для розвитку творчого потенціалу студентів. Висвітлено суть та фізіологічну основу методу правопівкульного малювання. Подано методику використання методу правопівкульного малювання під час професійної художньої підготовки студентів. Розкрито механізми розвитку творчого потенціалу студентів засобами правопівкульного малювання. Окреслено шляхи подальших досліджень у цій галузі.
Ключові слова: правопівкульне малювання, творчий потенціал, художня підготовка, головний мозок, вправи.

Постановка проблеми. Розвиток творчого потенціалу особистості є одним із найактуальніших завдань сучасного суспільства, яке перебуває на етапі глобальних перетворень в системі освіти України, інтеграції у світовий освітній простір. Відповідно до європейських вимог та вітчизняних державних документів (Державна національна програма "Освіта" (Україна XXI століття), Національна доктрина розвитку освіти України, Закон України "Про освіту", "Про вищу освіту", Концепція національного виховання) потребують оптимізації завдання та педагогічні механізми творчого розвитку студентської молоді, здатної до професійного самовдосконалення та самореалізації. Відповідно до цього виникає необхідність внесення кардинальних змін до змісту, форм і методів навчально-виховної роботи з молоддю, зокрема студентів педагогічних закладів вищої освіти, де реалізується креативний підхід до розвитку особистості, формування активно-перетворюючої позиції, творчого потенціалу. Актуальною є проблема підготовки творчих учителів , які в умовах динамічних подій XXI століття будуть здійснювати естетичне і художнє виховання підростаючого покоління, виявляти творчі можливості своїх вихованців.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз наукової літератури з теми дослідження дає змогу стверджувати, що проблема формування творчого потенціалу розглядалася у вітчизняних та зарубіжних дослідженнях з позиції професійної підготовки майбутнього педагога в університетах та інститутах. Це сприяло накопиченню певного позитивного досвіду у розробці основних теоретичних положень з цієї проблеми. Так, філософський аспект творчості розглядали у своїх працях В. Біблер, Ю. Бородай, М. Данилов, К. Кедров, П. Копщин, О. Коршунов та ін. Психологічні основи цієї проблеми викладені в працях Д. Богоявленської, Л. Виготського, В. Давидова, Д. Ельконіна, О. Леонтьєва, А. Лука, Я. Пономарьова, С. Рубінштейна та ін. Педагогічний аспект проблеми формування і розвитку творчої активності розглядається в працях В. Андрєєва, Д. Вількєєва, М. Данилова, Н. Кичук, М. Махмутова, І. Огороднікова, Н. Половнікової, І. Родак, С. Сисоєвої, М. Скаткіна, Т. Шамової, Г. Щукіної та ін.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Разом з тим, позитивно оцінюючи здобутки вищезазначених науковців, слід зауважити, що проблема формування творчого потенціалу майбутніх учителів поки залишається висвітленою частково. Існуючі роботи в даній галузі розкривають лише деякі шляхи вдосконалення підготовки студентів, однак бракує системних досліджень в наукових працях з проблеми підготовки майбутнього вчителя як творчого спеціаліста, в яких би вивчалися специфічні прояви творчої активності в умовах професійно-художньої підготовки в педагогічних навчальних закладах вищої освіти. Є необхідним вивчення передового вітчизняного та зарубіжного мистецько-педагогічного досвіду в аспекті зазначеної проблеми та залучення його до підготовки творчої студентської молоді.

Мета статті. З огляду на вищезазначене, головною метою цієї роботи є розкриття потенціалу методу правопівкульного малювання для розвитку творчого потенціалу майбутніх вчителів образотворчого мистецтва.

Виклад основного матеріалу дослідження. З власного педагогічного досвіду останніх років, можемо відмітити таку негативну тенденцію у рівні загальної образотворчої грамотності абітурієнтів: творча скутість, шаблонність образів, низький рівень основних художньо-зображувальних здібностей: зорова пам'ять, художньо-образне мислення, просторові уявлення, уява. Тому до основних задач професійної підготовки майбутніх вчителів образотворчого мистецтва ми відносимо розвиток графічних образів, руйнування застиглих шаблонів, стимулювання власної творчості студентів. Ефективною технологією для вирішення таких важливих завдань є використання так званого «правопівкульного малювання».

Метод «інтуїтивного малювання» був винайдений і випробуваний у США в 60-ті роки XX століття. Американський викладач Бетті Едвардс [3] заснувала на вдивовижу ефективну методику навчання малювання, і назвала її «Drawing on the Right Side of the Brain» (правопівкульне малювання). Метод ґрунтувався на концепції Роджера Сперрі про функціональну спеціалізацію півкуль головного мозку. Так як наш мозок поділяється на дві півкулі, то він використовує два способи переробки інформації. Одна півкуля використовує вербальний і аналітичний режим мислення – в ньому переробляються звуки, алгоритми, математичні обчислення, мова. Інша півкуля використовує режим образний – порівняння розмірів, сприйняття кольору, перспективи предметів, які бачить цілком. Згодом, у працях

© Силко Р.М., Силко Є.М., 2018

Бетті ці режими отримали назви «Л-режиму» і «П-режиму» відповідно.

Суть методу правопівкульного малювання полягає у тимчасовому пригніченні роботи лівої півкулі і передачу провідної ролі в малюванні правій, більш придатній для цієї діяльності. При роботі ігноруються думки з пам'яті про те, як об'єкт повинен виглядати. Натомість художник «бачить об'єкт насправді» – порівнюючи його розмір у цілому, розмір окремих елементів, відношення простору, світла і тіні та об'єднання всього цього в єдину картину. Метод Едвардс, вперше опублікований у 1979 році, швидко став революційним і отримав позитивну оцінку серед визнаних митців та викладачів, які негайно взяли його на озброєння. На жаль, у вітчизняній освіті ця методика практично не використовується.

Інтуїтивне малювання призводить до активізації правої півкулі, яка у людини відповідає за ідеї, образи, творчість. Тоді як у дорослих, в основному, домінуючою є ліва – це логіка, розрахунок, обмеження. Виходячи з цього, метод інтуїтивного малювання сьогодні активно використовується в практиці арт-терапії – це чудовий метод уникнути внутрішньої цензури, зняти емоційні блоки і поглянути на світ і себе з іншого боку. Психологи відзначають, що під час занять поліпшується мозковий кровообіг і відбувається загальна активізація діяльності головного мозку, що призводить до формування нових шляхів взаємодії між різними областями. А це, у свою чергу, включає компенсаторні механізми [1, с. 10].

Саме такий величезний потенціал методу «правопівкульне малювання» нами з успіхом використовується в педагогічних цілях, зокрема, при підготовці студентів з академічного рисунку.

Особливо цінним і ефективним є використання інтуїтивного малювання на перших етапах, коли студенти тільки входять у світ академічного рисунку. Використання методу інтуїтивного малювання дозволяє студентам:

- слухати свою інтуїцію і себе;
- прибирати бар'єри «я не зможу», «у мене не вийде»;
- розвивати творчий потенціал;
- знімати стрес, негативні емоційні стани;
- самовиражатися із задоволенням.

Справа в тому, що права півкуля у багатьох сильно відстає від лівої. На думку дослідників й самої Бетті [3, 1], у цьому криється причина багатьох помилок щодо здібностей людини. Одна з таких помилок – що малювати можуть тільки ті, у кого є до цього схильність або обдарованість. Інтуїтивний метод виходить з того, що малювання – це процес, що є нескладнішим, ніж читання. Тільки за читання відповідає ліва півкуля, яка у більшості є домінуючою, а за вміння малювати – права, яку багато хто звик не використовувати. Методика малювання за Бетті Едвардс – це набір уроків, кожен з яких поступово привчає малювати з використанням можливостей правої півкулі – бачити контури, замість фігури; розрізняти негативні і позитивні простори (міняти місцями фігуру і фон) бачити перспективу і співвідношення предметів (відчувати пропорції); бачити роботу світла і тіні й збирати окремі елементи в цілісне сприйняття. Бетті Едвардс пропонує сім уроків, виконуючи які людина навчається «перемикати» себе у творчий стан – включати праву півкулю. Саме на розвиток вміння переключатися з лівої півкулі на праву і спрямована система спеціальних вправ, які виконують студенти на заняттях.

Першим та дуже важливим етапом застосування методу правопівкульного малювання є розвиток вміння «активувати» праву півкулю головного мозку й «пригнічувати» домінуючу ліву. Цей процес є досить складним для людей, що звикли до домінування лівопівкульного режиму роботи мозку. Проте є певні «хитрощі», що дозволяють значно полегшити переключення між режимами.

Для початку студентам необхідно на прикладах продемонструвати дворежимний характер функціонування головного мозку. Для цього ми використовуємо приклади конфліктів півкуль. Наприклад, якщо написати слова, що відповідають за колір та розфарбувати їх в інші кольори, то права півкуля буде намагатися назвати колір, а ліва – прочитати слово. Так студенти легко усвідомлюють фізіологічну основу методу правопівкульного малювання.

Тільки після цього можна переходити до спеціальних вправ, спрямованих безпосередньо на вироблення вміння переключатися у правопівкульний, творчий режим. Суть таких вправ полягає в тому, щоб поставити ліву півкулю перед задачею, яку вона вирішити не може. Тоді в роботу включається права півкуля головного мозку. Бетті Едвардс та її послідовники розробили спеціальні вправи, які допомагають активувати праву півкулю головного мозку та пригнітити ліву.

Змальовування контурних картинок є однією з таких вправ. Незвичайність її полягає в тому, що картинку необхідно змалювати, тримаючи у перевернутому положенні. Причому, частина картинки повинна бути закритою. Результатом таких маніпуляцій буде зображення штрихів, ліній та кольорових плям. Ці елементи зображення необхідно намалювати. Нерозуміння того, що відбувається змушує відключитися ліву півкулю, і ось тут активно включиться права. Вона не буде проявляти логіку, намагаючись розібратися у намальованих символах. Тому повною неочікуваністю виявиться малюнок, який буде точною копією, того зображення, яке людина копіювала. Подібного типу вправами є також «ваза-профіль», малювання симетричних форм обома руками одночасно, малювання не дивлячись тощо. Саме оригінальність та незрозумілість цих вправ допомагає відключати логіку та розкрити світ чарівного злету фантазії та творчості.

Після регулярного виконання таких спеціалізованих вправ студенти досить легко входять у «правопівкульний режим», вміють підтримувати цей стан та використовувати у власній творчості.

Наступним етапом є вироблення певних навичок сприймання та зображення, які є основою методу правопівкульного малювання. Згідно з методом правопівкульного малювання, процес малювання складається з п'яти базових навичок і двох провідних [3, с. 16].

Базові навички:

1. Сприйняття обрисів (країв).
2. Сприйняття відносних кутів і пропорцій.
3. Сприйняття порожнього простору.
4. Сприйняття співвідношень світла і тіні.
5. Сприйняття цілісного образу або гештальту.

Також необхідні і додаткові базові навички для творчого, виразного малювання, орієнтованого на мистецтво. Цих навичок дві:

1. Малювання з пам'яті.

2. Малювання за допомогою уяви.

Звичайно, важливими є ще й безліч технічних прийомів малювання, наприклад різні способи використання матеріалів та інструментів, які застосовуються в малюванні. Але ці п'ять навичок забезпечують тренування сприйняття для кваліфікованого оволодіння здатністю виражати свої почуття і думки за допомогою малюнку. Ці п'ять базових навичок є необхідними передумовами ефективного використання двох додаткових, провідних навичок. Всі сім компонентів є єдиною комплексною навичкою малювання.

Основними принципами використання методики правопівкульного малювання в умовах вузівської підготовки є:

1. Використання підготовчих вправ для активізації П-режиму і пригнічення лівопівкульної роботи мозку, характерної для більшості людей.

2. Некритичність, надання свободи вибору в процесі малювання.

3. Технічність – надання студентам конкретних (простих, ефективних і виразних) технік і засобів образотворчої діяльності.

4. Забезпечення швидкої результативності діяльності за рахунок малого розміру робіт та інших технічних прийомів.

Подібно іншим комплексним навичкам, таким як, скажімо, вміння ходити, читати, керувати автомобілем – малювання, на думку адептів правопівкульного малювання, складається з декількох взаємодоповнюючих навичок, які становлять єдине ціле. Засвоївши всі компоненти і зібравши їх разом, людина набуває базового вміння малювати. В подальшому немає необхідності постійно накопичувати додаткові базові навички. Подальший прогрес визначається практикою, вдосконаленням техніки і вивченням того, до чого можна застосувати набуті навички. «Сукупне вміння малювати те, що знаходиться у вас перед очима (предмет, людина, пейзаж), вимагає тільки п'яти фундаментальних навичок – не більше. Ці навички не є власне навичками малювання. Це навички сприйняття» [3, с. 8].

Якщо розглядати теорію півкуль крізь призму малювання, то можна зробити висновок, що за усі ті вміння, які є необхідними у образотворчому мистецтві, відповідає саме права півкуля головного мозку. Той факт, що до моменту дорослішання ліва півкуля у більшості випадків переважає праву, робить для людини будь-яку найпростішу задачу щось намалювати практично нездійсненною.

Коли звичайна юдина, у якої домінує ліва півкуля, намагається щось зобразити, її мозок оперує найпростішими символами. Око подається кружечком, дерево – вертикальною лінією з горизонтальними лініями, що перетинають її під кутом (гілками) тощо. Метод правопівкульного малювання ігнорує усталені символи, що зберігає пам'ять про зовнішній вигляд кожного об'єкта. Замість цього художник, дивлячись на об'єкт, бачить його таким, яким він є, порівнює загальні розміри та розміри окремих елементів, положення світла й тіней та об'єднує все це у одну єдину картину.

Висновки з даного дослідження і перспективи. Отже, використання засобів правопівкульного малювання дозволяє студенту розблокувати свою потенційну здатність до творчої зображувальної діяльності. Методи інтуїтивного малювання допомагають початківцям розкритися, і, таким чином, зміцнити впевненість у своїх силах з тим, що б далі освоювати все більш складні складові художньої творчості, залучаючи до роботи потужні функції обох півкуль мозку. Також досвід правопівкульного малювання дозволяє навчитися переходити у новий режим мислення, що має величезний потенціал для мудрого, творчого розв'язання будь-яких проблемних ситуацій.

Використання методу правопівкульного малювання сприяє розкриттю творчого потенціалу студентів та корегує негативний вплив традиційних «лівопівкульних» методик

Використання методики на початкових етапах художньої підготовки студентів дозволяє зняти численні блоки, невпевненість у власних силах та, що найголовніше, – розкрити творчий потенціал за рахунок активізації правої півкулі головного мозку як основи креативності.

Подальших досліджень потребує механізм коректного та ефективного асимілювання методу правопівкульного малювання до академічної художньої підготовки майбутніх вчителів образотворчого мистецтва.

Список літератури:

1. Жарретт Л., Ленард Л. Рисунок. Полное руководство / Лорен Жарретт, Лиза Ленард. – М.: «Астрель», 2008. – 416 с.
2. Николаидис К. Естественный путь к рисованию / Кимон Николаидис // Пер. с англ. Е.Л. Кудрявцева. – Мн.: «Попурри», 2003. – 208 с.
3. Эдвардс Б. Откройте в себе художника / Бетти Эдвардс // Пер. с англ. П.А. Самсонов. – 3 изд. – Мн.: ООО «Попурри», 2004. – 240 с.

Силко Р.Н., Силко Е.Н.
Национальный университет «Черниговский коллегиум» имени Т.Г. Шевченко

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ХУДОЖНИКОВ ПРИ ПОМОЩИ МЕТОДА ПРАВОПОЛУШАРНОГО РИСОВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ПОДГОТОВКИ

Аннотация
В статье раскрываются особенности использования метода правополушарного рисования для развития творческого потенциала студентов. Показано суть и физиологическую основу метода правополушарного рисования. Подана методика использования метода правополушарного рисования во время профессиональной художественной подготовки студентов. Раскрыт механизм развития творческого потенциала студентов средствами правополушарного рисования. Очерчены пути дальнейших исследований в этой отрасли.
Ключевые слова: правополушарное рисование, творческий потенциал, художественная подготовка, головной мозг, упражнения.

Sylko R.M, Sylko E.N.
T.H. Shevchenko National University «Chernihiv Colehium»

DEVELOPMENT OF CREATIVE POTENTIAL OF FUTURE TEACHERS-ARTISTS THROUGH THE METHOD OF RIGHT-BRAIN DRAWING IN THE PROCESS OF ART TRAINING

Summary
The article reveals the peculiarities of the use of the methods of right-brain drawing for the development of students' creative potential. The main point and physiological basis of the method of right-brain drawing are highlighted. The methods of using the right-hand drawing method during the professional art training of students are given. The mechanisms of development of students' creative potential by means of right-brain drawing are revealed. The ways of further research in this field are outlined.
Keywords: right-hand drawing, creative potential, art training, brain, exercises.

УДК 379.8-053.6

ОНОВЛЕННЯ ЗМІСТУ ДОЗВІЛЛЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДІ В СВІТЛІ СУЧАСНИХ ТЕНДЕНЦІЙ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ СФЕРИ

Скорик Т.В.
Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка

У статті розглянуто детермінанти, що впливають на вибір форм дозвіллєвої діяльності молодого покоління. Пропонуються результати дослідження щодо місця дозвілля серед життєвих пріоритетів молоді. Проранжовані найбільш популярні заняття у дозвіллі серед молоді, та на їхній основі виділені дозвіллєві групи. Запропоновано аналіз стратегій поведінки молоді у дозвіллі залежно від інтересів та потреб. Визначено важливість переорієнтації сучасних дозвіллєвих форм для молоді на соціально спрямовані за змістовим наповненням та характером взаємодії учасників.
Ключові слова: дозвілля, молодь, соціокультурна діяльність, дозвіллєва діяльність, соціокультурна сфера.

Актуальність теми. Однією зі сфер життєдіяльності молоді, де найбільш яскраво проявляються наслідки суспільних трансформацій, є соціокультурна сфера. У соціокультурному просторі помітні зміни всієї системи ціннісних орієнтацій у зв'язку з падінням рівня загальної культури, руйнуванням традиційних норм і цінностей, поширенням елементів спрощеної масової культури, розповсюдження віртуальних форм поширення інформації. Можна констатувати, що рівень культури дозвілля молоді, як складової соціокультурної діяльності, знижується, посилюється її криміналізація, поширюється безцільний характер поведінки у дозвіллі, переважають різні форми інтернет-розваг, що впливає на зростання молодіжної девіації. Така ситуація викликає необхідність змістового наповнення соціокультурної діяльності, пожвавлення молодіжного середовища сучасними формами дозвіллєвої діяльності, які сприятимуть формуванню соціально-активної молодої людини та задовольнятимуть її дозвіллєві потреби.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми дозвілля молоді є предметом досліджень багатьох наук, зокрема, філософії, соціології, культурології, психології та педагогіки. Соціально-філософський аспект дозвіллєвої діяльності молоді як соціальної групи досліджували С.М. Іконніков, І.М. Ільїнський, І.С. Коп, В.Т.Лисовський та ін. Структуру, зміст та принципи дозвіллєвої діяльності молоді розкрито у роботах Г.О. Пруденського, Б.О. Трушина, В.Д. Петрушева, В.М. Піменова, І.В. Бестужева-Лади та ін.. Проблеми саморозвитку та самореалізації у сфері дозвілля та психолого-педагогічні детермінанти дозвіллєвої діяльності досліджували О.І. Беляєва, О.С. Каргіна, Г.М. Андреєва, О.В. Петровський, Т.Г. Кісельова, Ю.Д. Красильніков, В.Й. Бочелюк, А.Ф. Воловик, В.А. Воловик, В.М. Піча, Н.Б. Бабенко та інші.

У публікаціях останніх років аналізують соціально-психологічні проблеми соціокультурної діяльності студентської молоді (Г.А. Кошонько); соціокультурні особливості організації дозвілля молоді та основні причини занепаду культурно-дозвіллєвої галузі (С.Ю. Скляр); причини зміни ціннісних орієнтацій молоді у сфері дозвілля (Ю.А. Бабенко) тощо.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Всі дослідники вказують на занепад соціокультурної сфери молодіжного дозвілля, незадоволеність його інфраструктурою, необхідність визначення пріоритетних суспільних завдань в організації дозвіллєвої діяльності. Тому, постає необхідність визначення першочергових завдань щодо пожвавлення соціокультурної діяльності молоді на основі аналізу дозвіллєвих переваг та інтересів.

Мета публікації. Дослідити дозвіллєві потреби та інтереси студентів, виявити дозвіллєві групи студентів та стратегії їхньої дозвіллєвої поведінки,окреслити шляхи оновлення змісту дозвіллєвої діяльності молоді у соціокультурній сфері.

Виклад основного матеріалу дослідження . Соціокультурну діяльність, в широкому розумінні, розглядають як історично обумовлений, педагогічно спрямований та соціально значимий процес перетворення культури та культурних цінностей в об'єкт взаємодії особистості і соціальних груп в інтересах розвитку кожного члена суспільства [3,.27]. В цьому аспекті, дозвілля виступає важливою складовою соціокультурної сфери, яка впливає на життєдіяльність та становлення молодої людини. Проте, у сучасній соціокультурній практиці питанням організації дозвілля молоді не надається вагомого значення, в пріоритеті виступають комерційно-розважальні форми, які не задовольняють потреб молодих людей та не забезпечують змістовного дозвілля.

Дозвілля як психологічний стан людини розглядається крізь емоційне сприйняття людиною дозвіллєвих занять. Згідно з цією концепцією, дозвіллєвими вважаються лише ті види діяльності, що сприймаються людиною позитивно. Дозвілля є істотною складовою емоційної сфери життя, а тому залежить від якості цього життя, рівня його задоволення, дозвіллєвих можливостей та пропозицій, їх доступності. В той же час, дозвілля є важливою частиною життєдіяльності молодої людини і впливає на всі сфери її життя: навчання, роботу, особисті стосунки, взаємини з друзями, відпочинок, здоров'я, самореалізацію тощо.

На думку Н.В.Кочубей, сучасне дозвілля стає все більш широкою сферою соціокультурної діяльності, де відбувається самореалізація творчого і духовного потенціалу суспільства; дозвілля залишається сферою виникнення спонтанних соціокультурних ініціатив, самоорганізацією окремих соціокультурних прошарків і груп [3, с. 38, 42-43].

І. Петрова [4], досліджуючи дозвілля як культурологічний феномен, обстоює думку, що дозвілля – важливий чинник культурного розвитку особистості; розглядає сутність категорії дозвілля в культурологічному аспекті; стверджує, що ґрун-

© Скорик Т.В., 2018

товної та ємної характеристики поняття «дозвілля» у вітчизняній науковій літературі не існує, що зумовлює необхідність дотримання інтеграційного підходу у визначенні поняття «дозвілля» та створення цілісної культурологічної концепції дозвілля. Підтримуючи погляд автора, підкреслимо, що вивчати дозвілля необхідно згідно інтегрованого підходу, як важливої сфери людської життєдіяльності, що створює цілісні умови для трансформації досвіду, самореалізації та саморозвитку.

Загалом, у поглядах науковців підтримується провідна ідея щодо дозвілля як особистісно-орієнтованої діяльності, яка визначається потребами та інтересами кожної людини та відповідає її культурним запитам.

Проведене опитування серед студентів Національного університету «Чернігівський колегіум» ім. Т.Г. Шевченка (всього 120 студентів), дозволило визначити значення дозвілля в житті молоді, пріоритетні види занять у дозвіллі та схарактеризувати дозвіллєві групи.

Таким чином, дозвілля є важливою складовою життя студентської молоді, що приваблює можливістю проводити його за власним вибором.

Проте, частина студентів, яка не турбується тим, як зайняти себе у вільний час, знаходиться в зоні ризику потрапити під вплив асоціальних явищ (31,1%).

Базуючись на ідеях І. Петрової [4], яка зазначає, що система організації дозвілля визначається інтересами й потребами молодих людей у вільний час, можна прогнозувати потреби у сфері дозвілля, які мають певну послідовність вияву. Задоволення однієї потреби буде породжувати нову, що дозволить змінювати види дозвіллєвої діяльності й збагатити дозвілля. У сфері дозвілля повинен здійснюватися перехід від простих форм діяльності до більш складних, від пасивного відпочинку – до активного, від задоволення простих потреб – до більш глибоких соціальних і культурних прагнень, від фізичних форм рекреації – до духовної насолоди, від пасивного засвоєння культурних цінностей – до творчості тощо.

Практика молодіжного дозвілля показує, що найпривабливішими формами для молоді є музика, танці, ігри, ток-шоу, КВК, проте, не завжди культурно-дозвіллєві заходи організовують, виходячи з інтересів молодих людей. Треба не тільки знати сьогоднішні культурні запити молоді, передбачати їх зміну, але й уміти швидко реагувати на них, зуміти запропонувати нові форми й види дозвіллєвих занять.

А. Воловик та В. Воловик [2] вважають, що головним принципом організації молодіжного дозвілля є принцип інтересу. Це зумовлено тим, що дозвіллєва діяльність диктується особистими потребами людини, а інтерес виступає її домінуючим мотивом.

Відповідно своїх інтересів студенти проранжували найбільш популярні заняття так:

1. Спілкування в соціальних мережах Інтернет та перегляд телепередач і фільмів – по 18,4 % студентів надають перевагу цим заняттям серед інших.
2. Читання – обирають 14 % студентів.
3. Спортивні ігри, тренування, фітнес, аеробіка – належить до сфери інтересів 13,5 % студентів.
4. Музика(слухання, виконання) – обирають 9,6 % студентів.
5. Творчі заняття обирають 6,4 % студентів.
6. Відвідуванню кінотеатрів надають перевагу 5,8 %.
7. Відвідування нічних клубів – сфера інтересів 4,7 % студентів.
8. Відвідування театрів, концертів та виставок – сфера інтересів 4,1 % студентів.
9. Інтелектуальними заняттями захоплюються 2 % студентів.
10. Цікавляться громадською діяльністю та волонтерством – 1,8 %.
11. Хореографії надають перевагу 1,2 % опитаних студентів.

Таким чином, студенти обирають пасивний відпочинок, який містить комунікативний (спілкування в соціальних мережах) або розважально-пізнавальний (читання) відтінок. Спілкування молоді в умовах дозвіллєвої діяльності задовольняє її потреби в емоційному контакті, співпереживанні, в інформації, в об'єднанні зусиль для спільних дій.

Дослідження дозвіллєвої діяльності студентів з позиції їхніх інтересів та потреб, дозволило виділили групи студентів за пріоритетами дозвіллєвих занять та стратегіями дозвіллєвої поведінки.

Спираючись на дослідження В. Бочелюка [1], який визначив поняття «групи студентів згідно пріоритетних занять на дозвіллі» за критерієм «мотив вибору занять у вільний час», виділяємо наступні групи серед опитаних студентів:

1) інтелектуально-спрямована: студенти, орієнтовані на поглиблення, розширення, пошук нових знань. Переважні заняття: читання книг, вивчення літератури за спеціальністю та підготовка до семінарів; відвідування бібліотек; перегляд цікавої інформації в Інтернеті – 12,6%;

2) комунікативно-спрямована: студенти, які основну мету відпочинку вбачають у спілкуванні. Переважні заняття: відпочинок у колі сім`ї, прогулянки та розваги з друзями, зустрічі з коханою людиною, спілкування в соціальних мережах Інтернет – 27,1%;

Таблиця 1

Значення дозвілля в житті студентів («Яке значення має дозвілля у Вашому житті?»)

Варіанти відповіді	Частота	Відсоток	Валідний відсоток	Накопичений відсоток
1. можливість для самореалізації та саморозвитку	11	9.2	9.2	9,2
2. важлива частина мого життя	80	66.7	66.7	75.9
3. не має значення у моєму житті	28	23.3	23.3	99.2
4. дозвілля як безцільне проведення часу	1	0.8	0.8	100.0
Всього	120	100	100	

3) розважально-спрямована: студенти, які керуються бажанням розважитися та поліпшити настрій. Переважні заняття: відвідування клубів, дискотек; відвідування кінотеатрів; комп'ютерні ігри – 12,5% ;

4) самореалізуючо-спрямована: студенти, орієнтовані на реалізацію та розвиток власних здібностей. Переважні заняття: хобі-групи, гуртки та секції; громадська діяльність або волонтерство – 4,2%;

5) спортивно-рекреаційна : студенти, які надають перевагу спортивним заняттям – 4,8%;

6) пасивно-рекреаційна: студенти переважно проводять дозвілля вдома (переглядають фільми, телепередачі, прослуховують музику), або ж займаються домашніми справами – 34,2%;

7) культурно-естетична: студенти, орієнтовані на культурно-естетичний пізнавальний розвиток, відвідуючи виставки, екскурсії, театри, подорожують – 4,6%.

На основі пріоритетних дозвіллєвих занять та інтересів у соціокультурній сфері були виділені стратегії дозвіллєвої поведінки студентів:

– стратегія цілеспрямовано-орієнтованого дозвілля: студент завжди знає, чим зайняти своє дозвілля, при цьому воно наповнюється заняттями, які мають певну мету: спортом, активним відпочинком, заняттям хобі, творчістю, інтелектуальними заняттями;

– стратегія соціально-орієнтованого дозвілля: спілкування є провідною діяльністю студента на дозвіллі, також волонтерська або інша громадська діяльність у вільний час;

– стратегія стихійно-орієнтованого дозвілля: студент надає перевагу власне відпочинку в поєднанні з розвагами, залежно від потреб сьогодення, без будь-якої цільової спрямованості.

Таблиця 2

Стратегії дозвіллєвої поведінки студентів

Дозвіллєва стратегія	Група студентів	Відсоток
Цілеспрямовано-орієнтована	самореалізуючо-спрямована (творчо-спрямована)	3.7
	Спортивна-рекреаційна	4.8
	Інтелектуальн-спрямована	12.6
	культурно-естетична	4.6
всього		25.7
Соціально-орієнтована	Комунікативн-спрямована	27. 1
	громадсько-діяльнісна	0.5
всього		27.6
Стихійно-орієнтована	Розважально-спрямована	12.5
	пасивно-рекреаційна	34.2
всього		46.7

Таким чином, більшість студентів надають перевагу стихійному підходу до дозвілля та обирають пасивний відпочинок, орієнтований на розваги. Відтак, важливо активізувати студентів у процесі дозвіллєвої діяльності.

Пріоритетним напрямом активізації молодіжного дозвілля вважаємо наповненість його соціальною спрямованістю, що дозволить змістовно наповнити не тільки власний вільний час, а й допомагати в цьому іншим, привносячи в нього виховний, пізнавальний зміст, елементи культурної взаємодії та цільового спілкування.

Такий підхід до дозвілля дає змогу молоді бути не лише учасниками, а й активними організаторами, долучатись до процесу вибору форми, підготовки заходу та, звичайно, приймати участь в обговоренні проведених заходів. Це мають бути інтерактивні форми соціальної анімації, флешмоби, перфомансі, спікер-клуби, кіно-клуби тощо.

Основним механізмом таких форм є інституціональний механізм, тому що вони пропонують нові форми взаємодії, представляють певні зразки соціальних ролей. Ефективність впливу цього механізму визначається тим, що учасники, у відповідності з індивідуальними особливостями схильні ідентифікувати себе з тими чи іншими учасниками, співвідносячи при цьому властиві їм зразки поведінки, стиль життя і т. д., тобто у таких формах дозвілля відбувається соціальне научіння особистості.

Показниками соціального становлення особистості в процесі участі в соціально-дозвіллєвих заходах будуть сформовані соціальна самосвідомість як уявлення особистості про себе та свою самооцінку; соціальна активність як готовності до активних дій, що проявляється у різних сферах соціальних відносин; соціальна взаємодія як сформованість комунікативних якостей і позитивних соціальних відносин з іншими людьми; особистісне зростання як здатність до розвитку здібностей, розширення знань, засвоєння зразків поведінки, цінностей, формування художнього смаку та творчого потенціалу.

Висновки і пропозиції. Результати емпіричного дослідження підтверджують важливість та необхідність використання соціально спрямованих форм молодіжного дозвілля, яке приваблює новизною та можливістю вільної комунікації, обміну думками, ідеями та поглядами; сприяє змістовному його наповненню, розвитку соціальних та пізнавальних здібностей, поліпшенню художнього смаку; задовольняє потребу у саморозвитку та самореалізації, налагоджує соціальні відносини.

Подальшого дослідження потребують питання визначення шляхів переорієнтації асоціальних форм молодіжного дозвілля на культурно-орієновані, пошук інноваційних форм молодіжного дозвілля розвиваючого характеру, що задовольнятимуть комунікативні потреби молоді, будуть альтернативою віртуальному спілкуванню та інтернет-розвагам.

Список літератури:

1. Бочелюк В. Й. Дозвіллєзнавство : навчальний посібник / В. Й. Бочелюк, В. В. Бочелюк. – К. : Центр навчальної літератури, 2006. – 208 с.
2. Воловик А. Педагогіка дозвілля / А. Воловик, В. Воловик . – Х. : ХДАК, 1999. – 332 с.
3. Кочубей Н. В. Соціокультурна діяльність: Навчальний посібник / Н. В. Кочубей. – Суми: Університетська книга, 2015. – 122 с.
4. Петрова І. В. Соціально-культурна анімація як вид дозвілля [Електронный ресурс] / І. В. Петрова. – Режим доступу : http://archive.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vdakk/2011_3/17.pdf

Скорик Т.В.
Нацональный университет «Черниговский коллегиум» имени Т.Г. Шевченко

ОБНОВЛЕНИЕ СОДЕРЖАНИЯ ДОСУГОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МОЛОДЕЖИ В РАЗРЕЗЕ СОВРЕМЕННЫХ ТЕНДЕНЦИЙ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ СФЕРЫ

Аннотация
В статье рассмотрены детерминанты ,которые влияют на выбор форм досуговой деятельности молодого поколения. Предлагаются результаты исследования относительно места досуга среди жизненных приоритетов молодежи. Проранжированы наиболее популярные занятия на досуге среди молодежи и на их основе выделены досуговые группы. Предложено анализ стратегий поведения молодежи на досуге в зависимости от интересов и потребностей. Определена важность перенаправлености современных досуговых форм для молодежи на социально ориентированные по содержанию и характеру взаимодействия между участниками.
Ключевые слова: досуг, молодежь, социокультурная деятельность, досуговая деятельность, социокультурная сфера.

Skoryk T.V.
T.H. Shevchenko National University «Chernihiv Colehium»

MODERNIZATION OF LEISURE ACTIVITIES OF YOUTH IN THE CONTEXT OF CONTEMPORARY TRENDS SOCIOCULTURAL SPHERE

Summary
The article deals with the determinants that influence the choice of leisure activities of the younger generation. The results of the research about the place of leisure among youth's life priorities are offered. The most popular leisure activities among young people are ranked, and leisure groups are allocated on their basis. The article proposes an analysis of the strategies of youth behavior at leisure time, depending on interests and needs. It is determined the importance of the direction of modern leisure forms for youth on the socially oriented content and the nature of interaction between the participants.
Keywords: leisure time, youth, social-cultural activity, leisure activity, sociocultural sphere.

УДК 378.016:51:[373.3.091.12.011.3-051

ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ МАТЕМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Стрілець С.І., Запорожченко Т.П.
Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка

У статті досліджено теоретичні засади формування математичної компетентності майбутнього вчителя початкових класів. Проаналізовано основні тлумачення у педагогічній літературі терміну «формування». Спираючись на наявні дефініції поняття «формування», розглянуто погляди науковців щодо визначення поняття «формування математичної компетентності». З огляду на проаналізовані трактування поняття «формування математичної компетентності» запропоновано авторське тлумачення зазначеної категорії. Встановлено, що формування математичної компетентності майбутніх учителів початкових класів розглядається дослідниками з позицій суті і структури поняття математичної компетентності. Досліджено шляхи формування математичної компетентності майбутніх учителів початкових класів. Одним з ефективних шляхів формування зазначеної компетентності визначено упровадження сучасних освітніх технологій у процес професійної підготовки майбутніх учителів.
Ключові слова: формування, математична компетентність, формування математичної компетентності, шляхи формування, освітні технології.

Постановка проблеми. Процес формування компетентного фахівця – вчителя початкових класів – багатогранний, що базується на трьох циклах: гуманітарна та соціально-економічна підготовки, математична та природничо-наукова підготовки, професійна та практична підготовки.

Математична підготовка майбутніх учителів початкових класів – процес формування математичної компетентності, а її результатом є набуття студентами професійно зорієнтованих математичних знань, вмінь і практичних навичок, що є базовою здатністю успішно вирішувати професійні завдання у процесі навчання математики молодших школярів. Така підготовка здійснюється під час опанування студентами навчальної дисципліни «Математика», що забезпечує майбутніх учителів початкових класів знаннями, вміннями і навичками з арифметики, алгебри та геометрії, розвиває в них логічне мислення. Виходячи з вищезазначеного, метою математичної підготовки майбутніх учителів початкових класів, що здійснюється у процесі навчання дисципліни «Математика», є формування в них математичної компетентності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз досліджень із проблеми формування математичної компетентності майбутніх учителів початкових класів, дозволяє стверджувати, що вона є недостатньо вивченою; їй приділено увагу лише у роботах О. Борзенкової, А. Вагіс, О. Виноградової, Н. Глузман, Н. Євтихової, М. Марко, І. Разлівінських. Вивчення робіт цих авторів свідчить про істотні відмінності у розумінні процесу формування математичної компетентності майбутніх учителів початкових класів. Ці відмінності пов'язані з різними підходами до трактування поняття «математичної компетентності майбутнього вчителя початкових класів».

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Відтак невирішеною наразі залишається проблема розуміння процесу формування математичної компетентності майбутніх учителів початкових класів та пошуку ефективних шляхів його забезпечення .

Формулювання цілей статті. Об'єктом нашого дослідження виступає процес формування математичної компетентності майбутніх учителів початкових класів, що вимагає аналізу поняття «формування математичної компетентності майбутнього вчителя початкових класів». Відтак метою є визначення основних шляхів формування зазначеної категорії.

Виклад основного матеріалу дослідження. Оскільки основою поняття «формування математичної компетентності» є формування, то за доречне вважаємо окреслити його дефініцію у науковій літературі.

У сучасній педагогіці поняття «формування» трактують як:

– «процес становлення людини як соціальної істоти під впливом усіх без винятку факторів – екологічних, психологічних, соціальних, економічних, національних, релігійних тощо. Воно передбачає певну завершеність людської особистості, досягнення рівня зрілості» [4, с. 18];

– «процес розвитку і становлення особистості під впливом навчання, виховання, зовнішнього середовища; цілеспрямований розвиток особистості, або її окремих якостей під впливом навчання і виховання; процес становлення особистості як суб'єкта і об'єкта суспільних відносин» [7, с. 169];

– «становлення, набуття системи стійких особистісних властивостей і якостей» [5, с. 119].

Спираючись на наявні дефініції поняття «формування», уважаємо за доречне розглянути погляди науковців на визначення поняття «формування математичної компетентності». При цьому аналіз здійснюватиме з позиції розуміння поняття «формування» як процесу становлення особистості під впливом навчання, виховання та зовнішнього середовища.

Виходячи із суті дефініції математичної компетентності майбутнього вчителя початкових класів в контексті методико-математичної компетентності, дослідники О. Борзенкова, О. Виноградова, М. Марко, І. Разлівінських розглядають формування математичної компетентності у процесі інтегрованої підготовки, у якій поєднано і власне математичну, і методичну, і психолого-педагогічну.

Між тим, інша група вчених (А. Вагіс, Н. Євтихова), виходячи із трактування математичної компетентності як складової професійної компетентності, що полягає у вмінні працювати з числами, числовою інформацією, розглядають формування цього особистісного утворення у процесі математичної підготовки майбутніх учителів початкових класів, на-

© Стрілець С.І., Запорожченко Т.П., 2018

голошуючи на тому, що у такий спосіб створюється підґрунтя для успішної професійної діяльності із навчання молодших школярів математики.

Підходи до формування математичної компетентності майбутнього вчителя початкових класів знайшли відображення у дослідженні О. Борзенкової [1, с. 46-47] де виразно прослідковується інтеграція математичної та методичної підготовки. Ідентичність розуміння науковцями процесу формування математичної компетентності пояснюється схожістю їх трактування поняття математичної компетентності, яке вони розглядають неправомірно широко – як інтегровану характеристику особистості, яка включає комплекс математичної, методичної, психолого-педагогічної та науково-дослідної компетентностей.

Дослідниця трактує формування математичної компетентності майбутніх учителів початкових класів досить загально – як цілісний педагогічний процес, що ґрунтується на принципах цілеспрямованості, інтегративності, безперервності та послідовності, варіативності, професійно-педагогічного самовдосконалення, універсальності математичної освіти, єдності теоретичної і практичної підготовки, спрямованості на оволодіння майбутніми педагогами системи педагогічних, методичних та предметних знань, умінь, розвиток позитивної мотивації до здійснення навчання молодших школярів математики.

Водночас, Н. Євтихова розглядає формування математичної компетентності через систему його складових, зокрема: вивчення теоретичних основ початкового курсу математики відповідно до стандарту професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів; формування грамотної математичної мови; формування уміння виділяти теоретичну базу у підручниках математики для дітей молодшого шкільного віку; формування уміння вирішувати нестандартні математичні завдання [3, с. 82].

Услід за Н. Євтиховою, А. Вагіс формування математичної компетентності у майбутніх педагогів початкової ланки освіти розглядає у декількох площинах: формування наукового стилю мислення та світогляду за рахунок теоретичних математичних знань; формування цілісного, узагальненого сприйняття математичних знань за рахунок демонстрації тісного зв'язку математики з іншими науками, повсякденним життям; формування і розвиток умінь практичного використання засвоєних знань та набутих навичок; формування навичок науково-дослідницької діяльності, використання математичних знань у нестандартних задачах прикладного характеру [2, с. 95].

Проаналізувавши трактування Н. Євтиховою та А. Вагіс процесу формування математичної компетентності, слід відмітити схожість запропонованих науковцями складових процесу формування математичної компетентності майбутніх учителів початкових класів. Обидві дослідниці приділяють увагу вивченню теоретичних основ початкового курсу математики, формуванню у майбутніх педагогів умінь ефективно вирішувати нестандартні математичні завдання.

Дослідниці наголошують на важливості вивчення теоретичного курсу математики, однак А. Вагіс переконує у необхідності опанування математичних знань у тісному взаємозв'язку з іншими науками та повсякденним життям, що, на думку науковця, сприяє реалізації здобутих знань на практиці. Попри наявні відмінності у трактуванні складових процесу формування математичної компетентності, дослідниці одностайні у необхідності формування навичок використання здобутих математичних знань у вирішенні нестандартних математичних завдань.

Вивчаючи детально погляди науковців, уважаємо доречним співвіднести запропоновані ними ідеї з компонентами математичної компетентності майбутнього вчителя початкових класів, цим самим окресливши основні акценти у трактуваннях дослідниць. Відтак, відзначаємо, що у представлених позиціях досить ґрунтовно розкрито когнітивний (вивчення теоретичних основ початкового курсу математики відповідно до стандарту професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів; формування грамотної математичної мови; формування цілісного, узагальненого сприйняття математичних знань за рахунок демонстрації тісного зв'язку математики з іншими науками, повсякденним життям), діяльнісний (формування уміння виділяти теоретичну базу у підручниках математики для дітей молодшого шкільного віку; формування і розвиток умінь практичного використання засвоєних знань та набутих навичок; формування навичок науково-дослідницької діяльності; формування уміння вирішувати нестандартні математичні завдання; використання математичних знань у нестандартних задачах прикладного характеру) компоненти математичної компетентності майбутнього вчителя початкових класів. Про комунікативний компонент математичної компетентності майбутнього вчителя початкових класів – формування грамотної математичної мови – говорить лише Н. Євтихова.

З огляду на проаналізовані тлумачення поняття «формування математичної компетентності», вслід за Н. Євтиховою й А. Вагіс, розуміємо зазначену категорію як педагогічний процес, спрямований на формування в майбутніх учителів початкових класів особистісних якостей, що знаходять вияв у системі знань з математики та практичних умінь і навичок їх використання.

У процесі формування математичної компетентності майбутніх учителів початкових класів вирішуються завдання щодо набуття студентами умінь застосовувати набуті математичні знання, вміння й навички для: розвитку наукового стилю мислення та світогляду за рахунок теоретичних математичних знань; з'ясування теоретичної основи понять та способів діяльності, передбачених початковим курсом математики; побудови й оцінювання істинності змісту математичних тверджень й умовиводів, способів дії;формування грамотного математичного мовлення; стимулювання прагнення до самоосвіти та саморозвитку у сфері набуття студентами математичних знань, умінь та навичок;активізації контролю та самооцінювання математичної діяльності студентів.

Відповідно до запропонованого розуміння нами поняття «математична компетентність» та поняття «формування математичної компетентності» вважаємо, що набуття професійно профільованих математичних знань, умінь і практичних навичок відбувається у процесі формування особистісних якостей, що знаходять вияв у системі теоретичних знань з математики. Водночас,

здатносість успішно вирішувати професійні завдання із навчання математики учнів початкової школи з'являються у процесі формування практичних умінь і навичок використання набутих теоретичних знань з математики.

Нами встановлено, що формування математичної компетентності майбутніх учителів початкових класів розглядається дослідниками з позицій суті і структури поняття математичної компетентності. Так, виділяючи у структурі математичної компетентності мотиваційний, змістовий та діяльнісний компоненти, С. Раков [8, с. 16-17] пропонує здійснювати їх системне формування. Формування мотиваційного компонента відбувається через забезпечення позитивного ставлення студентів до математичної діяльності; виховання пізнавального інтересу, що забезпечується використанням цікавих фактів з життя знаменитих людей, різноманітних історичних матеріалів тощо.

Формування змістовного компоненту математичної компетентності майбутніх учителів здійснюється на основі індивідуально-диференційованого підходу. При цьому використовують різні форми організації навчальної діяльності студентів: індивідуальну, групову, фронтальну, роботу в парах.

Формуючи діяльнісний компонент математичної компетентності автор робить акцент на створенні оптимальних умов для поступового переходу від дій під керівництвом викладача до самостійних дій студента, акцент на можливості самостійного пошуку шляхів розв'язання пізнавальних та практичних завдань.

Процес формування математичної компетентності має передбачати формування всіх її компонентів: мотиваційно-ціннісного, когнітивного, діяльнісного та рефлексивно-творчого. Формування мотиваційно-ціннісного компоненту математичної компетентності відбувається через стимулювання прагнення до самоосвіти та саморозвитку у сфері набуття математичних знань, умінь та навичок, забезпечується формуванням наукового стилю мислення та світогляду за рахунок теоретичних математичних знань; когнітивний компонент реалізується через формування системи теоретичних знань з математики та практичних умінь і навичок; формування діяльнісного компонента математичної компетентності полягає у формуванні умінь застосовувати набуті математичні знання, уміння й навички для з'ясування теоретичної основи понять та способів діяльності, передбачених початковим курсом математики, для побудови й оцінювання змісту математичних тверджень й умовиводів; комунікативний компонент реалізується через формування грамотного математичного мовлення; рефлексивно-творчий компонент – через активізацію діяльності студентів із самоконтролю та самооцінювання.

Окреслюючи шляхи удосконалення освітнього процесу професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи, Л. Коваль [6] великого значення надає використанню сучасних освітніх технологій у процесі підготовки майбутніх учителів початкових класів. Акцентуючи на технологізації освітнього процесу, науковець наголошує на важливості формування не лише змістового, але і діяльнісного компонента професійної компетентності. Одним із шляхів підготовки компетентного вчителя початкових класів вважає використання в практичній підготовці технологічних карт і алгоритмічних приписів.

Поділяючи погляди Л. Коваль, вважаємо доречним використання сучасних освітніх технологій у процесі підготовки вчителя загалом та під час формування у нього математичної компетентності. Відтак технологізація освітнього процесу, на нашу думку, дозволить не лише поліпшити ефективність засвоєння майбутніми учителями знань з математики, але й розширить можливості використання отриманих знань на практиці.

Висновки і пропозиції. Вивчення та узагальнення досвіду формування математичної компетентності майбутнього педагога дало нам можливість окреслити ряд умов ефективного його здійснення: створення компетентністної моделі фахівця; визначення цілей і завдань навчальних курсів на базі компетеністної моделі фахівця; розробки компетентністно-зорієнтованих програм фахових дисциплін, де до кожного модуля поданий перелік компетентностей або компетенцій, які формуються через його опанування; проектування викладачем навчального процесу, яке передбачає розробку змісту лекцій, завдань для самостійної роботи студентів, педагогічних, дидактичних і методичних задач, що розв'язуються на практичних заняттях, навчальних проектів проблемного характеру (технологія проблемного навчання); використання методів навчання, що моделюють зміст діяльності вчителя початкових класів на уроках математики: навчання у дискусії, рольові та імітаційні ігри тощо (технологія інтерактивного навчання); проектування навчальної діяльності студентів як поетапної самостійної роботи, спрямованої на розв'язування проблемних ситуацій в умовах групового діалогічного спілкування за участю викладача (технологія проектного навчання, інформаційні технології); особистісного включення студента в навчальну діяльність (контекстне навчання).

У результаті наукової розвідки дослідження трактування поняття «формування математичної компетентності», визначено основні шляхи формування математичної компетентності майбутнього вчителя початкових класів та охарактеризовано авторське трактування поняття «формування математичної компетентності», як педагогічного процесу, спрямованого на формування в майбутніх учителів початкових класів особистісних якостей, що знаходять вияв у системі теоретичних знань з математики та практичних умінь і навичок їх використання.

Список літератури:

1. Борзенкова О. А. Формирование методико-математической компетентности будущего учителя начальных классов [Текст]: автореф. дис. канд.. пед.. наук : 13.00.08 / О. А. Борзенкова ; Сам. гос. пед. ун-т. – Самара, 2007. – 23 с.
2. Вагіс А. Формування математичної компетентності майбутніх вчителів початкових класів засобами навчально-дослідницької діяльності / А. Вагіс // Проблеми підготовки сучасного вчителя. – 2015. – Вип. 11(1). – С. 93-98.
3. Евтыхова Н. М. К вопросу о функциональной математической грамотности будущего учителя начальных классов / Н. М. Евтыхова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – Т. 9. – С. 81–85.
4. Зайченко І. В. Педагогіка. Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних навчальних закладів, 2-е вид. / І. В. Зайченко. – К., «Освіта України», «КНТ», 2008. – 528 с.
5. Кириллова, Н.М. Педагогические условия повышения специальной компетентности учителя технологии [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н.М. Кириллова. – Курган, 2000. – 25 с.
6. Коваль Л. В. Система професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування загальнонавчальних технологій [Текст] : автореф. дис. д-ра пед. наук : 13.00.04 / Л. В. Коваль ; Ін-т педагогіки АПН України. – К., 2010. – 40 с.
7. Педагогика: учебное пособие для студентов педагогических учеб¬ых заведений [Текст] / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. - М. : Школа-Пресс, 2000. – 512 с.
8. Раков С. А. Формування математичних компетентностей учителя математики на основі дослідницького підходу в навчанні з використанням інформаційних технологій : автореф. дис... докт. пед. наук : 13.00.02 / С. А. Раков; НПУ ім. М. П. Драгоманова. – Харків, 2005. – 44 с.

Стрилец С.И., Запорожченко Т.П.
Национальный университет «Черниговский коллегиум» имени Т.Г. Шевченко

ПУТИ ФОРМИРОВАНИЯ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Аннотация
В статье исследованы теоретические основы формирования математической компетентности будущего учителя начальных классов. Проанализированы основные толкования в педагогической литературе термина «формирование». Опираясь на имеющиеся дефиниции понятия «формирование», рассмотрены взгляды ученых относительно определения понятия «формирование математической компетентности». Учитывая проанализированы трактовки понятия «формирование математической компетентности» предложено авторское толкование указанной категории. Установлено, что формирование математической компетентности будущих учителей начальных классов рассматривается исследователями с позиций сути и структуры понятия математической компетентности. Исследованы пути формирования математической компетентности будущих учителей начальных классов. Одним из эффективных путей формирования указанной компетентности определено внедрение современных образовательных технологий в процесс профессиональной подготовки будущих учителей.
Ключевые слова: формирование, математическая компетентность, формирование математической компетентности, пути формирования, образовательные технологии.

Strilets S.I., Zaporozhchenko T.P.
T.H. Shevchenko National University «Chernihiv Colehium»

WAYS OF FORMING FUTURE PRIMARY TEACHERS' MATHEMATICAL COMPETENCE

Summary
There are the theoretical principles of forming future primary teachers' mathematical competence analyzes at the article. The main interpretations in the pedagogical literature of the term "formation" are analyzes. The views of the concept of «he formation of mathematical competence» are consideres based on the existing definitions of the concept of «formation». Based in the analyzed interpretations of the concept «the formation of mathematical competence», an author's interpretation of this category is proposed. It is established that the formation of future primary teachers' mathematical competence is considered by researchers using the essence and structure of mathematical competence. The ways of forming future primary teachers' mathematical competence are investigated. The introduction of modern educational technologies into the process of future primary teachers' professional training is one of the effective ways of forming the mathematical competence.
Keywords: formation, mathematical competence, formation of mathematical competence, ways of formation, educational technologies.

УДК 373.3.016:004]:613

ОСВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРІГАЮЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ ІНФОРМАТИКИ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

Стрілецька Н.М., Ільченко О.О.
Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка

У статті здійснений аналіз наукових підходів до визначення поняття "здоров'язберігаючі технології". Авторами розкрита класифікація освітніх здоров'язберігаючих технологій. Зокрема, схарактеризовані технології, що забезпечують формування здоров'язберігаючої компетентності учнів та реалізують здоров'яохоронну, оздоровчу й здоров'янавчальну складові уроку інформатики у початковій школі. У статті наводяться приклади застосування здоров'язберігаючих технологій в освітньому процесі. Запропонована система здоров'язберігаючої діяльності вчителя й учнів у процесі навчання початкового курсу інформатики, укомплектована й частково розроблена дослідниками.

Ключові слова: здоров'язберігаючі компетентності, освітні технології, молодші школярі, урок інформатики, початкова школа.

Постановка проблеми. Здоров'я дітей – одне з основних джерел щастя, радості і повноцінного життя батьків, вчителів, суспільства в цілому. Для України головною проблемою, яка пов'язана з майбутнім держави, є збереження і зміцнення здоров'я дітей та учнівської молоді. Формування здорового способу життя в школі проводиться виходячи із завдань, висвітлених у Національній доктрині розвитку освіти в Україні у XXI столітті (2002 р.), Законах України «Про освіту» (1991 р.), «Про охорону дитинства» (2001 р.), у Державній національній програмі «Освіта» (Україна XXI ст.), Концепції громадянського виховання особистості в умовах розвитку української держави, Концепції виховання дітей та молоді в національній системі освіти, Державній програмі «Здорова дитина» на 2008–2017рр., загальнодержавній програмі «Здоров'я 2020: український вимір» (2011 р.). Завдання зміцнення здоров'я вихованців є одним із пріоритетних у проекті державного стандарту "Нова українська школа", що вступить в силу, починаючи з 2018-2019 н. р.

У сучасну інформаційно-цифрову епоху, що характеризується широким проникненням ІКТ та цифрових пристроїв в усі види діяльності, дозвілля та навчання особистості, особлива відповідальність покладена на вчителя інформатики в початковій школі, бо саме на його уроках в учнів розпочинаються формуватись здоров'язбережувальні компетенції: уміння безпечно застосовувати ІКТ у повсякденному житті, дотримання етики спілкування в інформаційних мережах, усвідомлення переваг та загроз від використання ІКТ та соціальних мереж, розуміння проблем наслідків комп'ютерної залежності та ін. [5, с. 44]. Так, учні повинні розуміти, що при знаходженні біля монітора, очі сильно напружені, і це призводить до швидкого їх стомлення, а в результаті стає причиною короткозорості. Сидячи за комп'ютером, псується постава, але треба зауважити, що до викривлення хребта може призвести й сидіння за партою. Великий вплив на дитячу психіку мають комп'ютерні ігри. Багато з них демонструють жорстокість, до того ж, віртуальний світ сильно притягує і можуть з'явитися проблеми в спілкуванні в реальному житті.

Реалізація завдання здоров'язбереження учнів не можлива без обізнаності вчителя з технологіями, результатами застосування яких є вироблення позитивної мотивації на здоровий спосіб життя особистості вихованця та формування здоров'язбережувальних компетентностей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема збереження, зміцнення і відтворення здоров'я особистості розглядається з різних наукових позицій у працях філософів, медиків, психологів, соціологів (М. Амосова, Г. Апанасенка, Г. Борисова, М. Віленського, О. Газмана, М. Гончаренка, Г. Зайцева, В. Казначеєва, С. Попова, А. Степанова, Т. Сущенко, та ін.). Сутність здоров'язберігаючих технологій як педагогічної проблеми висвітлено в працях К. Бондаревської, І. Брехмана, Є. Бойченко, О. Дубогай, З. Малькової, Л. Новікової, В. Оржеховської, Н. Полєтаєвої, М. Таланчука, Л. Татарнікової, А. Алчевського, С. Боткіною, Г. Ващенко, О. Московченко, Т. Бойченко. Формування здоров'язбережувальної компетенції учнів початкових класів розглядають Л. Волошин, І. Коркушко. Деякі аспекти методики використання здоров'язберігаючих технологій на уроках інформатики розкриті у роботах О.Коршунової, Г. Ломаковської, Н. Морзе, С. Моргулець, Н. Стрілецької, І. Щур, О. Возни.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. На нашу думку, у науково-педагогічних та методичних роботах вищезгаданих дослідників не достатньо обґрунтовані та систематизовані шляхи формування здоров'язберігаючої компетентності молодших школярів на уроках інформатики.

Мета статті. Метою статті є аналіз та класифікація освітніх технологій формування здоров'язберігаючої компетентності учнів, висвітлення можливих підходів застосування цих технологій на уроках інформатики у початковій школі.

Виклад основного матеріалу. Існує багато визначень поняття «здоров'я». У глобальному розумінні – це одне з основних джерел радості, щасливого повноцінного життя. У науковому значенні здоров'я – це стан життя і діяльності людини, який передбачає фізичне, психічне, соціальне і духовне благополуччя [3, с. 6].

Завдання вчителя сучасної школи полягає у формуванні кола компетентностей – ключових, предметних, міжпредметних. Одна з ключових компетентностей – це здоров'язбережувальна. Вона розуміється як здатність учня застосовувати в умовах конкретної

© Стрілецька Н.М., Ільченко О.О., 2018

ситуації сукупність здоров'язбережувальних компетенцій, дбайливо ставитися до власного здоров'я та здоров'я інших людей. У документі «Нова українська школа: основи Стандарту освіти» [5, с. 44] чітко окреслена здоров'язбережувальна складова, ключової соціальної компетентності для здоров'я та добробуту, що має реалізуватись в інформатичній освіті. А саме, уміння: знаходити, представляти, перетворювати, аналізувати, узагальнювати та логічно організовувати інформацію щодо добробуту, здоров'я і безпеки з використанням ІКТ, критично оцінювати достовірність і надійність інформації та цифровий контент, безпечно застосовувати ІКТ у повсякденному житті, користуватися цифровими пристроями для оцінювання стану здоров'я, рухової активності; дотримуватись основних правил безпечного і відповідального використання ІКТ. Ставлення: дотримання етики спілкування в інформаційних мережах, усвідомлення переваг та загроз від використання ІКТ та соціальних мереж, розуміння проблем та наслідків комп'ютерної залежності.

Аналіз з проблеми дослідження показує, що процес формування свідомого ставлення до власного здоров'я потребує обов'язкового поєднання інформаційного й мотиваційного компонентів із практичною діяльністю учнів, що сприятиме оволодінню дітьми необхідними здоров'яз-берігаючими вміннями і навичками.

Технологія – це, перш за все, системний метод створення, застосування знань з урахуванням технологічних і людських ресурсів та їх взаємовпливу, що має на меті оптимізацію форм освіти (ЮНЕСКО).

У класифікації освітніх технологій (управлінської діяльності, організації навчального процесу, виховної роботи та ін.) останнім часом виокремилася нова група – здоров'язберігаючі технології.

Деякі науковці розглядають це поняття, виходячи з розуміння технології як певного прийому, методу, методики; інші розуміють його як сукупність певних технік, за допомогою яких реалізується освітнє чи інше педагогічне завдання; як опис процесу досягнення запланованих результатів, сукупність яких відображає певні зміни в здоров'ї учасників педагогічної взаємодії [2, с. 11].

Як зазначає О.Н. Московченко, здоров'я-зберігаючі технології – це сукупність наукових знань, засобів, методів і прийомів, що дозволяють оцінити функціональні та психофізіологічні параметри здоров'я індивіда; на основі оцінки параметрів здоров'я підібрати адекватне тренувальне навантаження, що дозволяє підвищити функціональні можливості організму з метою переходу його на новий рівень функціонування для збереження і зміцнення творчого потенціалу, підвищення рівня працездатності і соціальної активності, вирішення завдань спортивної підготовленості.

Т. Бойченко відмічає, що сутність здоров'язберігаючих технологій полягає в проведенні відповідних коригуючих, психолого-педагогічних, реабілітаційних заходів з метою поліпшення якості життя особистості: формування більш високого рівня її здоров'я, навичок здорового способу життя, забезпечення професійної діяльності та її мінімальної фізіологічної "вартості" [8].

Вітчизняні та зарубіжні науковці (і насамперед російські вчені, які працюють під керівництвом М. Безруких) вважають, що під здоров'язберігаючими освітніми технологіями треба розуміти всі педагогічні технології, які не шкодять здоров'ю учнів. Усі педагогічні технології, якими користується вчитель на уроці, можуть бути визначені (кількісно чи якісно) за ступенем впливу їх на здоров'я учнів [2, с. 12].

Так, дослідник цієї проблеми Н. Смирнов зауважує: «Якщо здоров'язберігаючі технології пов'язати з вирішенням *тільки здоров'яохоронного завдання*, то до них належатимуть педагогічні проблеми, методи та технології, які не шкодять прямо чи побічно здоров'ю учнів та вчителів, забезпечують їм безпечні умови перебування, навчання та роботи в загальноосвітньому закладі» [9, с. 84].

Ми дотримуватимемось наступного визначення: «*Здоров'язберігаючі технології* - ті, що створюють безпечні умови для перебування, навчання та праці в школі, вирішують завдання раціональної організації виховного процесу (з урахуванням вікових, статевих, індивідуальних особливостей та гігієнічних вимог) та відповідності навчального та фізичного навантаження можливостям дитини». До них відносять технології рівнево-диференційованого навчання, ігрові технології, технології особистісто-орієнтованого навчання та ін. Вони мають здоров'язберігаючу функцію, підвищують рівень пізнавальної активності, мотивації до навчання, сприяють якісному засвоєнню знань, розвитку творчості, знижують рівень тривожності, знімають психічну напругу.

Розглянемо прийоми, що позитивно впливають на психічне здоров'я дитини:

1. *Емоційне поглажування* – похвала за будь-що викликає в дитині віру в себе.

2. *Шанс* – підготовлення спеціального завдання, з яким дитина успішно впорається.

3. *Обмін ролями* – пропонується учневі оцінити роботу інших дітей, підготувати виступ на задану тему, запитання чи завдання до теми.

4. *Зараження* – зараження дитячого колективу інтелектуальною радістю, коли успіх окремого школяра стає стимулом для успіху інших.

5 *Навмисна помилка* – назва прийому говорить сама за себе, але матеріал повинен бути вже відомий учням.

6 *Завтрашня радість* – умовне перенесення успіху в справі на найближче майбутнє.

7 *Кишеня ідей* – підготовка дитиною повідомлень, цікавих фактів до теми, вивчення яких не потребує великих зусиль.

8 *Еврика* – дати дитині можливість пережити радість відкриття уже відомих фактів чи явищ [3, с. 8].

Під *оздоровчими технологіями* більшість науковців розуміють технології, спрямовані на зміцнення фізичного здоров'я учнів, підвищення потенціалу (ресурсів) здоров'я [1, 3, 6].

Так, на кожному уроці інформатики оздоровчі технології включають з метою попередження навчального стомлення. Для цього виділяють п'ятихвилинні перерви, відриваючи учнів від роботи над досліджуваним матеріалом. У межах кількох хвилин здійснюються наступні види діяльності:

- фізкультхвилинки, рухливі ігри, фізкультпаузи (оздоровчу рухливу діяльність);
- контроль та самоконтроль за правильною поставою під час письма, читання, роботи за комп'ютером, тощо;

- вправи щодо профілактики сколіозу, запобіганню гіподинамії;
- виконання дихальних вправ, кінезіологічних вправ;
- виконання гімнастики для очей;
- виконання пальчикової гімнастики [4, с. 4-5].

На сучасному етапі розвитку освіти все більше популярними стають ще й такі оздоровчі технології, як: аурикулотерапія (лікувальний вплив на точки вушної раковини), аромотерапія (управляти працездатністю й настроєм людини за допомогою запахів); музикотерапія (лікувальний вплив музики); хромотерапія (терапевтичний вплив кольорів на організм людини); імаготерапія (театралізація психотерапевтичного процесу); лялькотерапія (один із видів імаго терапії, заснований на ідентифікації з дитини образом улюбленого героя казки, мультфільмачиіграшки); образно-рольова драмтерапія (реконструкція поведінкової реакції при розігруванні спеціально підібраного сюжету); психодрама (імпровізують поведінки героїв під керівництвом педагога); лібропсихотерапія (лікувальне читання); казкотерапія (психокорекція засобами казки) [9, с. 85].

Розглянемо деякі приклади оздоровчих технологій, що можна використовувати на уроках інформатики.

Фізкультхвилинки проводять безпосередньо в той час, коли відчують, що в більшості з дітей з'являються перші ознаки втоми. У комплекс фізкультурних хвилинок, що тривають 1–2 хв, включають вправи, які залучають до роботи м'язи тулуба, рук і ніг. Учні виконують вправи в класі, стоячи біля парти. Комплекс будують так, що на перші три вправи фізичне навантаження поступово зростає, а з четвертої – знижується. Найбільш цікавими для дітей молодшого шкільного віку є руханки – фізкультпаузи з ігровим, музичним або національним забарвленням, наприклад:

1. Встану до схід сонечка,
Поки є роса *(потягуються),*
Юрієва, цілюща, чарівна *(ручки догори і показують, яка чарівна).*
Вмиваю личко, щоб було біленьке *(миють личко)*
Вмию очка, щоб були ясненькі *(миють очка),*
Вушка вмию, щоби добре чули *(миють вушка),*
І нічого не забули *(руки в боки, підняли горда голівку).*

Масаж пальців (розтирання). Пальці правої руки розтирають лівою рокую і навпаки (можна під музику). Спочатку з'єднуємо по черзі мізинці, безіменні пальці та інші і промовляємо: "1, 2, 3, 4, 5, вийшли пальці погулять» (сплескуємо долонями). А потім почерговий масаж пальців від основи нігтя із зовнішнього боку. Після цього енергійно розтерти кисті, струснути ними.

Пальчикова гімнастика – чудовий засіб для розвитку мовлення дитини. Більшість вправ виконують зі словесним супроводом. Її проводять щодня протягом 3–5 хвилин.

1. Ось рука і ось рука *(розводять ліву руку ліворуч, праву – праворуч)*
На долоні є ріка *(вказівним пальцем правої руки – кругові рухи на долоні лівої руки)*
А на річці плавав гусак*(обидві руки з'єднують у кулак)*
Гусак великий, молодий *(відставляють великі пальці)*
Вказівний його зловив *(великі пальці з'єднують із вказівними на обох руках)*
А середній общипав *(середні пальці виконують щупальні рухи, торкаючись великого)*
Підмізинний суп зварив (*підмізинні пальці погладжують великі)*
А мізинчик піч топив *(з'єднують великий палець із мізинчиком)*
Полетів гусак у ротик *(рухи обома руками в напрямку рота)*
А із ротика в животик *(погладжують обома руками живіт)*
От тобі – на *(сплеск у долоні)*
А гусака - нема *(розводять руки в сторони)!*

Офтальмологічні паузи або гімнастика для очей складаються із комплексу вправ: вправи на зняття зорової напруги, вправи для профілактики короткозорості, вправи на рухливість очей. Вони виконуються сидячи або стоячи, відвернувшись від екрана, при ритмічному подиху, з максимальною амплітудою рухів ока. Для більшої привабливості їх можна проводити в ігровій формі.

1. Подивились вправо, вліво, вгору, вниз, собі на ніс!
Знову вправо, знову в ліво і покліпати очима.
2. Кажуть очі, що втомились, в монітор вони дивились
Я очам допоможу, вліво, вправо поводжу,
Потім поведу по колу –
Будуть очі вже здорові!

Дихальна гімнастика. Такі вправи поліпшують поставу, стимулюють рух діафрагми, поліпшують кровообіг, гармонізують діяльність дихальної, нервової і серцево-судинної систем.

1. «Півень і кури». В.п. - стати прямо, ноги нарізно, руки опустити.
1 - відвести руки в сторони - вдих.
2 - похлопати руками по стегнах - видих, видихаючи сказати: «ку-ку-рі-ку або куд-кудах-тах-тах». (повт. 4р.)
2. «Трубач». В.п. - сидячи на підлозі, стиснути кисті рук, скласти їх у трубочку.
1 - зробити глибокий вдих.
2 - притуливши трубочку до губ, трохи підняти голову, повільно
Видихаючи сказати: "п-ф-ф." (повт. 4 р.) [2, с. 112-120].

Технології навчання здоров'ю та виховання культури здоров'я передбачають інтеграцію відповідного матеріалу, понять, уявлень, способів діяльності, цінностей з основ здоров'я в зміст предмету "Інформатика". Так, розуміння учнями актуальних проблем, пов'язаних з впливом комп'ютерної техніки на здоров'я, здійснюється у результаті бесід з учнями, тематикою яких можуть бути: вплив електростатичного поля на органи дихання; комп'ютер і психіка людини; тунельний синдром або синдром зап'ястного каналу, причини розвитку, можливі наслідки, способи профілактики; короткозорість; захворювання хребта; остеохондроз; чим небезпечний інтернет; брудна клавіатура - причина кон'юнктивіту; комп'ютерна алергія [4, с. 21-27].

У кожній програмній темі початкового курсу "Інформатика" необхідно виокремити здоров'язбережувальну складову (див. табл. 1)

Таблиця 1

Формування здоров'язбережувальних компетенцій, у курсі «Інформатика»

Вступний урок	Знання та виконання техніки безпеки при роботі з комп'ютером, правил поведінки у кабінеті інформатики, санітарно-гігієнічних вимог.
Інтернет	Уявлення про ризики в Інтернеті, кібербулінг, дотримання етикету мережевого спілкування. Уміння критично оцінювати достовірність і надійність інформації.
Комп'ютер та інші пристрої	Знання про цифрові пристрої для оцінювання стану здоров'я, рухової активності
Алгоритми. Виконавці	Використання рухливих ігор, імітуючих задач. Оцінювання простих та складених висловлювань на тему здоров'я.
Текст, Презентації	Опрацювання інформації у текстових редакторах та створення презентацій на тему «Комп'ютер і здоров'я». Вироблення ставлення до збереження здоров'я на основі читання та аналізу текстів на тему негативного впливу комп'ютера на організм людини.
Графіка	Уміння створювати комп'ютерні малюнки на тему здоров'я, екологічну тему.

Оволодіння здоров'язбережувальними компетенціями учнями потребує багаторазового вправляння, насамперед у процесі групової взаємодії. Тому необхідна організація практичної, ігрової, індивідуальної та колективної діяльності учнів. Зокрема, вправляння у знанні правил техніки безпеки можна здійснити способами: відповіді на питання, розповіді з опорою на малюнки, аналіз ситуацій, використання проблемних питань. Розглянемо способи аналізу ситуацій і використання проблемних питань.

Аналіз ситуацій. Скажіть, чи правильно поводились учні, прийшовши на урок інформатики до комп'ютерного класу? Які правила техніки безпеки вони порушили?

1. Перед уроком інформатики в учнів 2 класу була фізкультура. Спортивну форму та лижі вони принесли з собою на урок інформатики.
2. Хвалькуватий учень вирішив продемонструвати глибокі пізнання своїй однокласниці, почав від'єднувати монітор від несправного комп'ютера.
3. Дуже старанна учениця, виконуючи на комп'ютері завдання, присунулась надто близько до екрана монітора.
4. Неохайний учень приніс на урок інформатики з собою пиріжок, поклав його на стіл біля комп'ютера. Коли учителька відверталась, він потайки ласував пиріжком, а потім брав жирними руками мишку і працював на клавіатурі.
5. Двом цікавим хлопчикам захотілось дізнатися, як працює системний блок. Вони почали його торкатися руками з усіх боків.

Використання проблемних питань. Такі питання учням можуть ставити уявні персонажі. Наприклад, дівчинка-школярка Катруся або хлопчик Грицько. Зображення уявних персонажів можна вивести на екран через медіа-проектор чи роздрукувати на папері (див. Рисунок 1).

У посібнику [2] нами частково розроблена й укомплектована система здоров'язберігаючої діяльності вчителя й учнів у процесі навчання початкового курсу інформатики, що складається з матеріалів для бесід, вправ для повторення правил техніки безпеки, технологій арт-терапії, гімнастики для очей, фізкультхвилинок, дихальних вправ, пальчикової гімнастики тощо.

Висновки і пропозиції. Отже, формування здоров'язбережувальних компетентностей молодших школярів на уроках інформатики здійснюється засобом освітніх технологій, серед яких виділяють здоров'язбережувальні технології, оздоровчі технології та технології навчання здоров'ю й виховання культури здоров'я.

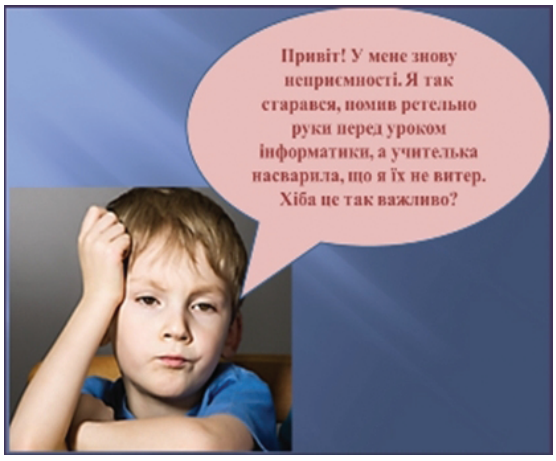

Рисунок 1

Реалізація принципів збереження, зміцнення та формування здоров'я вихованців залежить від оптимального поєднання вчителем форм, методів, прийомів, технологій, що створюють безпечні умови перебування учнів на уроці (наприклад, ігрові технології, інтерактивні технології, технології рівнево-диференційованого навчання, прийом шансу та ін.), попереджають стомленість, сприяють зміцненню потенціалу здоров'я, забезпечують рухову активність (фізкультхвилинки, пальчикова гімнастика, гімнастика для очей, дихальні вправи, релаксація, арт-терапія тощо) формують ціннісне ставлення до власного здоров'я, безпечної поведінки у віртуальному та реальному середовищі (змістове наповнення здоров'язбережувальною тематикою пов'язаних тем початкового курсу інформатики, групові, колективні вправляння щодо правил техніки безпеки, опрацювання текстової, графічної, відео інформації з проблеми здоров'язбереження засобами інформаційно комунікаційних технологій).

Здійснення завдання формування здоров'я-збережувальних компетентностей молодших школярів на уроках інформатики допоможе укомплектована та частково розроблена нами система вправ, методів та технологій навчання та зміцнення здоров'я.

Список літератури:

1. Бонковська Л. Упровадження здоров'язберігаючих технологій у початковій школі / Л. Бонковська // Початкова освіта. – 2008. – №45 грудень. – С. 8-9
2. Добридень Л.І. Формування здоров'язберігаючихкомпетентностей молодших школярів на уроках інформатики: Навчально-методичний посібник / [Добридень Л. І., Сова О. Ф., Мазуренко А. М., Паршукова М. В., Ільченко О.О.] – Чернігів: Чернігівський національний педагогічний університет імені Т.Г. Шевченка, 2017. – 154 с .
3. Коломієць О. В. Впровадження здоров'язберігаючих технологій у навчально-виховний процес початкової школи / О. В. Коломієць // Розкажіть онуку. – 2012. – №3-4. – С. – 6-10.
4. Моргулець С. О. Здоров'язберігаючі технології на уроках інформатики у початкових класах / С.О. Моргулець. – 36 с. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://issuu.com/stalkerov/docs/.docx
5. Нова українська школа: основи Стандарту освіти. – Львів, 2016. – 64 с.
6. Рибальченко С. Є. Формування здоров'язберігальної компетенції учнів початкових класів / С. Є. Рибальченко // Розкажіть онуку. – 2009. – №11-12. – С. 4–12.
7. Стрілецька Н. М. Методика навчання інформатики (у початковій школі): навчально-методичний посібник / Н. М. Стрілецька. – Чернігів : Видавець Лозовий В.М., 2014. – 240 с.
8. Теоретичні основи здоров'язбережувальних технологій [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.iryna-bratyschenko.edukit.kiev.ua/metodichna_robota/innovacijni_pedagogichni_tehnologii/zdorovyazberezhuvaljni_tehnologii/teoretichni_osnovi/
9. Цись В. В. Здоров'язбережувальні педагогічні технології у початковій школі / В. В. Цись // Проблеми освіти: науковий збірник / [редколектив: І.О. Вакарчук та інші]. – К. 2009. – Випуск 59. – С. 83-87.

Стрелецкая Н.М., Ильченко О.О.
Национальный университет «Черниговский коллегиум» имени Т.Г. Шевченко

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ИНФОРМАТИКИ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Аннотация
В статье осуществлен анализ научных подходов к определению понятия "здоровьесберегающие технологии". Авторами раскрыта классификация образовательных здоровьесберегающих технологий. В частности, охарактеризованы технологии, обеспечивающие формирование здоровьесберегающей компетентности учащихся и реализующие здоровьеохраняемую, оздоровительную и здоровьеобразовательную составляющие урока информатики в начальной школе. В статье приводятся примеры применения здоровьесберегающих технологий в образовательном процессе. Предложена система здоровьесберегающей деятельности учителя и учащихся в процессе обучения начального курса информатики, укомплектованая и частично разработана исследователями.
Ключевые слова: здоровьесохраняющие компетентности, образовательные технологии, младшие школьники, урок информатики, начальная школа.

Streletskaya N.M., Ilchenko O.O.
T.H. Shevchenko National University "Chernihiv Colehium"

EDUCATIONAL TECHNOLOGIES FOR THE FORMATION OF THE HEALTH OF PRESERVATION COMPETENCE OF PRIMARY SCHOOL PUPILS AT THE LESSONS OF COMPUTER STUDY: THEORETICAL ASPECT

Summary
The scientific approaches to the definition of "health preservation technologies" are analysed in the article. The authors disclosed the classification of educational technologies which ensure the formation of the health of preservation competence of pupils and realization of care of health, health and health educational component at the lessons of computer study at primary school, are presented. The article gives examples of the application of health-saving technologies in the educational process. The system of health-saving activity of the teacher and students in the process of teaching the initial course of computer science is proposed, staffed and partly developed by researchers.
Keywords: health preservation competences, educational technologies, primary school pupils, lessons of computer study, primary school.

УДК: 378.015.31:316.61:[373.3.091.12.011.3-051

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Турчина І.С., Шостак М.С.
Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка

У статті обґрунтовано актуальність формування соціокультурної компетентності у контексті євроінтеграції. Розглянуто суть поняття соціокультурна компетентність як важливої складової професійної компетентності майбутніх учителів початкової школи. Схарактеризовано психолого-педагогічні умови формування соціокультурної компетентності студентів. Установлено, що високий рівень мотивації студентів щодо розширення професійного досвіду, забезпечення особистісно-розвивального характеру навчання в дусі міжкультурної комунікації, організація освітнього процесу на принципах співробітництва, оптимальне поєднання форм і методів навчання та залучення студентів до активної соціокультурної діяльності сприятиме формуванню їх соціокультурної компетентності. Визначено оптимальні методи формування соціокультурної компетенції.
Ключові слова: соціокультурна компетентність, професійна підготовка, майбутні вчителі початкової школи, психолого-педагогічні умови, міжкультурна комунікація, толерантне ставлення.

Постановка проблеми. В умовах євроінтеграційних змін у сфері вищої освіти актуальним є питання підготовки професійно компетентних висококваліфікованих фахівців, здатних ефективно реалізувати цілі освітнього процесу. Однією з проблем, яка потребує більш ґрунтовного аналізу та вивчення, є проблема формування соціокультурної компетентності як складової професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи.

Процеси світової інтеграції висувають завдання виховати повагу до своєї і чужої культури, навчити людину жити й усвідомлено діяти в різних культурних системах як в природному середовищі, тому система підготовки студента у вищій школі повинна бути орієнтована не тільки на інтереси суспільства, а й на соціокультурні та духовні потреби особистості. Реалізація цього завдання безпосередньо залежить від соціокультурної компетентності та психологічної готовності до міжкультурного спілкування.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання формування соціокультурної компетентності досліджували зарубіжні (В. Адольф, Л. Беляєва, М. Боліна, І. Лейфа, Ю. Пассов та ін.) та вітчизняні науковці (О. Бирюк, І. Закір'янова, М. Максимець, Л. Рудакова та ін.).

Умови формування соціокультурної компетентності майбутніх фахівців розглядаються в роботах таких учених, як Л. Власенко, І. Воробйова, О. Жежера, Т. Колодько, О. Коломінова, С. Мурзіна, Г. Фуклєва, Н. Чернуха, С. Шехавцова та ін.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Однак, на нашу думку, недостатньо висвітленими залишаються психолого-педагогічні умови формування соціокультурної компетентності у студентів вищих педагогічних закладів освіти.

Мета статті – розкрити психолого-педагогічні умови формування соціокультурної компетентності у майбутніх учителів початкової школи.

Виклад основного матеріалу. У проекті Стандарту вищої освіти України з підготовки бакалаврів початкової освіти визначено дванадцять загальних компетентностей, якими повинен оволодіти майбутній учитель початкової школи. Це загально-

© Турчина І.С., Шостак М.С., 2018

навчальна, інформаційно-аналітична, дослідницько-праксеологічна, комунікативна, громадянська, етична, соціокультурна, міжособистісної взаємодії, адаптивна, рефлексивна, здоров'язбережувальна та інформаційно-комунікаційна [1, с. 7].

Соціокультурна компетентність передбачає здатність використовувати знання специфіки соціальної структури суспільства, соціальних ролей, орієнтуватися у соціальних ситуаціях, розуміти соціальний контекст творів; здатність діяти соціально відповідально, ідентифікуючи себе з професійними цінностями при сформованій позиції педагога; повага до різноманітності та полікультурності; надання рівних можливостей учням різних національностей та різних розумових здібностей, толерантне ставлення до їхньої культурної спадщини, індивідуальних особливостей [1, с. 7].

Система формування соціокультурної компетентності майбутнього вчителя може успішно функціонувати і розвиватися за певних умов.

Важливою для нас є думка С. Пахотіної про те, що система психолого-педагогічних умов формування соціокультурної компетентності у майбутніх учителів початкової школи повинна формувати теоретичні та практичні навички, бути націленою на ефективне формування соціокультурної компетенції та включати елементи, які дозволили б кожному продемонструвати себе незалежно від соціального досвіду, рівнів первинної сформованості соціокультурної компетенції, особливостей характеру [2, с. 628-631].

У нашому дослідженні під педагогічними умовами, що забезпечують функціонування і розвиток системи формування соціокультурної компетентності, ми розуміємо шляхи і способи взаємодії комплексу заходів навчально-виховного процесу, спрямованого на формування соціокультурної компетентності, що забезпечує його перехід на більш високий рівень сформованості.

На нашу думку, формування соціокультурної компетентності майбутнього вчителя буде більш ефективним за таких умов:

· розвиток високого рівня мотивації студентів щодо розширення професійного досвіду, встановлення професійних контактів та стосунків у процесі міжкультурної комунікації;

· забезпечення особистісно-розвивального характеру процесу навчання на основі ідей міжкультурної комунікації, тобто в дусі міжнаціонального взаєморозуміння і терпимості, поваги до своєї і чужої культури;

· організація відносин «викладач – студент», «викладач – група студентів», «студент – студент», «студент – група студентів» на принципах взаєморозуміння і співпраці;

· оптимальне поєднання форм і методів у навчальній, квазіпрофесійній і навчально-професійній діяльності та залучення студентів до активної професійно-спрямованої соціокультурної діяльності.

Розглянемо ці умови детальніше. Відомо, що поєднання пізнавального інтересу до предмета з професійною мотивацією значно підвищує ефективність навчання. З огляду на це, ми вважаємо, що пріоритетним у формуванні соціокультурної компетентності має бути формування мотивації, спрямованої на розширення міжкультурного професійного досвіду, встановлення професійних контактів і стосунків у процесі міжкультурної комунікації.

Позитивний вплив на формування мотивації в цьому напрямку має професійна спрямованість навчальної діяльності. Вона досягається за рахунок використання на заняттях елементів, що імітують майбутню професійну діяльність (наприклад, рольових ігор) а також вибору видів діяльності, що становлять інтерес для студентів і дають можливість досягти успіху. Для підвищення вмотивованості необхідно активно використовувати знання студентів з особистого професійного досвіду.

До того ж студенти повинні знати, що встановлення міжкультурних професійних контактів і стосунків необхідні для підвищення професійної майстерності і становлення професійної компетентності. Значну роль у формуванні мотивації грає й особистість викладача: його особистісні якості та методична грамотність.

Друга умова виходить з необхідності створення у закладах вищої освіти сприятливих демократичних умов реалізації свободи і прав особистості, що можливо лише при рівноправній і толерантній взаємодії всіх суб'єктів освітнього процесу.

Полікультурна грамотність покликана виховувати транспекцію, повагу до інших точок зору, традицій, культур, готовність до розв'язання конфліктів мирним шляхом. Транспекція – це здатність мислити як людина іншої культури, з іншими поглядами, переконаннями. Очевидно, що готовність зрозуміти і розділити переконання і почуття інших людей не може бути сформована без спеціального навчання. Освіта покликана допомогти побачити спільне та відмінне між культурами, поглянути на власну культуру очима інших народів і таким чином дізнатися про неї багато нового.

Тому, на нашу думку, доцільним буде добір та вирішення студентами педагогічних ситуацій, де б розв'язувалися психолого-педагогічні проблеми, пов'язані з необхідністю прийняти точку зору людини з іншими віруваннями та принципами.

Окрім цього, на заняттях з курсу «Історія педагогіки» ефективним є порівняльний аналіз педагогічних поглядів зарубіжних та українських педагогів, розгляд педагогічних ситуацій з точки зору того чи іншого педагога.

Формування національної свідомості та поваги до культури свого народу та інших народів у закладах вищої освіти здійснюється як у процесі навчання, так і в позанавчальний час, під час неформального спілкування тощо. Тому необхідно розширити сферу життєвого простору особистості до рівня міжкультурної комунікації. Це можна здійснити за допомогою стажувань, обміну студентами та викладачами з зарубіжними вишами, використовувати можливості телекомунікацій.

Наступна умова успішного формування соціокультурної компетентності – це навчання у співпраці. Співпраця – спільна діяльність суб'єктів освітнього процесу, пов'язана із взаєморозумінням, проникненням в духовний світ один одного, спільним аналізом ходу і результатів цієї діяльності.

Навчання у співпраці ефективніше за пояснювально-ілюстративні і репродуктивні методи, адже воно орієнтоване на самостійність і самодіяльність майбутніх педагогів. Одним з найбільш цікавих методів є навчання в команді (Team Learning). Цей метод приділяє особливу увагу

«груповим цілям» і успіху всієї групи, який може бути досягнутий тільки в результаті самостійної діяльності кожного члена команди в постійній взаємодії з іншими її учасниками при роботі над проблемою, яка підлягає вивченню та вирішенню. Індивідуальна відповідальність означає, що успіх всієї групи залежить від успіхів або невдач кожного її учасника. Це стимулює всіх членів команди стежити за успіхами один одного і командою приходити на допомогу товаришеві в засвоєнні, розумінні матеріалу так, щоб кожен відчував себе експертом з цієї проблеми;

Наступною умовою в процесі формування соціокультурної компетентності є оптимальне поєднання форм, методів і засобів навчальної, квазіпрофесійної і навчально-професійної діяльності.

Основними формами організації навчання є лекція, практичне та семінарське заняття, квазіпрофесійна діяльність реалізується через ділові ігри, ігрові проекти, а навчально-професійна передбачає проходження студентами різних видів практик [3, с. 12-13].

На нашу думку, ефективним у формуванні соціокультурної компетентності студентів буде використання ігрової, групової і самостійної форм організації навчальної діяльності.

Ігрові форми роботи сприяють створенню позитивного фону на занятті, зняттю психологічних бар'єрів, зниженню фізичного та емоційного навантаження. Перевагою ігор є і те, що них мовна діяльність розглядається в соціальному контексті (враховується тема розмови, стосунки між партнерами, місце і час дії), що сприяє наближенню навчання до реального життя.

Групові форми роботи сприяють формуванню толерантної поведінки, позбавленню труднощів у спілкуванні. Перевагами групових форм є вирішення конкретного завдання з максимальним ефектом, розвиток творчого потенціалу, досвід міжособистісного спілкування (формування умінь оцінювати, аналізувати ситуацію, слухати партнера, визначати його намір і рівень компетентності; вміння прийняти різноманітні позиції і цінності).

Оптимальними для формування соціокультурної компетенції у студентів є такі методи як кросс-культурний аналіз, дискусія, рольові ігри та моделювання ситуацій міжкультурного спілкування [4, с. 110].

Метод кросс-культурного аналізу доцільно використовувати на заняттях з курсу «Історія педагогіки» у процесі вивчення модуля «Історія зарубіжної педагогіки». Так, при опрацюванні теми «Зарубіжна школа та педагогіка кінця XIX початку XX століття. Школа та педагогіка Західної Європи та США (1918-39 рр.)» студенти порівнюють основні положення педагогіки «саморозвитку» М.Монтессорі, системи індивідуалізованого навчання «Дальтон-план» (Х.Паркхерст), Вальдорфської педагогіки Р.Штейнера та педагогіки вільного виховання О.Нілла з цінностями сучасної національної системи освіти. Аналізуючи відмінності, майбутні педагоги вчаться розуміти позицію та цінності інших народів та їх педагогічних систем. Доцільним є використання прийому «надягнути окуляри чужої культури», який дозволяє розвинути толерантність до іншої культури, знаходячи позитивне в тому, що, на перший погляд, викликає негатив.

Метод дискусії розвиває уміння аргументувати власну думку, слухати співрозмовника, поважати опонента та його погляди. Групова дискусія дозволяє виявити різноманіття підходів, забезпечити всебічний розгляд проблеми, виявляти і порівнювати різні позиції, вести ціннісний діалог, приходити до згоди або визначати принципи співіснування позицій тощо.

Метод рольової гри сприяє зняттю бар'єру між теоретичною і практичною підготовкою майбутнього фахівця. В основі рольової гри лежить проблемна ситуація, яка імітує конкретні умови, сприяє включенню студентів у конкретну ситуацію і освоєння ними професійних ролей. Одним з варіантів рольової гри є моделювання ситуацій міжкультурного спілкування. Цей метод, як правило, застосовується в межах вивчення дисципліни «Іноземна мова». На нашу думку, його можливо адаптувати і для курсу «Історія педагогіки». Розглянемо один із варіантів його реалізації. Ситуація моделюється як діалог двох учителів, один з яких – педагог, погляди якого розглядаються на занятті, інший – сучасний учитель, який працює за традиційною системою навчання. Моделювання та робота з подібними ситуаціями сприяє комунікації та ідентифікації себе з професійними цінностями.

Залучення студентів до активної професійно-спрямованої соціокультурної діяльності, на думку А. Вербицького, формує пізнавальну мотивацію, при цьому йдеться не про «примус» до активності, а про спонукання до неї [5, с. 11].

Відтак, поняття «активне навчання» знаменує собою перехід від регламентованих, алгоритмізованих форм і методів організації освітнього процесу у закладах вищої освіти до розвивальних, проблемних, дослідницьких, пошукових, що сприяють розвитку інтересу до майбутньої професійної діяльності.

Оскільки йдеться про фахову підготовку студентів, то передбачається їх залучення до активної професійно-спрямованої соціокультурної навчальної і професійної діяльності. Забезпечення цієї умови відбувається такими основними шляхами: по-перше, студенти можуть залучатися до різноманітних методів активної професійно-спрямованої навчально-мовленнєвої діяльності (аналіз конкретних ситуацій із постановкою проблемних питань, диспути, круглі столи, мозковий штурм, моделювання типових професійних соціокультурних ситуацій, ситуаційні, рольові й ділові ігри, тренінги, проектна діяльність, спостереження, самоаналіз); по-друге, під час проходження педагогічної практики студенти мають змогу виявити сформовану соціокультурну компетентність у безпосередній роботі з учнями початкової школи.

Висновки і пропозиції. Таким чином, виділені нами психолого-педагогічні умови формування соціокультурної компетентності майбутнього вчителя сприятимуть вдосконаленню професійної підготовки майбутніх фахівців.

Список літератури:

1. Проект Стандарту вищої освіти України. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://mon.gov.ua/activity/education/reforma-osviti/naukovo-metodichna-rada-ministerstva/proekti-standartiv-vishhoyi-osviti.html. – Загол. з екрану.
2. Пахотина С.В. Педагогические условия формирования социокультурной компетенции студентов / С.В. Пахотина // Молодой ученый. – 2013. – №11. – С. 628-631.
3. Болина М.В. Формирование социокультурной компетентности будущего учителя: автореф. дис. канд. пед. наук / М.В. Болина // – Челябинск. – 2001. – С. 11-13.
4. Смирнова Е.А. Профессионально-направленное формирование социокультурной компетенции в процессе подготовки будущих учителей иностранного языка (на материале немецкого языка): дис. канд. пед. наук / Е.А. Смирнова // – Воронеж. – 2001. – С. 110.
5. Вербицкий А.А. Психолого-педагогические основы образования взрослых: контекстний подход / А.А. Вербицкий // Новые знания. – 2001. – №1. – С. 11.

Турчина И.С., Шостак М.С.
Национальный университет «Черниговский коллегиум» имени Т.Г. Шевченко

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Аннотация
В статье обоснована актуальность формирования социокультурной компетентности в контексте евроинтеграции. Рассмотрена сущность понятия социокультурная компетентность как важной составляющей профессиональной компетентности будущих учителей начальной школы. Охарактеризованы психолого-педагогические условия формирования социокультурной компетентности студентов. Установлено, что высокий уровень мотивации студентов по расширению профессионального опыта, обеспечение личностно-развивающего характера обучения в духе межкультурной коммуникации, организация образовательного процесса на принципах сотрудничества, оптимальное сочетание форм и методов обучения и привлечение студентов к активной социокультурной деятельности будет способствовать формированию их социокультурной компетентности. Определены оптимальные методы формирования социокультурной компетенции.
Ключевые слова: социокультурная компетентность, профессиональная подготовка, будущие учителя начальной школы, психолого-педагогические условия, межкультурная коммуникация, толерантное отношение.

Turchyna I.S., Shostak M.S.
T.H. Shevchenko National University «Chernihiv Colehium»

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS' SOCIOCULTURAL COMPETENCE FORMATION

Summary
In the article the actuality of the sociocultural competence formation in the context of Eurointegration has been grounded. The meaning of the concept of "sociocultural competence" as an important component of future primary school teachers' professional competence has been revealed. The psychological and pedagogical conditions of students' sociocultural competence formation have been described. It has been determined that a high level of students' motivation dealing with expanding their professional experience, ensuring the personality-developing character of teaching in the spirit of intercultural communication, organizing the process of education on the principles of cooperation, optimal combination of forms and methods of teaching and involving students into active sociocultural activities will contribute to the formation of their sociocultural competence. Optimal methods for the formation of sociocultural competence are determined.
Keywords: sociocultural competence, professional training, future primary school teachers, psychological and pedagogical conditions, intercultural communication, tolerant attitude.

УДК 373.3.016:811.161.2'38

ПРИНЦИПИ РЕАЛІЗАЦІЇ ФУНКЦІОНАЛЬНО-СТИЛІСТИЧНОГО ПІДХОДУ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ГРАМАТИЧНОГО МАТЕРІАЛУ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Янко Н.О., Якунько О.В.
Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка

Стаття присвячена актуальній проблемі сучасної лінгводидактики – формуванню комунікативної компетентності молодших школярів у процесі вивчення граматичного матеріалу на функціонально-стилістичній основі. З'ясовано сутність поняття «функціонально-стилістичний підхід», теоретично обґрунтовано важливість його впровадження на уроках української мови в початкових класах. Проаналізовано принципи реалізації підходу в процесі вивчення граматичного матеріалу молодшими школярами. Визначено, що ефективність граматико-стилістичної роботи забезпечується дотриманням загальнодидактичних і лінгводидактичних принципів навчання. Серед основних загальнодидактичних принципів необхідно враховувати такі: науковості й доступності, систематичності й послідовності, забезпечення мотивації навчання, наочності, індивідуалізації та диференціації, наступності й перспективності, використання міжпредметних зв'язків. Пріоритетне значення в процесі вивчення граматики на функціонально-стилістичних засадах мають лінгводидактичні принципи: взаємозв'язку навчання мови і розвитку мовлення, єдності розвитку мовлення й мислення, комунікативної спрямованості навчання мови, функціонально-стилістичної диференціації мовлення, розвитку дару слова і чуття мови, контекстного розгляду граматико-стилістичних засобів.

Ключові слова: граматика, функціональна стилістика, граматико-стилістична робота, підхід до навчання, функціонально-стилістичний підхід, принципи навчання.

Постановка проблеми. Основна мета навчання української мови в початковій школі – формування ключової комунікативної компетентності учнів, яка виявляється у здатності успішно користуватися мовою (всіма видами мовленнєвої діяльності) в процесі спілкування, пізнання навколишнього світу, вирішення життєво важливих завдань [11, с. 1]. Досягнення цієї мети неможливе без вироблення в молодших школярів умінь доцільного добору і використання мовних одиниць різних рівнів у всіх доступних для них видах і сферах мовленнєвої діяльності, а для цього треба знати закономірності їх функціонування і стилістичні можливості. Реалізація функціонально-стилістичного підходу в процесі вивчення граматичного матеріалу сприятиме оволодінню мовою як засобом спілкування, пізнання і впливу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Про необхідність упровадження функціонально-стилістичного підходу в процесі вивчення граматики методисти зазначали ще у 70-ті рр. XX ст. Так, М. Рождественський, критикуючи однобічний підхід до навчання мови, стверджував, що «маючи на меті лише вивчення курсу граматики та правопису, не турбуючись про розвиток «дару слова» або навпаки, відбудеться навчання теорії без практики або практики без теорії, що не може дати позитивних результатів» [9, с. 8]. Такої ж думки дотримувався і М. Львов. Підкреслюючи, що без функціонального підходу в навчанні мови неможливе успішне оволодіння нею, учений наполягав на вивченні «граматики мовлення». Під цим поняттям М. Львов розумів формування умінь «давати стилістичну оцінку граматичним засобам (частинам мови, їх формам, синтаксичним конструкціям)» [4, с. 64].

В останні десятиліття простежується зростання інтересу науковців до проблем навчання мови й розвитку мовлення учнів на функціонально-стилістичній основі. Зарубіжні (Асташов М., Колесова О., Ладиженська Т., Чижова Т.) і вітчизняні методисти (Бадер В., Варзацька Л., Пентилюк М., Собко В., Сугейко Л. та ін.) здійснюють спроби визначити сукупність комунікативно-стилістичних умінь, необхідних для побудови текстів різних типів, розробити зміст і методику навчання молодших школярів свідомо вживати мовні одиниці різних рівнів з огляду на адресата, мету й сферу висловлювання. Окремі аспекти проведення граматико-стилістичної роботи в початковій школі розглядалися і в дисертаційних дослідженнях: граматико-стилістичний аналіз як засіб розвитку мовлення (Бадер В.), функціональний підхід до вивчення категорії відмінка іменника (Дубовик С.), розвиток комунікативно-мовленнєвих умінь засобами службових частин мови (Демидчик Г.), формування вмінь використовувати частини мови як засоби зв'язності тексту (Гац Н.), розвиток мовленнєвих умінь у процесі вивчення граматичного матеріалу на функціонально-комунікативній основі (Петрук О.), наступність і перспективність вивчення засобів словотвору в початковій і основній школі (Чемоніна Л.), формування стилістичних умінь учнів 3-4 класів у процесі роботи над текстами різних типів (Янко Н.).

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Відповідно до Державного стандарту початкової загальної освіти та оновлених навчальних програм (2016 р.) у процесі оволодіння українською мовою молодші школярі повинні засвоїти основні мовні одиниці (фонетичні, лексичні, граматичні) й набути вмінь уживати їх в елементарних стилістично диференційованих висловлюваннях в усній і письмовій формах відповідно до норм літературної мови. Проте, спостереження за навчальним процесом на уроках української мови, контрольні зрізи щодо володіння учнями монологічним мовленням дають можливість зробити висновок, що граматико-стилістична робота в початковій школі не проводиться на належному рівні. Більшість учителів зосереджує увагу на засвоєнні мовних знань, і

© Янко Н.О., Якунько О.В., 2018

тому школярі недостатньою мірою оволодівають комунікативно-мовленнєвими вміннями. Вони формально заучують граматичні поняття і категорії, запам'ятовують правила, часто не розуміючи їх сутності. Така організація навчального процесу призводить до того, що мовні факти засвоюються учнями поза потребою поділитися своїми думками, емоціями, переживаннями, втрачається пізнавальний інтерес до вивчення граматичного матеріалу. І як наслідок, в усному та писемному мовленні молодших школярів спостерігається значна кількість помилок і недоліків, що спричиняють порушення стильової єдності висловлювань, свідчать про лексичну бідність мовлення, нерозвиненість чуття мови, невміння комунікативно виправдано, стилістично доцільно вживати мовні засоби в текстах різних типів, стилів і жанрів. Таким чином, аналіз стану досліджуваної проблеми у практиці навчання української мови підтверджує необхідність посилення практичної спрямованості процесу опанування мови, підпорядкування роботи над мовною теорією інтересам мовленнєвого розвитку учнів. А тому на сучасному етапі розвитку лінгводидактики проблема реалізації функціонально-стилістичного підходу в процесі вивчення граматичного матеріалу є надзвичайно актуальною.

Мета статті. Основна мета нашого дослідження – розглянути сутність поняття «підхід до навчання», з'ясувати значення функціонально-стилістичного підходу в початковому курсі української мови, теоретично обґрунтувати принципи реалізації його в процесі вивчення граматичного матеріалу.

Виклад основного матеріалу дослідження. Аналіз науково-методичної літератури засвідчив, що поняття «підхід» тлумачиться вченими неоднозначно. У словнику української мови подається кілька значень лексеми «підхід»: «1. Дія за знач. підходити. 2. Місце, по якому підходять, наближаються до чого-небудь. 3. Сукупність способів, прийомів розгляду чого-небудь, впливу на кого-, що-небудь, ставлення до кого-, чого-небудь» [6, с. 670-671]. Цілком очевидно, що саме останнє значення є семантично близьким до змісту терміна «підхід до навчання». У психолого-педагогічній літературі під цим поняттям розуміють певний аспект аналізу педагогічного явища або освітнього процесу; вихідні наукові положення організації й самоорганізації освітнього процесу; стратегію навчання, що поєднує в собі методи, форми, прийоми навчання тощо.

У лінгводидактиці терміни «підхід до навчання» і «аспект навчання» часто вживаються як синонімічні. Як стверджує М. Пентилюк, аспекти навчання мови – це «підходи, спрямування, що визначають закономірності, методи, прийоми, засоби навчання» [10, с. 18-19]. На думку Азимова Е., Щукіна А., підхід до навчання є базовою категорією методики, яка «визначає стратегію навчання мови й вибір методу навчання, що реалізує цю стратегію; погляд на сутність предмета, якого треба навчати» [1, с. 200]. С. Омельчук розглядає поняття «підхід до навчання мови» як методологічну категорію лінгводидактики, що «позначає складне багатовимірне явище, системну сукупність якого становлять принципи, технології, методи, прийоми, засоби й форми навчання і яке характеризується концептуальністю, процесуальністю, системністю, керованістю» [7, с. 4]. Ілюструючи взаємозв'язок між основними поняттями методики навчання мови у вигляді піраміди, дослідник підкреслює, що поняття «підхід до навчання» займає не лише найвищу сходинку в ієрархії категорій лінгводидактики (принципів, технологій, методів, прийомів і засобів навчання), а й об'єднує їх у собі [7, с. 3-4].

Результати аналізу зазначеної проблеми в теорії і практиці навчання дають підстави стверджувати, що реалізація функціонально-стилістичного підходу в процесі вивчення граматичного матеріалу має бути спрямована на: а) пропедевтичне ознайомлення молодших школярів на доступному їм рівні з відомостями із функціональної стилістики, предметом вивчення якої є закономірності функціонування мови відповідно до потреб суспільства у різних ситуаціях і сферах мовлення, розкриття експресивних можливостей мовних одиниць різних рівнів; б) практичне засвоєння граматико-стилістичних норм у процесі сприймання-розуміння, аналізу й продукування елементарних висловлювань різних типів, стилів і жанрів; в) забезпечення поетапності у формуванні граматико-стилістичних умінь у молодших школярів. Важливе значення має також реалізація в навчальному процесі свідомого й інтуїтивного підходів (стилістичного аналізу й наслідування зразкових текстів різних типів і стилів), розвиток дару слова і чуття мови учнів.

Для з'ясування ефективних шляхів реалізації функціонально-стилістичного підходу в процесі вивчення граматики в початковій школі необхідно визначити ті вихідні теоретичні положення (принципи навчання), на яких ґрунтується зміст уроків української мови, вибір і застосування методів, прийомів, форм та засобів навчання.

Добір принципів навчання здійснювався нами на основі врахування результатів дидактичних і лінгводидактичних досліджень (Данилова М., Савченко О., Скаткіна М., Бадер В., Вашуленка М., Іконникова С., Пентилюк М., Петрук О., Плиско К., Федоренко Л., Хорошковської О. та ін.) з внесенням певних коректив з огляду на поставлені мету та завдання нашого дослідження. З'ясовано, що для ефективної реалізації функціонально-стилістичного підходу в процесі вивчення граматики найбільш важливими є такі *загальнодидактичні принципи*: науковості й доступності, систематичності й послідовності, забезпечення мотивації навчання, наочності, індивідуалізації та диференціації, наступності й перспективності, використання міжпредметних зв'язків. Оскільки значення і сутність цих принципів достатньо висвітлені в науково-методичній літературі ([3, 8, 10, 12] та ін.), вважаємо за необхідне розглянути детальніше *власне методичні принципи навчання,* які становлять лінгводидактичну основу граматико-стилістичної роботи.

Принцип взаємозв'язку навчання мови і розвитку мовлення

Мова і мовлення – два напрями єдиного процесу мовленнєвої діяльності, й будь-які спроби ігнорувати мовленнєвий аспект оволодіння мовою обертається невмінням дитини висловити власну думку в усній або писемній формах. І навпаки, підвищена увага до мовлення без належного засвоєння елементарних мовних знань призводить до

того, що навчання рідної мови в початковій школі не досягає очікуваних результатів [5, с. 135].

Більшість методистів (Бадер В., Хорошковська О. та ін.) важливою умовою реалізації цього принципу вважає оптимальне співвідношення між мовними вправами, спрямованими на закріплення здобутих знань, та мовленнєвими, які підпорядковуються формуванню в молодших школярів умінь застосовувати здобуті мовні знання у процесі мовленнєвої діяльності. На думку вчених, на етапі засвоєння нового матеріалу перевагу необхідно надавати мовним вправам, а на етапі закріплення і повторення – мовленнєвим (усним і письмовим), інакше здобуті знання не переводяться в мовленнєві вміння та навички, а отже, лишаються формальними [12, с. 33].

Дотримання принципу взаємозв'язку навчання мови й розвитку мовлення в процесі вивчення граматичного матеріалу сприятиме свідомому засвоєнню виучуваних граматичних одиниць, форм і категорій, особливостей їх функціонування й ролі в текстах різних типів і стилів, умотивованому добору і вживанню в елементарних стилістично диференційованих висловлюваннях в усній і письмовій формах.

Принцип єдності розвитку мовлення й мислення

Цей принцип ґрунтується на врахуванні найважливішої функції мовлення в процесі спілкування – вираженні думки – та зумовлює відповідні підходи до вибору дидактичного матеріалу (вправ і завдань) для навчання мови і розвитку мовлення учнів початкових класів.

Мовлення як особливий вид психічної, інтелектуальної діяльності нерозривно пов'язане з мисленням. Воно є засобом формування та формулювання думки засобами мови, процесом матеріалізації думки, перетворення її в слово. А тому діяльність, спрямовану на створення зв'язних висловлювань, психолінгвісти називають мисленнєво-мовленнєвою. Ще К. Ушинський зазначав, що розвивати в дітей «дар слова» означає майже те саме, що й розвивати в них логічність мислення, і попереджав, що розвивати мовлення окремо від думки неможливо.

Отже, формуючи мовленнєві вміння і навички, учитель активізує й розумові дії школярів. Адже, щоб побудувати висловлювання навіть на рівні окремого речення, потрібно здійснити низку операцій, що полягають у точному розумінні значень слів і словосполучень, доборі потрібних із ряду засвоєних, уживанні їх у певній граматичній формі, логічному впорядкуванні [12, с. 79].

Реалізація принципу єдності розвитку мовлення й мислення в процесі вивчення граматики на функціонально-стилістичній основі забезпечить оволодіння молодшими школярами елементарними розумовими діями та операціями (аналізом, синтезом, порівнянням, узагальненням тощо), сприятиме виробленню вмінь помічати в предметах, явищах, подіях характерне, яскраве, передавати його словом відповідно до мети і сфери вживання мовлення.

Принцип комунікативної спрямованості навчання мови

Найголовніша функція мови в житті окремої людини і суспільства – комунікативна, адже функціонування мови в різних видах і формах спілкування пронизує всі галузі людської діяльності. Тому саме принцип комунікативної спрямованості навчання рідної мови є одним із провідних у системі мовної освіти й обумовлюється її основною метою – формуванням комунікативної компетентності школярів. Дотримання цього принципу в навчальному процесі спрямоване на оволодіння українською мовою як засобом спілкування, пізнання і впливу, формування в учнів початкових класів елементарних умінь і навичок добирати й вживати мовні засоби з урахуванням мовленнєвої ситуації.

Слід зазначити, що в умовах шкільного навчання «ситуація уроку знімає природну комунікативність мовлення» (за Жинкіним М.). Саме тому виникає потреба створити умови, які б викликали внутрішнє бажання учнів висловити свої думки, враження, розповісти про побачене й пережите, тобто необхідно ввести школярів у навчальну ситуацію, яка б наближала до природних умов комунікації, спонукала творчо підходити до побудови власних висловлювань різних типів, стилів і жанрів. Реалізація принципу комунікативної спрямованості навчання мови в процесі вивчення граматики має здійснюватися, по-перше, шляхом добору дидактичного матеріалу, який збагачував би знання молодших школярів відомостями про навколишній світ, викликав нові враження і позитивні емоції, бажання поділитися ними; по-друге, шляхом застосування ігрових прийомів навчання, парних і групових форм роботи, моделювання проблемних мовленнєвих ситуацій, використання різноманітних комунікативних завдань, спрямованих на активізацію мисленнєво-мовленнєвої діяльності учнів, створення атмосфери невимушеного спілкування на всіх етапах уроку. Оптимізації процесу формування граматико-стилістичних умінь у молодших школярів також сприятимуть методичні поради С. Русової та В. Сухомлинського щодо збагачення навчального процесу різноманітними спостереженнями й екскурсіями, створення у школі куточків «Живої природи», «Казки», «Поезії», «Мрії», де діти відчували б радість творчості, емоційно-естетичне задоволення від оволодіння багатством рідної мови.

Принцип функціонально-стилістичної диференціації мовлення

Стилістика як наука тісно пов'язана з іншими мовознавчими розділами, тому процес ознайомлення з її основними поняттями в початковій школі повинен мати супровідний, наскрізний характер, а отже, здійснюватися в процесі вивчення всіх програмових розділів. Зважаючи на сформульоване В. Виноградовим теоретичне положення про те, що стилістика вивчає всі явища мови з точки зору функціональної, семантичної та естетичної доцільності, реалізація вищезазначеного принципу передбачає проведення систематичної роботи, спрямованої на розвиток мовлення молодших школярів правильного у граматичному, доцільного у функціональному, точного у смисловому і виразного в естетичному відношенні.

Вивчення граматики української мови на засадах функціонально-стилістичного підходу має ґрунтуватися на системному розгляді граматичних одиниць мови у єдності їх значення, форми та функцій, що сприятиме, з одного боку, усвідомленню ролі виучуваних засобів мови для досягнення комунікативної мети, а з іншого – оволодін-

ню способами об'єднання їх у процесі вживання у висловлюваннях різних типів, стилів і жанрів.

Зауважимо, що для того щоб можна було говорити про стилістичну характеристику або стилістичну диференціацію мовлення, необхідний елемент порівняння на основі істотно спільного. Тому граматико-стилістична робота має будуватися на ознайомленні учнів із особливостями текстів шляхом протиставлення, зіставлення: екстралінгвістичних факторів, які визначають виникнення різновидів мовлення; характерних рис текстів та засобів вираження їх; особливостей функціонування мовних одиниць, їх кількісних показників тощо. У процесі застосування цих методичних прийомів доречно з'ясовувати також оптимальність-неоптимальність, доречність-недоречність ужитих граматичних засобів у мовленнєвому контексті.

Принцип розвитку дару слова і чуття мови учнів

Цей принцип передбачає «розвиток інтуїтивних здібностей школярів дотримуватися норм літературної мови, доречно використовувати найбільш влучні мовні засоби шляхом наслідування зразка мовлення» [2, с. 150]. Як стверджують дослідники дитячого мовлення, у процесі багаторазового сприйняття та використання у власному мовленні подібних форм і конструкцій у дитини на підсвідомому рівні формуються аналогії, а потім нею засвоюються закономірності, якими вона вільно користується.

Принцип розвитку мовного чуття, дару слова та опори на них у процесі вивчення граматичного матеріалу зумовлений сутністю поняття мовленнєвої майстерності: учні повинні навчитися оцінювати засоби мови з точки зору їх доцільності, виразності, відповідності змісту, меті та сфері вживання висловлювання. Реалізація цього принципу навчання забезпечується систематичним застосуванням вправ і завдань, які б розвивали в учнів уміння відчувати красу чи недосконалість мовлення, визначати доречність-недоречність уживання мовних одиниць з урахуванням типу і стилю висловлювання, а також проведенням роботи зі збагачення мовлення молодших школярів зображально-виражальними засобами мови.

Як свідчать дослідження Бадер В., Чижової Т. та ін., чуття мови сильніше виявляється в тому випадку, коли ґрунтується на елементарних знаннях. Отже, і процес оволодіння граматичним матеріалом відбуватиметься швидше й ефективніше, коли інтуїтивне відчуття стилю і норми підкріплюватиметься теоретичними відомостями з граматики та функціональної стилістики.

Принцип контекстного розгляду граматико-стилістичних засобів мови

Стилістичні особливості мовних засобів найбільш чітко виражені у тому випадку, коли вони розглядаються не ізольовано, а в контексті створюваного чи аналізованого висловлювання. Такий підхід зумовлений специфікою стилістики як науки, яка займається питаннями вибору мовних одиниць різних рівнів, особливостями вживання їх у певній сфері мовлення. Необхідною передумовою реалізації зазначеного принципу є добір такого дидактичного матеріалу, який би являв собою цілий текст або окремі речення (мікроконтекст), оскільки тільки в цих умовах можна продемонструвати цілісність комунікативного акту та його структури, функцію мовних засобів у всій сукупності їх семантичних контекстуальних зв'язків [13, с. 95-96].

Отже, урахування принципу контекстного розгляду граматико-стилістичних засобів створює нові можливості організації навчально-мовленнєвої діяльності молодших школярів з опорою на текст як об'єкт елементарного стилістичного аналізу, сприяє збагаченню словника та граматичної структури мовлення учнів, усвідомленню особливостей добору мовних засобів відповідно до адресата, мети і сфери вживання висловлювання. Цілком очевидно, що вчителеві необхідно добирати навчальні тексти з яскраво вираженими стильовими ознаками, досконалі зі структурно-композиційного і стилістичного поглядів, доступні для сприймання і розуміння, цікаві для дітей.

Висновки і пропозиції. Аналіз дидактичної та лінгводидактичної літератури з проблеми дослідження дав змогу здійснити вибір основних принципів реалізації функціонально-стилістичного підходу в процесі вивчення граматичного матеріалу. Зазначені вище загально- і лінгводидактичні принципи навчання взаємопов'язані, відображають основні закономірності процесу формування граматичної комунікативної компетентності учнів початкової школи. Організація навчального процесу на засадах функціонально-стилістичного підходу сприятиме ознайомленню школярів зі зображально-виражальними засобами мови, багатством лексичної та граматичної синонімії, експресивними можливостями, стилістичним забарвленням виучуваних мовних одиниць, виробленню умінь і навичок доцільного використання їх у процесі продукування власних висловлювань різних типів і стилів.

Проведене дослідження не претендує на остаточне розв'язання проблеми й зумовлює подальше вивчення її. Перспективність вбачаємо в розробленні методичної системи, яка сприяла б підвищенню рівня підготовки зі стилістики і граматики української мови майбутніх учителів початкової школи.

Список літератури:

1. Азимов Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – М. : ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Бадер В. І. Розвиток усного і писемного мовлення молодших школярів / В. І. Бадер. – К. : А.П.Н., 2000. – 316 с.
3. Вашуленко М. С. Українська мова і мовлення в початковій школі : метод. посіб. / М. С. Вашуленко. – К. : Освіта, 2006. – 268 с.
4. Львов М. Р. Тенденции развития речи учащихся : пособ. для студентов пед. ин-та. Вып. 2 / М. Р. Львов. – М. : МГПИ, 1979. – 79 с.
5. Калмикова Л. О. Формування мовленнєвих умінь і навичок у дітей: Психолінгвістичний та лінгвометодичний аспекти : навч. посіб. / Л. О. Калмикова. – К. : НМЦВО, 2003. – 300 с.
6. Новий тлумачний словник української мови : у 3 т. / укл. : В. В. Яременко, О. М. Сліпушко. – Вид. 2-ге, випр. – Т. 2. – К. : Аконіт, 2008. – 928 с.
7. Омельчук С. «Підхід до навчання» як базова категорія сучасної лінгводидактичної науки / Сергій Омельчук // Українська мова і література в школі. – 2013. – № 2. – С. 2-7.

8. Плиско К. М. Принципи, методи і форми навчання української мови (теоретичний аспект) : навч. посіб. / К. М. Плиско. – Х. : Основа, 1995. – 240 с.
9. Рождественский Н. С. Проблема содержания начального обучения русскому языку // Актуальные проблемы методики обучения русскому языку в начальных классах / под ред. Н. С. Рождественского, Г. А. Фомичевой. – М., 1977. – С. 5-31.
10. Словник-довідник з української лінгводидактики : [навч. посіб.] / за ред. М. Пентилюк. – К. : Ленвіт, 2003. – 149 с.
11. Українська мова : навч. програма для загальноосвітн. навч. закл. 1-4 кл. (Оновлено) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://mon.gov.ua/osvita/ zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-pochatkovoyi-shkoli.html.
12. Хорошковська О. Н. Методика вивчення української мови у початкових класах шкіл з російською мовою викладання / О. Н. Хорошковська. – К. : Промінь, 2006. – 256 с.
13. Чижова Т. И. Основы методики обучения стилистике в средней школе : учеб. пособ. / Т. И. Чижова. – М. : Просвещение, 1987. – 176 с.

Янко Н.А., Якунько О.В.
Национальный университет «Черниговский коллегиум» имени Т.Г. Шевченко

ПРИНЦИПЫ РЕАЛИЗАЦИИ ФУНКЦИОНАЛЬНО-СТИЛИСТИЧЕСКОГО ПОДХОДА В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ГРАММАТИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Аннотация
Статья посвящена актуальной проблеме современной лингводидактики – формированию коммуникативной компетентности младших школьников в процессе изучения грамматического материала на функционально-стилистической основе. Определена сущность понятия «функционально-стилистический подход», теоретически обоснована важность его внедрения на уроках украинского языка в начальных классах. Проанализированы принципы реализации функционально-стилистического подхода в процессе изучения грамматического материала младшими школьниками. Эффективная организация грамматико-стилистической работы возможна на основе общедидактических и лингводидактичних принципов обучения. Среди основных общедидактических принципов необходимо учитывать такие: научности и доступности, систематичности и последовательности, обеспечения мотивации обучения, наглядности, индивидуализации и дифференциации, преемственности и перспективности, использования межпредметных связей. Приоритетное значение в процессе изучения грамматики на функционально-стилистической основе имеют лингводидактические принципы: взаимосвязи обучения языку и развития речи, единства развития речи и мышления, коммуникативной направленности обучения языку, функционально-стилистической дифференциации речи, развития дара слова и чувства языка, контекстного рассмотрения грамматико-стилистических средств.
Ключевые слова: грамматика, функциональная стилистика, грамматико- стилистическая работа, подход к обучению, функционально-стилистический подход, принципы обучения.

Yanko N.A., Yakunko O.V.
T.H. Shevchenko National University «Chernihiv Colehium»

THE PRINCIPLES OF IMPLEMENTATION OF THE FUNCTIONAL-STYLISTIC APPROACH IN LEARNING GRAMMATICAL MATERIAL IN PRIMARY SCHOOL

Summary
The article is devoted to the actual problem of modern linguadidactics – the formation of young learners' communicative competence in the process of learning grammatical material on the basis of the functional-stylistic approach. The essence of the concept of «the functional-stylistic approach» has been clarified, the importance of its introduction at the lessons of Ukrainian in primary school has been theoretically grounded. The principles of realization of the approach in the process of learning grammatical material by the primary school pupils have been analyzed. It has been determined that the effectiveness of the grammatical and stylistic work is ensured by adhering to the generaldidactic and linguadidactic principles of education. Among the main generaldidactic principles one must take into account the following: the principle of science and accessibility, systemicity and consistency, providing motivation for training, visibility, individualization and differentiation, continuity and perspective, the use of interdisciplinary relations. In the process of learning grammar on the functional-stylistic basis the linguadidactic principles are of particular importance: the principle of interconnected language teaching and speech development, the unity of the development of speech and thought, the communicative orientation of language teaching, functionally-stylistic speech differentiation, the development of the pupils' gift of the word and sense of language, contextual review of the grammatical and stylistic means of the language.
Keywords: grammar, functional stylistics, grammatical and stylistic work, approach to learning, functional-stylistic approach, principles of teaching.

НАШІ АВТОРИ

1. **Алексієнко Наталія Сергіївна** – магістрантка факультету початкового навчання Національного університету « Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка
2. **Барнич Оксана Вікторівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри мов і методики їх викладання Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка
3. **Богдан Тетяна Миколаївна** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри дошкільної та початкової освіти Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка
4. **Бобир Олександр Васильович** – кандидат філологічних наук, професор, декан факультету початкового навчання Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка
5. **Валентьєва Тетяна Іванівна** – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри дошкільної та початкової освіти Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка
6. **Вахрушева Ніна Миколаївна** – магістрантка факультету початкового навчання Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка
7. **Вергунова Валерія Сергіївна** – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри мистецьких дисциплін Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка
8. **Власенко Лілія Григорівна** - магістрантка факультету початкового навчання Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка
9. **Власова Олена Бориславівна** – викладач кафедри мистецьких дисциплін Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка
10. **Валентій Людмила Василівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри мов і методики їх викладання Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка
11. **Грицун Юлія Миколаївна** – кандидат мистецтвознавства, доцент кафедри мистецьких дисциплін Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка
12. **Герасименко Марина Дмитрівна** – викладач кафедри мов і методики їх викладання Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка
13. **Грисюк Олена Миколаївна** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри мистецьких дисциплін Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка
14. **Дженджеро Оксана Леонідівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри мов та методики їх викладання Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка
15. **Дятлова Інна Станіславівна** – магістрантка факультету початкового навчання Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка
16. **Дорошенко Тетяна Володимирівна** – доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри мистецьких дисциплін Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка
17. **Жлудько Віра Миколаївна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри мистецьких дисциплін Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка
18. **Запорожченко Тетяна Петрівна** – викладач кафедри дошкільної та початкової освіти Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка
19. **Іванишина Віра Павлівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов Академії державної пенітенціарної служби (Чернігів)
20. **Іващенко Юлія Федорівна** – магістрантка факультету початкового навчання Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка
21. **Ільченко Ольга Олегівна** – магістрантка факультету початкового навчання Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка
22. **Калініна Ірина Павлівна** – викладач кафедри мов і методики їх викладання Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка
23. **Кириленко Наталія Миколаївна** – директор Чернігівської загальноосвітньої школи І ступеня № 25, вища кваліфікаційна категорія, учитель-методист
24. **Коломійченко Аліна Алібеківна** – учитель Чернігівської загальноосвітньої школи І ступеня №25
25. **Кміть Олена Володимирівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри мов і методики їх викладання Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка
26. **Коваль Вікторія Олександрівна** – кандидат біологічних наук, доцент, доцент кафедри дошкільної та початкової освіти Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка
27. **Коновальчук Марина Валеріївна** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри дошкільної та початкової освіти Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка
28. **Коновченко Юлія Петрівна** – магістрантка факультету початкового навчання Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка
29. **Конотоп Олена Сергіївна** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри мов і методики їх викладання Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка
30. **Кошель Анна Павлівна** – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри дошкільної та початкової освіти Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка
31. **Кошель Віталій Миколайович** – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри дошкільної та початкової освіти Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка

32. **Костюченко Марія Анатоліївна** – магістрантка факультету початкового навчання Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка
33. **Литвиненко Оксана Миколаївна** – магістрантка факультету початкового навчання Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка
34. **Лашук Наталія Миколаївна** – аспірантка кафедри мов і методики їх викладання Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка
35. **Лимар Юлія Михайлівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри дошкільної та початкової освіти Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка
36. **Логвін Тетяна Володимирівна** – магістрантка факультету початкового навчання Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка
37. **Максак Інна Василівна** – викладач кафедри мов і методики їх викладання Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка
38. **Мамчич Олена Борисівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри мов і методики їх викладання Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка
39. **Михайленко Олена Вікторівна** – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри мов і методики їх викладання Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка
40. **Міненок Антоніна Олексіївна** – доктор педагогічних наук, професор, кафедри дошкільної та початкової освіти Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка
41. **Мірошник Ірина Василівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри мов і методики їх викладання Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка
42. **Нікітіна Наталія Петрівна** – кандидат філологічних наук, старший викладач кафедри мов і методики їх викладання Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка
43. **Носко Юлія Миколаївна** – докторантка, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної та початкової освіти Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка
44. **Огієнко Дана Петрівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри мистецьких дисциплін Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка
45. **Пода Вікторія Миколаївна** – здобувач кафедри педагогіки, психології та методики фізичного виховання Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка
46. **Притулик Наталія Валеріївна** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри дошкільної та початкової освіти Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка
47. **Райська Любов Григорівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри мов і методики їх викладання Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка
48. **Радченко Марина Володимирівна** – викладач кафедри мов і методики їх викладання Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка
49. **Радіч Аліна Віталіївна** – магістрантка факультету початкового навчання Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка
50. **Романенко Катерина Сергіївна** – учитель Чернігівської загальноосвітньої школи І ступеня №25
51. **Силко Роман Миколайович** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри мистецьких дисциплін Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка
52. **Силко Євген Миколайович** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри мистецьких дисциплін Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка
53. **Скорик Тамара Володимирівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри мистецьких дисциплін Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка
54. **Стрілець Світлана Іванівна** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри дошкільної та початкової освіти Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка
55. **Стрілецька Наталія Михайлівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри дошкільної та початкової освіти Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка
56. **Травкіна Людмила Петрівна** – вища кваліфікаційна категорія, учитель-методист, заступник директора з НВР Чернігівської загальноосвітньої школи І ступеня №25
57. **Турчина Ірина Станіславівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри дошкільної та початкової освіти Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка
58. **Шевантаєва Анастасія Вікторівна** – магістрантка факультету початкового навчання Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка
59. **Шостак Максим Сергійович** – магістрант факультету початкового навчання Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка
60. **Янко Наталія Олексіївна** – кандидат педагогічних наук, доцент,доцент кафедри мов і методики їх викладання Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка
61. **Якунько Ольга Володимирівна** – магістрантка факультету початкового навчання Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка

НОТАТКИ

НОТАТКИ

Факультет початкового навчання
тел. (0462) 3-03-66

Дошкільна освіта
спеціалізації: іноземна мова (англійська); музика
Початкова освіта
спеціалізації: іноземна мова (англійська); музика; образотворче мистецтво;сімейне виховання; інформатика
Середня освіта (Музичне мистецтво)
спеціалізації: режисура музично-виховних шкільних заходів; художня культура; методика виховної роботи
Менеджмент соціокультурної діяльності
спеціалізації: арт-менеджмент та проектна діяльність; менеджмент індустрії дозвілля

Технологічний факультет
тел. (04622) 3-31-73

Середня освіта (Трудове навчання та технології)
Інформатика
спеціалізації: автосправа; дизайн одягу; графічний дизайн
Професійна освіта (Транспорт)
Професійна освіта (Харчові технології)

Факультет фізичного виховання
тел. (04622) 3-14-94

Середня освіта (Фізична культура)
спеціалізації: хореографія; фітнес; спортивне тренування
Фізична культура і спорт
спеціалізації: спортивно-масова робота; спортивне тренування; фітнес
Середня освіта (Здоров'я людини)
спеціалізації: фізична терапія та ерготерапія; масаж; фізична культура; громадське здоров'я

Психолого-педагогічний факультет
тел. (0462) 670-477

Соціальна робота
спеціалізація: соціальна педагогіка
Психологія
спеціалізації: психологія розвитку; соціальна та політична психологія; екологічна психологія та психологія здоров'я
Соціологія
Освіта/Педагогіка
спеціалізація: соціально-виховна робота з дітьми та молоддю

Філологічний факультет
тел. (0462) 677-414

Середня освіта (Українська мова і література)
друга спеціальність (Мова і література (англійська)
спеціалізації: редагування освітніх видань; художня культура
Середня освіта (Мова і література (англійська))

Природничо-математичний факультет
Фізико-математичне відділення
тел. (0462) 3-40-82

Середня освіта (Математика)
спеціалізації: економіка; інформатика; англійська мова; фізика
Математика
спеціалізації: фінансова та страхова математика; прикладна статистика
Середня освіта (Фізика)
спеціалізації: інформатика; англійська мова; математика
Фізика та астрономія
Середня освіта (Інформатика)
спеціалізації: англійська мова; математика; фізика
Комп'ютерні науки
з поглибленим вивченням англійської мови

Хіміко-біологічне відділення
тел. (04622) 3-21-06

Середня освіта (Хімія)/ друга спеціальність (Біологія)
Середня освіта (Біологія)/ друга спеціальність (Хімія)
Середня освіта (Географія)/ друга спеціальність **(Біологія)**
Хімія
Біологія
Наука про Землю
Екологія
Географія

Навчально-науковий інститут історії, етнології та правознавства
імені О.М. Лазаревського
тел. (0462) 777-391

Середня освіта (Історія)
додаткові спеціалізації: правознавство; українознавство та краєзнавчо-туристична робота; українська мова та література, іноземна (англійська) мова;географія

Історія та археологія
додаткові спеціалізації: експертиза культурно-історичних цінностей; європейські студії; регіональна історія України; країнознавство та міжнародний туризм

Філософія
Право

ПІДГОТОВЧЕ ВІДДІЛЕННЯ ЗДІЙСНЮЄ ПІДГОТОВКУ ДО ЗНО З ТАКИХ ПРЕДМЕТІВ

математика	англійська мова
фізика	історія України
біологія	українська мова та література
хімія	географія

Заняття проводяться з жовтня по травень

Слухачам підготовчого відділення надаються пільги при вступі до Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка відповідно до правил прийому поточного навчального року

Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка

проводить **Всеукраїнську** олімпіаду з предметів:

Біологія	**Фізика**
Географія	**Хімія**
Математика	**Англійська мова**

Учасникам олімпіади нараховуються додаткові бали при вступі до університету на природничо-математичний та технологічний факультети.

При університеті діє військова кафедра, яка здійснює підготовку студентів за програмою офіцерів запасу

Додаткову інформацію про університет можна отримати за адресою:

14013, м. Чернігів,
вул. Гетьмана Полуботка, 53, к. 109
тел.: (04622) 3-70-06
chnpu.edu.ua

Науковий журнал
«Молодий вчений»
№ 2.1 (54.1) лютий, 2018 р.

Щомісячне видання

Коректор: В. Бабич
Дизайн: А. Юдашкіна
Комп'ютерна верстка: О. Данильченко

Контактна інформація редакції журналу.
Поштова адреса: 73005 Україна, м. Херсон,
а/с 20, Редакція журналу «Молодий вчений»
тел.: +38 (0552) 399 530
info@molodyvcheny.in.ua
www.molodyvcheny.in.ua

Підписано до друку 11.04.2018 р.
Формат 60х84/8.
Папір офсетний. Цифровий друк.
Ум.-друк. арк. 14,18. Тираж 100 прим.
Зам. 0418–63.

Видавництво «Молодий вчений»
Україна, м. Херсон, вул. Паровозна, буд. 46-а
Телефон: +38 (0552) 39-95-30
E-mail: info@molodyvcheny.in.ua
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 5761 від 09.11.2017 р.