

Міністерство освіти і науки України
Мелітопольський державний педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького
Вища лінгвістична школа в Ченстохово (Польща)
Маріямпольська колегія (Маріямполь, Литва)
Національна академія педагогічних наук України
Відділення вищої освіти Національної академії педагогічних наук України
Інститут проблем виховання Національної академії педагогічних наук України
Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
ДВНЗ «Запорізький національний університет»
Класичний приватний університет
Бердянський державний педагогічний університет
Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія

ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК ВЧИТЕЛЯ В УМОВАХ РЕАЛІЗАЦІЇ КОНЦЕПЦІЇ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

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

(14-16 червня 2018 р., м. Мелітополь, Україна)

УДК 378.091.21:005.322 (043.2)
ББК 74.58
О 75

Рекомендовано до друку вченою радою Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького.
Протокол № 14 від 29.05.2018 р.

О 75 Особистісно-професійний розвиток вчителя в умовах реалізації Концепції Нової української школи: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю (14–16 червня 2018 р., м. Мелітополь, Україна) / Ред.-упоряд. Дубяга С. М., Чорна В. В., Яковенко І. О. Мелітополь: ФОП Однороб Т.В., 2018. 289 с.

ISBN 978-617-7566-25-9

У збірнику висвітлено головні напрацювання щодо реалізації Концепції Нової української школи. Обґрунтовано необхідність змін змісту і структури організаційно-методичного забезпечення, пошуку інноваційних підходів, активних форм і методів навчання. Визначено особливості готовності педагогів до змін в умовах впровадження Концепції Нової української школи. Зроблено акцент на важливості професійного розвитку сучасного вчителя.

Друкується в авторській редакції.

ISBN 978-617-7566-25-9

УДК 378.091.21:005.322 (043.2)
ББК 74.58
©Автори матеріалів, 2018

ЗМІСТ

<i>Авдимирець Наталія Василівна</i> ВИХОВАННЯ НОВОГО ПОКОЛІННЯ У КОНЦЕПЦІЇ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ	14
<i>Андрюкайтене Регіна Михайлівна</i> <i>Олексенко Роман Іванович</i> <i>Чумак Тетяна Вікторівна</i> УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ ЯК КОНЦЕПТУАЛЬНА ЗАСАДА ТВОРЕННЯ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ	18
<i>Арабаджи-Донець Лілія Іванівна</i> <i>Арабаджи-Тіпенко Людмила Іванівна</i> КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД В СУЧАСНІЙ ОСВІТІ	21
<i>Балакірева Вікторія Анатоліївна</i> СТАН ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ	23
<i>Баранцова Ірина Олександрівна</i> <i>Матюха Галина Василівна</i> <i>Тарасенко Тетяна Володимирівна</i> НОВИЙ ФОРМАТ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ НА ЗАНЯТТЯХ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ	25
<i>Бірюк Дмитро Олександрович</i> СОЦІАЛЬНО-ОСВІТНІ АСПЕКТИ ПЕДАГОГІЧНОЇ КЕРОВАНOSTІ ПРОЦЕСУ ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ: НАУКОВО-ПРАКТИЧНИЙ ДИСКУРС	29
<i>Бондар Наталія Олександрівна</i> ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД ДО ВИВЧЕННЯ ДІЄСЛОВА НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ЗОШ	32
<i>Бородай Євген Геннадійович</i> АКТИВІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОГО ІНТЕРЕСУ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ	36

<i>Блажко Олег Анатолійович</i> <i>Блажко Аліна Віталіївна</i>	
РОЗВ'ЯЗУВАННЯ СИТУАЦІЙНО-МЕТОДИЧНИХ ЗАДАЧ ЯК ЧИННИК ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ХІМІЇ ПРОФІЛЬНОЇ ШКОЛИ.....	38
<i>Бунчук Оксана Володимирівна</i> <i>Єрмак Юлія Іванівна</i>	
НОВА УКРАЇНСЬКА ШКОЛА: ІСТОРІЯ ТА СУЧАСНІСТЬ	42
<i>Великжаніна Дар'я Василівна</i>	
РОЛЬ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА У РЕАЛІЗАЦІЇ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ В НОВІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ	45
<i>Вельчева Людмила Григорівна</i> <i>Пюрко Ольга Євгенівна</i>	
МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ	48
<i>Вихруц Віра Олександрівна</i>	
ФОРМУВАННЯ РЕФЛЕКСИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧИТЕЛЯ СУЧАСНОЇ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ	52
<i>Воровка Маргарита Іванівна</i>	
ЩОДО ГЕНДЕРНОЇ НЕРІВНОСТІ В СИСТЕМІ ОСВІТИ УКРАЇНИ ..	55
<i>Врубель Ганна Федорівна</i>	
РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА У СФЕРІ ДИРИГЕНТСЬКО-ХОРОВОЇ ПІДГОТОВКИ	59
<i>Гаврик Олена Анатоліївна</i>	
ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В КОНТЕКСТІ ІДЕЙ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ	63
<i>Гараєв Віктор Володимирович</i> <i>Довгий Ілля Олександрович</i> <i>Окса Микола Миколайович</i>	
КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ДО ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ У ФОРМУВАННІ ЦІННОСТЕЙ В ДОСВІДІ А. С. МАКАРЕНКА.....	66

<i>Гарачук Тетяна Володимирівна</i> ОСОБЛИВОСТІ РОБОТИ З МАТЕМАТИЧНО ЗДІБНИМИ УЧНЯМИ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ	70
<i>Георгадзе Тетяна Олександрівна</i> ФОРМУВАННЯ СІМЕЙНИХ ЦІННОСТЕЙ В РАМКАХ СТАНОВЛЕННЯ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ	73
<i>Германова Діана Олегівна</i> ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ДО МУЗИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У МОЛОДШИХ ПІДЛІТКІВ	76
<i>Глебова Наталя Іванівна</i> СОЦІАЛЬНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК ЧИННИК СУБ'ЄКТНОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ ФАХІВЦЯ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ	78
<i>Гнатів Олена Вікторівна</i> ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНЕ НАВЧАННЯ В УМОВАХ РЕАЛІЗАЦІЇ КОНЦЕПЦІЇ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ	81
<i>Грїтченко Тетяна Яківна</i> АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ІННОВАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ	83
<i>Гудзь Віктор Васильович</i> <i>Ситник Олександр Миколайович</i> <i>Таравська Яна Володимирівна</i> ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ ТА ПАТРІОТИЗМУ СТУДЕНТСТВА В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІСТОРІЇ УКРАЇНИ В МЕЛІТОПОЛЬСЬКОМУ ДЕРЖАВНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ ІМЕНІ БОГДАНА ХМЕЛЬНИЦЬКОГО	86
<i>Гурова Тетяна Юрійівна</i> <i>Гуров Сергій Юрійович</i> <i>Рябуха Тетяна Валеріївна</i> МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ НАВЧАННЯ ФОНЕТИКИ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ ЗА ДОПОМОГОЮ ОСВІТНІХ ІНТЕРНЕТ-РЕСУРСІВ	89
<i>Денисенко Надія Валеріївна</i> <i>Мілько Наталія Євгеніївна</i> ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНО – ДІАЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ - ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ	93

<i>Добровольська Лариса Пантеліївна</i> <i>Третьякова Ірина Сергіївна</i> РОЛЬ ВЧИТЕЛЯ У СТВОРЕННІ ТОЛЕРАНТНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО КЛАСУ	96
<i>Дубяга Світлана Миколаївна</i> <i>Дмитрієнко Ірина Петрівна</i> ФОРМУВАННЯ ОРФОГРАФІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ	99
<i>Дубяга Світлана Миколаївна</i> <i>Протас Вікторія Володимирівна</i> КОМПЛЕКСНИЙ ПІДХІД ДО ВИВЧЕННЯ СЛОВА НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ	102
<i>Дубяга Світлана Миколаївна</i> <i>Дубяга Владислава Ігорівна</i> ВИКОРИСТАННЯ ІКТ У НАВЧАННІ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ВАДАМИ СЛУХУ	107
<i>Єрєміна Лілія Євгенівна</i> «НАВЧИТИСЯ ВЧИТИСЯ» ЯК ПРОВІДНА ІДЕЯ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ	110
<i>Жиряков Олександр Юрійович</i> <i>Замуруйцев Олексій Вікторович</i> <i>Пачева Валентина Миколаївна</i> МЕТОДИКА ОРГАНІЗАЦІЇ І ПРОВЕДЕННЯ ОЦІНЮВАННЯ ДОСЯГНЕНЬ УЧНІВ 10 КЛАСІВ НА УРОКАХ ІСТОРІЇ	112
<i>Журавльова Лариса Станіславівна</i> ПРОБЛЕМА ЛОГОКОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ В АСПЕКТІ КОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ З МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ	115
<i>Забавляєва Тетяна Анатоліївна</i> <i>Пюрко Владислав Євгенович</i> ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ НА ЗАСАДАХ ПЕДАГОГІКИ ПАРТНЕРСТВА В УМОВАХ РЕАЛІЗАЦІЇ КОНЦЕПЦІЇ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ	119

<i>Заїчко Антоніна Сергіївна</i> ВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНИХ МЕДІА-ТЕХНОЛОГІЙ ПЕДАГОГІЧНОЇ БІБЛІОТЕРАПІЇ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ-ТЕРАПЕВТІВ ПОЧАТКОВОЇ ЛАНКИ ОСВІТИ	121
<i>Зубцова Юлія Євгенівна</i> СТВОРЕННЯ ВИХОВНОГО ПРОСТОРУ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ.....	124
<i>Іванова Валентина Михайлівна</i> <i>Непша Олександр Вікторович</i> <i>Сапун Тетяна Олександрівна</i> ЕЛЕМЕНТИ ГЕОЛОГІЇ В ШКІЛЬНИХ КУРСАХ ПРИРОДОЗНАВСТВА ТА ГЕОГРАФІЇ.....	126
<i>Канарова Ольга Вікторівна</i> ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ В УМОВАХ РЕФОРМУВАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ	130
<i>Карпова Оксана Василівна</i> ЗНАЧЕННЯ УЧІННЯ Я. А. КОМЕНСЬКОГО ПРО ЗДОРОВИЙ СПОСІБ ЖИТТЯ В УМОВАХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ.....	132
<i>Коваль Оксана Володимирівна</i> <i>Федюніна Олена Ігорівна</i> ЗАСОБИ ТРАНСФОРМАЦІЇ СТІЙКИХ СЛОВОСПОЛУЧЕНЬ У ХУДОЖНІХ ТВОРАХ	135
<i>Коноваленко Татяна Васильевна</i> <i>Насалевич Тамара Васильевна</i> НОВЫЕ ИТ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ	137
<i>Конох Анатолій Петрович</i> <i>Карабанов Євген Олексійович</i> ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНО-ПРИКЛАДНОЇ ФІЗИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ	140
<i>Коробченко Ангеліна Анатоліївна</i> <i>Головкова Марина Михайлівна</i> КОМПЕТЕНТНІСНИЙ ПІДХІД ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ.....	143

Котлярова Вікторія Юрійвна
Ткач Марина Валеріївна
ПРО ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ ДРУГОЇ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ 147

Котова Ліна Миколаївна
**ОПТИМАЛЬНА МІРА ЗБУДЖЕННЯ ЯК ОСНОВА
РЕЗУЛЬТАТИВНОСТІ СЦЕНІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ
УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА 149**

Котова Олена Володимирівна
Суханова Ганна Петрівна
Ушаков Віктор Станіславович
**СПОРТИВНІ ІГРИ ЯК ОПТИМАЛЬНЕ СЕРЕДОВИЩЕ
РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНО ВАЖЛИВИХ ЯКОСТЕЙ
СТУДЕНТІВ ВНЗ В ПРОЦЕСІ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ 152**

Кошелев Олександр Іванович
Копилова Тетяна Валеріївна
Кошелев Василь Олександрович
Сімінко Ангеліна Вікторівна
**АКТИВІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ
УЧНІВ 9 КЛАСУ НА УРОКАХ БІОЛОГІЇ
В СУЧАСНІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ 155**

Курносова Катерина Віталіївна
**РОЗВИТОК МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ
В УМОВАХ РЕАЛІЗАЦІЇ КОНЦЕПЦІЇ НОВОЇ
УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ 159**

Логвіна-Бик Тетяна Анатоліївна
Бик Наталя Володимирівна
ПРОБЛЕМИ РЕАЛІЗАЦІЇ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ 161

Максимов Олександр Сергійович
ПРИСЛУХАЮЧИСЬ ДО МЕНДЕЛЄЄВА 165

Мільчев Володимир Іванович
Пачев Сергій Іванович
**ФАХОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ З ДИСЦИПЛІН
ІСТОРИКО-ДЖЕРЕЛОЗНАВЧОГО ЦИКЛУ 167**

Мільчевська Ганна Сергіївна
**ДІЯЛЬНІСТЬ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА В УМОВАХ НОВОЇ
УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ 170**

<i>Мелаш Валентина Дмитрівна</i> <i>Щербак Ірина Вікторівна</i> ФОРМУВАННЯ ПРИРОДОЗНАВЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ	172
<i>Мержева Лариса Федорівна</i> СУТНІСТЬ АРТИСТИЗМУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В ПРОЦЕСІ ХОРОВОЇ ПІДГОТОВКИ	174
<i>Меркулова Наталя Володимирівна</i> НАУКОВО-МЕТОДИЧНИЙ СУПРОВІД ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ ТЬЮТОРІВ	177
<i>Моренко Ольга Миколаївна</i> ПЕДАГОГІЧНІ ІННОВАЦІЇ НА ШЛЯХУ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ОСВІТЯН	179
<i>Озерова Тетяна Ярославівна</i> РОЗБУДОВА НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ НА ЗАСАДАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ (ОРГАНІЗАЦІЙНИЙ АСПЕКТ	182
<i>Окольнича Тетяна Володимирівна</i> СОЦІАЛІЗАЦІЯ МОЛОДІ В СХІДНОСЛОВ'ЯНСЬКОМУ СУСПІЛЬСТВІ (XIX – ПОЧАТОК XX СТОЛІТТЯ)	187
<i>Павленко Анатолій Іванович</i> КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД У СУЧАСНІЙ ОСВІТІ: ГЕНЕЗА, РЕАЛІЇ, ПЕРСПЕКТИВИ	190
<i>Подпльота Світлана Володимирівна</i> ТЬЮТОРСЬКА ПОЗИЦІЯ ВЧИТЕЛЯ ЯК ІННОВАЦІЙНИЙ РЕСУРС НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ	192
<i>Попадич Олена Олександрівна</i> <i>Староста Володимир Іванович</i> МЕТОДИ ТРАДИЦІЙНОГО ТА ІНТЕРАКТИВНОГО НАВЧАННЯ ...	195
<i>Попелешко Юлія Іванівна</i> ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ ВЧИТЕЛЯ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ	199

<i>Прокоф'єва Олеся Олексіївна</i> <i>Аносова Дарія Іванівна</i>	
ПСИХОЛОГІЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ РОЗВИТКУ АДАПТАЦІЙНИХ МОЖЛИВОСТЕЙ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДИ	202
<i>Прохорова Лариса Анатоліївна</i> <i>Зав'ялова Тетяна Василівна</i> <i>Непша Олександр Вікторович</i>	
ДЕЯКІ ПРИЙОМИ ТА МЕТОДИ ВИВЧЕННЯ МІНЕРАЛЬНИХ РЕСУРСІВ В ШКОЛІ.....	205
<i>Пишенична Наталія Сергіївна</i>	
ХІМІЧНИЙ КОМПОНЕНТ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ЯК ЗАПОРУКА РЕАЛІЗАЦІЇ КОНЦЕПЦІЇ НУШ	209
<i>Пюрко Ольга Євгенівна</i> <i>Подорожний Сергій Миколайович</i> <i>Туровцева Наталя Миколаївна</i>	
РОЛЬ УНІВЕРСИТЕТУ ЯК СКЛАДОВОЇ ЛАНКИ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ ЗІ СТЕЙКХОЛДЕРАМИ В ГАЛУЗІ ОСВІТИ.....	212
<i>Работа Катерина Віталіївна</i>	
ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК ВЧИТЕЛЯ В УМОВАХ РЕАЛІЗАЦІЇ КОНЦЕПЦІЇ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ ДЛЯ УСПІШНОГО ГРОМАДЯНСЬКОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ	214
<i>Рішкевич Ольга Вікторівна</i>	
ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ХОРЕОГРАФИИ СРЕДСТВАМИ НАРОДНОГО ТАНЦА	218
<i>Рябуха Тетяна Валеріївна</i> <i>Гостищева Наталя Олексіївна</i> <i>Харченко Тетяна Іванівна</i>	
ВИКОРИСТАННЯ ВІДЕОМАТЕРІАЛІВ ЯК ЗАСОБУ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ.....	222

<i>Сергієнко Альона Миколаївна</i> <i>Герасименко Людмила Миколаївна</i> КОМАНДНИЙ ПІДХІД У СУПРОВОДІ ДИТИНИ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ЗАКЛАДІ ОСВІТИ	225
<i>Солонська Альона Артурівна</i> ДІТИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ	228
<i>Староста Володимир Іванович</i> <i>Кемінь Інна Андріївна</i> ПІДХОДИ ДОСЛІДНИКІВ ДО ВИЗНАЧЕННЯ ПОНЯТЬ «САМООСВІТА», «САМООСВІТНЯ ДІЯЛЬНІСТЬ»	230
<i>Старшова Світлана Костянтинівна</i> <i>Куркуріна Людмила Григорівна</i> <i>Варениченко Анастасія Борисівна</i> ПРОЕКТНА ДІЯЛЬНІСТЬ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ, ЯК РЕАЛІЗАЦІЯ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ У РАМКАХ СТАНОВЛЕННЯ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ	234
<i>Сташук Ольга Олександрівна</i> ЗАХИСНА ФУНКЦІЯ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА ЗАКЛАДУ РАНЬОЇ СОЦІАЛЬНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ	236
<i>Стрілець Олена Володимирівна</i> <i>Гончар Тетяна</i> КОНТРОЛЬНО-ОЦІННА ДІЯЛЬНІСТЬ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ	240
<i>Стуліна Жанна Миколаївна</i> КОМПЕТЕНТНІСНИЙ ПІДХІД У РАМКАХ У СТАНОВЛЕННЯ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ	244
<i>Таблер Тетяна Іванівна</i> ВПРОВАДЖЕННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В НОВІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ	247
<i>Тіга Світлана Анатоліївна</i> ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ НА СУЧАСНОМУ УРОЦІ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ	249

<i>Ткаченко Анастасія Володимирівна</i> ВПРОВАДЖЕННЯ ЗАВДАНЬ З ФОРМУВАННЯ ДИЗАЙНЕРСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА	253
<i>Халіман Ігор Олексійович</i> <i>Федюшко Марина Петрівна</i> ІНТЕГРАЦІЯ МЕТОДІВ СИСТЕМНОГО АНАЛІЗУ, МОДЕЛЮВАННЯ ТА ПРОЕКТІВ ЯК МЕТОДОЛОГІЧНА ОСНОВА ЯКІСНОГО НАВЧАННЯ У НОВІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ	256
<i>Харченко Юлія Тлеубеківна</i> ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНА КУЛЬТУРА КОНЦЕРТМЕЙСТЕРА ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ: КОМПОНЕНТИ, РІВНІ СФОРМОВАНOSTІ	259
<i>Червоненко Катерина Сергіївна</i> СОЦІАЛЬНИЙ ПРАЦІВНИК У НОВІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ	262
<i>Червонська Лілія Миколаївна</i> КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ЯК ОСНОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ХОРЕОГРАФІЇ В УМОВАХ СУЧАСНОЇ ВИЩОЇ ШКОЛИ	264
<i>Черняк Євгенія Борисівна</i> <i>Йоркіна Надія Володимирівна</i> ПЕРСПЕКТИВИ МУЗИЧНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ-АУТИСТІВ ТА ЇХ АДАПТАЦІЯ У СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ	268
<i>Чорна Вікторія Володимирівна</i> <i>Яковенко Ірина Олександрівна</i> ЛОГОПЕДИЧНА РОБОТА ПРИ ЗАГАЛЬНОМУ НЕДОРОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ ЯК ВАЖЛИВИЙ ЧИННИК СОЦІАЛЬНОГО РОЗВИТКУ ДИТИНИ	270
<i>Царькова Ольга Вікторівна</i> <i>Аносова Дарія Іванівна</i> ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ З РАННІМ ДИТЯЧИМ АУТИЗМОМ ТА ПСИХОЛОГІЧНА ДОПОМОГА ЇХ БАТЬКАМ	272

<i>Шаповалова Тетяна Григорівна</i> ПРОБЛЕМИ РЕАЛІЗАЦІЇ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У ВІДПОВІДНОСТІ ДО НОВОГО СТАНДАРТУ	276
<i>Шарова Тетяна Михайлівна</i> <i>Шаров Сергій Володимирович</i> ГРОМАДЯНСЬКА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК НЕОБХІДНА УМОВА РОЗВИТКУ ДЕМОКРАТИЧНОГО СУСПІЛЬСТВА	280
<i>Шевчук Тетяна Олександрівна</i> ВИМОГИ ДО ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ХІМІЇ В УМОВАХ РЕФОРМ СУЧАСНОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ.....	283
<i>Шкода Наталія Анатоліївна</i> <i>Полякова Лариса Іванівна</i> <i>Крилова Алла Миколаївна</i> КООПЕРАТИВНЕ НАВЧАННЯ НА УРОКАХ ІСТОРІЇ.....	286

ВИХОВАННЯ НОВОГО ПОКОЛІННЯ У КОНЦЕПЦІЇ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Авдимирець Наталія Василівна

аспірант кафедри філософії,

*Мелітопольський державний педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького, м. Мелітополь*

Анотація. Робота присвячена виявленню змісту сучасних змін, які відбуваються в культурно-освітньому просторі, що є необхідним для освоєння гармонізації нового покоління, як суб'єктів культурно-освітнього простору.

Ключові слова: нова Українська школа, учень, комунікація, діалог, патріотизм, цінності.

Актуальність нашого часу «школа ХХІ століття», коли знання стають основним стратегічним ресурсом, особливого значення набуває здатність людини функціонувати в глобалізованому, інформаційно насиченому суспільстві, учитись впродовж усього життя. Завдання освіти-формування компетентісно розвиненої учнівської особистості з критичним мисленням, здатної до самоосвіти, само оцінювання та орієнтації в сучасному інформаційно-комунікативному середовищі.

Формування здійснюється засобами технологічного інструментарію (Інтернет-ресурсів, он-лайнних освітніх середовищ, інформаційно-комунікативних технологій, програмних педагогічних засобів навчального призначення), що сприяють розвитку універсальних компетенцій (прогностичних, візуалізацій них, риторичних, мотиваційних, когнітивних, проєктувальних).

Урок супроводжується мультимедійною презентацією з демонстрацією фотографій, репродукцій картин, текстів, схем, завдань, фрагментів кінофільмів тощо.

За допомогою педагогічних програмних засобів забезпечується миттєвий зворотній зв'язок під час навчальної діяльності. Тому необхідно, у новій українській школі, навчити вчителя навчати дітей використовуючи інформаційно-комунікаційні технології, самому орієнтуватися у мультимедійному просторі. Проблема лежить у тому, що потрібно підвищувати рівень інформаційної компетентності педагога. В. Зінченко зауважує, що «... на відміну від філософії освіти *прагматизму*, представники *«нового гуманізму»* (П. Херст, Дж. Вільсон, Р. Пітерс, М. Уорнок, Л. Кольберг, А. Харріс та ін.) пов'язують процес виховання з ціннісною орієнтацією людей. На їхню думку, філософія освіти і виховання повинна чітко окреслити коло гуманістичних соціальних і моральних цінностей, визначити суспільні інститути, покликані формувати орієнтацію на ці цінності, обґрунтувати співвідношення індивідуальних і соціальних якостей особистості, які могли б сприяти утвердженню у суспільстві «духу демократії». Але вирішення цих важливих питань вимагає аналізу моралі –

виявлення її природи, функцій у пізнанні світу, відмінності від інших форм його пізнання» [1].

Міжнародна співпраця у сфері освіти виступає як система взаємодії представників різних культур: осіб та груп, які реалізують свої інтереси та потреби; спеціалістів, які професійно займаються педагогічною діяльністю; ініціативних (тих, хто спрямовує діяльність учнів) і рецептивних (тобто тих, хто приймає учнів) спілок, для яких міжнародна співпраця стала частиною повсякденного життя. Якщо світ та суспільство змінюються, то потрібні інші якості людей-ініціативність, гнучкість до змін, творчий підхід до навчання, праці та життя. Зараз освіта стає все більш відкритою для міжкультурної взаємодії, під яким розуміють особливий вид безпосередніх стосунків та зв'язків, у даному випадку, між Європейською культурою та нашою, Українською. А також тих взаємних змін, які з'являються протягом цих відносин. Міжкультурна взаємодія – це спосіб розвитку культури, засобом здійснення комунікативних зв'язків. Мова йде і про педагогічні запозичення, і про організацію спільних партнерських програм і проєктів, де комунікативно-діалогічна компетентність та діалог систем освіти виступає як діалог культур. Тому основним змістом поняття «міжкультурна взаємодія» у сфері освіти стане рішення спеціалістами, представниками різних культур, загальних проблем через реалізацію міжнародних програм. Програма має велике значення для вирішення актуальних освітніх, виховних і соціальних задач сучасності. На наш погляд, вона повинна бути орієнтована на всі вікові групи учнів, колектив педагогів і батьків школи, але на початкову школу особисто треба звернути увагу.

Становлення громадянського суспільства і правової держави в Україні багато в чому залежить від рівня громадянської освіти і патріотичного виховання. Сьогодні громадяни нашої країни мають різноманітні можливості реалізовувати себе як самостійну особистість у різних сферах життя, в той же час, збільшується відповідальність за свою долю та долі інших людей. У цих умовах така демократична цінність як громадянськість інтегрує не тільки соціальний, але й духовний, моральний, ідеологічний, культурно-історичний, громадянсько-патріотичний а й інші аспекти.

В умовах становлення громадянського суспільства і правової держави необхідно здійснювати виховання принципово нового, демократичного типу особистості, який підпорядковується до інновацій, управлінню власного життя і діяльності, справам суспільства, готового розраховувати на власні сили, власною працею забезпечувати свою матеріальну незалежність. У формуванні такої громадянської особистості, яка поєднає у собі розвинену моральну, правову і політичну культуру, значний внесок повинна внести сучасна школа.

Культурно-освітній простір, маючи складний організм, відображає характер, проблеми та протиріччя суспільства і завдяки своєму виховному потенціалу, визначає орієнтацію певної особистості, відповідає за її соціалізацію. Юнацький вік є найбільш оптимальний для системи громадянсько-патріотичного виховання, бо це період самоствердження,

активного розвитку соціальних інтересів та життєвих ідеалів, розвиток комунікативно-діалогічної компетентності. Я щось прагну.

Реалізувати громадянсько-патріотичне виховання тільки за допомогою знань неможливо. Сучасність потребує нового змісту, форм і методів виховання громадянськості, патріотизму, високої моралі, адекватних сучасним соціально-педагогічним реаліям. З'являється необхідність у діяльному компоненті виховання нового громадянина світу. Лише через активне залучення у соціальну діяльність і свідому в ній участь можна досягти успіхів у цьому напрямку.

Спостерігаючи багато разів за студентською молоддю у культурно-освітньому просторі, ми намагалися знайти такі шляхи вдосконалення навчально-виховного процесу, що сприяв би мотиваційному саморозкриттю, самовираженню, самовдосконаленню студентів, їх комунікативно-діалогічних творчих здібностей.

Розвиток комунікації, сприймання, мислення, компетентності ми повинні розглядати інтегровано, так як жоден із цих компонентів, розумових процесів не працює сам по собі, а розкривається, розвивається, коригується системно. Паралельно напрацьовуються: збагачення відносин, розвиток комунікації, збільшення обсягу діалогу, відбувається різнопланове інформаційне збагачення. Розвиток широкого діапазону психічних процесів сприяє становленню наполегливості і цілеспрямованості, творчої активності, відповідальності та старанності, дисципліни і критичного мислення, здібності аргументовано відстоювати свої погляди і переконання, пробуджує у студентської молоді емоційне задоволення, позитивне ставлення до майбутнього, бажання спілкуватися та пізнавати більше.

У контексті філософського супроводу ми орієнтовані на оптимістичну перспективу кожного студента. Студентська молодь має право на прояв і повноцінний розвиток свого потенціалу незалежно від індивідуально-психологічних особливостей, інтересів та схильностей, рівня розвитку в цілому. Перехід від шкільного дитинства до юнацтва є складним. Не сформованість необхідних психологічних новоутворень, потрібних життєвих умінь та навичок може призвести до соціальної дезадаптації. Саме тому, розвиток комунікативно-діалогічної компетентності студентської молоді у культурно-освітньому просторі в межах філософського супроводу ми розглядаємо, спілкування і виникнення непорозуміння через різне бачення, ставлення, різні позиції, тоді діалог стає простором для спілкування та розуміння іншого. Зазвичай полярність у поглядах стає причиною негативних емоцій та переживань, зупинки проєктів, невітлених рішень, напруженості та роздільності. Але водночас різність – це джерело для розвитку, ресурс, але тільки тоді, коли перестаємо боятися і починаємо співпрацювати.

Дві людини, які зацікавлені у діалозі, – це дві людини, які сидять на різних плотах, але тримають одну мотузку: поки вони обидва її тримають, плоти пливуть поряд.

Діяльність педагога та студента передбачає передусім діалог, що є основою формування здатності до творчого мислення. Діалогічність полягає

в тому, що дорослий допомагає студенту усвідомити та виявити свою емоційну реакцію. Діалогова «Я-Концепція» особистості формується за допомогою внутрішнього діалогу:

Я+Я – духовний світ особистості;

Я+ВИ – основні моральні почуття (любов, дружба);

Я+МИ – національні почуття, групові інтереси;

Я+ВОНИ – міжособистісні, між групові суперечності, повага до думки інших;

Я+СУСПІЛЬСТВО – вміння адаптуватися до умов та обставин суспільного життя;

Я+ЛЮДСТВО – певне ставлення до світу, родової самосвідомості;

Я+ПРИРОДА – усвідомлення себе частиною природи, носієм знань;

Я+УНІВЕРСУМ – сприйняття філософських та релігійних ідей, формування поглядів на сенс життя й смерті;

Я+КОСМОС – усвідомлення законів Природи, життя як найвищої цінності;

Я+ІНФОРМАЦІЯ – формування вміння жити в інформаційному суспільстві.

У філософському супроводу науковці орієнтовані на розкриття проблеми суспільної людини, що філософія може зробити у розгортанні комунікативно-діалогічної компетентності, що може зробити для рефлексії? Яким чином людина повинна бути інтегрована?

Ми погоджуємось з К. Седих, на його думку «... будь-яке знання, що має сенс, є контекстуальним, причому більша його частина є невербальною та має емпіричний характер. На думку М.Уєдделла, мова забезпечує складні узгодження дій в соціальній спільноті. Мова не є каналом «об'єктивної» інформації, мова метафорична та передає невербальні свідчення, що можуть бути зрозумілими лише в рамках культури. Навіть в головному мозку (за даними новітніх досліджень природничих наук) інформація не зберігається локально, мозок функціонує на основі тотальної зв'язаності, мозок самоорганізується ...» [2].

Щодо завдань етичного виховання, В. Зінченко підкреслює, що готуючись до життя, молодь перш за все повинна зрозуміти, що таке *правильна поведінка*, які вчинки і наміри її виражають. Тому школа і вищі освітні заклади повинні формувати особистість з певними задатками, схильностями, прагнучи змінити, згладити ті сторони характеру вихованців, які суперечать уявленню про правильну, належну поведінку. У процесі виховання необхідно досягти формування у молодого покоління відчуття обов'язку, відповідальності і вміння думати про інтереси інших людей, щоб вихованці школи, покинувши її стіни, змогли втілювати в життя правильні думки і рішення, які ними були прийняті або сприйняті. Бо свідомого сприйняття одних лише моральних ідей явно недостатньо для зміни етичної атмосфери суспільства [1].

Література

1. Зінченко В. І. Соціальна філософія «нового гуманізму у принципах освіти та менеджменті морально-ціннісного виховання і формування інтелектуальної особистості // Вісник інституту розвитку дитини. Сер.: Філософія, педагогіка, психологія. 2014. Вип. 33. С. 29-37.

2. Седих К. В. Психологія взаємодії систем: «сім'я та освітні інституції». Полтава: Довкілля. К., 2008. 228с.

УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ ЯК КОНЦЕПТУАЛЬНА ЗАСАДА ТВОРЕННЯ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Андрюкайтене Регіна Михайлівна

доктор соціальних наук,

Маріямпольська колегія, м. Маріямполь, Литва

Олексенко Роман Іванович

доктор філософських наук, доцент, завідувач кафедри філософії,

Мелітопольський державний педагогічний

університет імені Богдана Хмельницького, м. Мелітополь

Чумак Тетяна Вікторівна

здобувач вищої освіти ступеня «магістр»,

Мелітопольський державний педагогічний

університет імені Богдана Хмельницького, м. Мелітополь

Анотація. У тезах висвітлено можливості ефективного управління навчальним закладом як концептуальна засада творення Нової української школи.

Ключові слова: Нова українська школа, управління навчальним закладом.

У сучасному світі суспільство вимагає нових креативних підходів до отримання знань [9]. У руслі цього змінюється й якісний підхід до освітнього процесу. У педагогічній практиці триває пошук нових ефективних шляхів удосконалення навчального процесу середньої освіти, одним із яких є ефективне управління та якість надання освітніх послуг. Школа є частиною сучасного суспільства, а отже, має змінюватися та реагувати на їх виклики.

Якою має бути сучасна школа для суспільства, що розвивається? Якою буде школа через десятиліття? Яким має бути учень у сучасній школі?

Метою нової української школи є всебічно розвинена, здатна до критичного мислення цілісна особистість, яка усвідомлює себе громадянином України, готова до цивілізованого життя в суспільстві та гармонічної взаємодії з природою. Сучасна особистість має прагнути самовдосконалюватися і вчитися впродовж життя.

Важливе значення в сучасному освітньому процесі [5] набуває формування в учнів системи загальнолюдських цінностей – морально-

етичних, а саме гідність, чесність, справедливість, повага до себе та інших людей; соціально-політичних, таких як демократія, культурне різноманіття, відповідальність, патріотизм, шанобливе ставлення до рідної мови і культури, до довкілля.

В освітньому процесі та управлінні закладом освіти [2] успіх забезпечується завдяки інформаційно-комунікаційним технологіям. Це має бути системним процесом, який охоплює всі види діяльності, а не лише проект для одного застосування. Інформаційно-комунікаційні технології дають безліч нових можливостей для педагога, оптимізують процеси управління, тим самим розвиваючи в учня важливі для сучасного світу технологічні компетентності [8, 11].

На сьогодні знання та вміння формують життєві компетентності кожної особистості, які так необхідні для самореалізації у житті [7]. Тому дуже важливо навчитися користуватися отриманими знаннями.

У «Концептуальних засадах реформування середньої школи» дають визначення: «Ключові компетентності – ті, яких кожен потребує для особистої реалізації, розвитку, активної громадянської позиції, соціальної інклюзії та працевлаштування і які здатні забезпечити особисту реалізацію та життєвий успіх протягом усього життя» [12]. Тому ключові компетентності є основою для успішного розвитку та самореалізації особистості.

У сучасній практиці управління навчальним закладом знаходимо підтвердження значного розширення сфери управління. Таке розширення залежить від галузі дослідження та зумовлює необхідність уточнення та конкретизації об'єктів і суб'єктів управління, враховуючи чинники, які впливають на розвиток явищ і процесів Нової української школи [4].

Серед важливих факторів, що складають основу розвитку навчального закладу [10], відокремлюємо наявність стратегії інноваційного розвитку школи, готовність педагогічних працівників до інноваційної діяльності, а також сприятливі соціально-психологічні умови для інноваційних змін, функціональну ефективність усіх суб'єктів навчально-виховного процесу.

У великому тлумачному словнику сучасної української мови слово «управляти» пояснюється як «спрямувати діяльність, на роботу кого-, чого-небудь; бути на чолі, керувати; спрямовувати хід процесу; впливати на розвиток, стан чого-небудь» [1]. Управління – це процес впливу на будь-кого, будь-що. Крім того, поняття «управління» поєднують з діяльністю органів влади, керівних органів. В. Афанасьєв зазначав: «Управління – це передусім усвідомлена діяльність людини, яка має певну мету. І не просто діяльність, а той особливий її різновид, який пов'язаний із виробленням виконання, з організацією, спрямованою на втілення виконання в життя, з регулюванням системи відповідно до заданої мети, до підбиття підсумків діяльності, до систематичного отримання, переробки та використання інформації» [4].

Одним з найважливіших принципів управління освітою є принцип системності, який являє собою інтегративність різних рівнів освітнього менеджменту [3].

Вважаємо, що в сучасній системі управління навчальним закладом мають використовуватися основи такого управління, яке засноване на злагодженій роботі керуючої та керованої підсистем, а також гармонізує потреби людини, суспільства і держави.

Отже, управління можна тлумачити як вид діяльності, що полягає у керуванні людьми, процесами і елементами суспільства. Тобто це сукупність скоординованих заходів, спрямованих на досягнення певної мети. Процес управління навчальним закладом із наукової точки зору можна визначити, як цілеспрямовану взаємодію керуючої та керованої підсистем щодо регулювання освітнього процесу з метою переведення його на більш високий якісний рівень.

Література

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. К.: Перун, 2003. 1440 с.

2. Воронкова В. Трансформації у сфері освіти: галузевий аспект // Conference Proceedings of the International Scientific Conference Problems and Prospects of Territories' Socio -Economic Development (April 20 – 23, 2017, Opole, Poland). The Academy of Management and Administration in Opole, 2017. С. 241–243.

3. Воронкова В., Кивлюк О. Людина у освітньому просторі smart-суспільства // Міждисциплінарні дослідження складних систем. 2017. № 10 – 11. С. 97 – 105.

4. Дмитренко Г. А. Цільове управління: вимірювання результативності діяльності учнів і педагогів: навч.-метод. посібник. К.; УПККО, 1996. 84 с.

5. Дубяга С. Підготовка майбутніх учителів до розв'язання непередбачуваних педагогічних ситуацій // Рід. шк. 2006. № 1. С. 28 – 29.

6. Дубяга С. М., Фефілова Т. В., Ткаченко С. В. Проблеми наступності і перспективності дошкільної та початкової ланок освіти // Науковий вісник Мелітопольського держ. пед. ун-ту. 2011. N 7. С. 186–191.

7. Молодыченко В. В., Олексенко Р. И. Информационное общество, как императив современности // Новый университет. Серия: Актуальные проблемы гуманитарных и общественных наук. 2014. № 4. С. 31-37.

8. Наумук І. М. Освітні тренди у підготовці майбутніх ІТ-фахівців // Актуальні питання сучасної інформатики. 2017. №5. С. 126–129.

9. Олексенко Р. И. Философия образования как неотъемлемый фактор экономического развития общества // Социосфера. 2013. № 3. С. 19 – 26.

10. Олексенко Р. І., Васюк Ю. А. Особистість в освітньому середовищі, яке динамічно трансформується // Філософські обрії. 2017. Вип. 37. С. 124 – 135.

11. Шарова Т. М., Шаров С. В., Бородіхіна О. В. Формування комунікативно-діалогічної компетентності студентів-філологів // Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Вип. 29, Т. 1. 2017. С. 74–76.

12. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи, 2016. 40 с. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД В СУЧАСНІЙ ОСВІТІ

Арабаджи-Донець Лілія Іванівна
вчитель хімії Долинської ЗШ І-ІІ ступенів

Арабаджи-Тіпенко Людмила Іванівна

викладач-стажист,

Мелітопольський державний педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького, м. Мелітополь

Анотація. Стаття присвячена розгляду проблеми компетентнісного підходу Нової української школи. В статті розглянуті поняття компетентнісний підхід, досвід формування та проблеми реалізації компетентнісного підходу.

Ключові слова: компетентнісний підхід, компетентність, діяльнісний підхід, навчання, освіта, діяльність.

Модернізація вітчизняної освіти продиктована сучасними змінами усіх сфер життєдіяльності людини. І тому наскільки випускник шкіл буде до них пристосований – це проблема суспільства, зокрема системи освіти.

Існуюча досі система ЗУНів забезпечує учнів набором теоретичних знань, вона більше керується принципом надання готових знань і умінь. Але важливішим у навчанні – це використання набутих знань і умінь в процесі вивчення різних предметів. Цим принципом керується компетентнісний підхід.

Проблема вдосконалення системи освіти шляхом впровадження компетентнісного підходу активно обговорюється у педагогічній науці. Розв'язання окресленої проблеми започатковане у працях Дж.Равена, А. Андреева, І. Зимньої, А. Хуторського, Г. Селевка, О. Пошетун, Р. Пастушенка, О. Овчарук та інших вітчизняних і закордонних дидактів.

Компетентнісний підхід визначають через поняття «як знати», а не через «що знати». Потрібно вчити дітей знанням, вміння і навичкам знаходити потрібну «вудку», вмінню створити її з підручних матеріалів [4, с. 149]. Головна інтенція компетентнісного підходу – це посилення практичної орієнтації освіти, вийшовши за межі обмежень «зуновського» освітнього простору [1, с. 20]. Отже, компетентнісний підхід підсилює практичний, прикладний, прагматичний характер навчання, що не може не змінити існуючу систему освіти. Компетентнісне навчання передбачає принципові зміни в організації навчального процесу, в управлінні ним, діяльності вчителя і учнів, способах оцінювання.

Компетентнісний підхід – це сукупність загальних принципів визначення мети освіти, відбору змісту освіти, організації освітнього процесу та оцінки освітніх результатів.

А. Вербицкий вважає, що реформування освіти на компетентнісній основі потягне за собою зміни у педагогічній системі у тому числі:

- в цінностях, цілях і результатах навчання і виховання: засвоєння ЗУНів для формування базових соціальних і предметних компетентностей/компетенцій сучасної людини;

- змісті освіти: здійснити перехід від теоретичних понять до систем міжпредметних концептуальних уявлень в світі і способах практичної діяльності;

- педагогічній діяльності учителя: від монологічного викладання навчального матеріалу до творчого співробітництва та діалогу з учнями;

- технологічному забезпеченні навчального процесу: від традиційних до інноваційних технологій діяльності з активною творчою взаємодією, пізнавальною та дослідницькою діяльністю [3, с. 117–118].

Таким чином, з позицій компетентнісного підходу знання отриманні на уроках, повинні нести прикладний, практичний характер.

Компетентнісний підхід тісно перетинається з діяльнісним, це простежується у сучасній педагогіці, де існує певна формула: компетенція → діяльність → компетентність. Компетенція як характеристика реальності повинна пройти через діяльність, щоб стати компетентністю, як характеристики особистості. Таке визначення допомагає зрозуміти, що компетентність – це знання у діяльності [2, с. 21]. У Державному стандарті середньої освіти діяльнісний підхід визначають як спрямованість навчально-виховного процесу на розвиток умінь і навичок особистості, застосування на практиці здобутих знань з різних навчальних предметів.

Для реалізації діяльнісного підходу методисти, педагоги, вчителі пропонують учням метод проектів для реалізації особистих інтересів, здібностей та самостійності. Метод проектів дає змогу міркування, обговорення, вирішення проблемних питань, самостійний пошук інформації, практичної діяльності. Теми проектів вказані в існуючих програмах, але перелік тем може змінюватись згідно інтересів учнів.

Замість простої передачі знань, умінь і навичок від вчителя до учня пріоритетною метою шкільної освіти стає розвиток здатності учня самостійно ставити навчальні цілі, проектувати шляхи їх реалізації, контролювати і оцінювати свої досягнення, інакше кажучи, вміння вчитися.

Дуже важливе значення набувають наскрізні змістові лінії. Вони дають змогу звернути увагу педагога на формування ключових компетентностей, які життєво необхідні для учнів в повсякденному житті.

Вчення має бути наповнене таким змістом, щоб кожен школяр міг орієнтуватися в сучасному світі, мати досвід творчої діяльності, вміти користуватися новими інформаційними технологіями, виокремлювати необхідну йому інформацію, використовувати її за призначенням.

Література

1. Андреев А. Л. Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа // Педагогика №4. 2005. С. 19 – 27.

2. Асмолов А. Г. Системно-деятельностный подход к разработке нового поколения // Педагогика №4. 2009. С.18 – 23.

3. Вербицкий А. А., О. Г. Ларионова Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы, интеграции. М. Логос, 2009. С.117 – 118.
4. Мясников В., Найденова Н. Компетенции и педагогические измерения // Народное образование. №9. 2006. С.147-151.

СТАН ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Балакірєва Вікторія Анатоліївна

кандидат педагогічних наук, доцент,

завідувач кафедри педагогічних технологій початкової освіти

Державний заклад «Південноукраїнський національний

педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», м. Одеса

Анотація. В останні роки у педагогіці йде процес переосмислення системи оцінки навчальних досягнень студентів. У контексті дослідження підготовку майбутнього учителя початкової школи до організації трудового навчання школярів можна розуміти як процес, що забезпечує опанування студентами методів і прийомів педагогічної діагностики у вищій школі, включає, крім фахової підготовки, ще й методичну підготовку з трудового навчання.

Ключові слова: критерії, компоненти, початкова школа, майбутній учитель, трудове навчання.

Вимоги сьогодення потребують постійного оновлення змісту освіти, розробки нових навчально-методичних комплексів, пошуку нових інноваційних технологій як навчання, так і контролю успішності навчально-виховного процесу з метою якісної підготовки майбутніх учителів до організації трудової діяльності молодших школярів. Контроль успішності навчально-виховного процесу з підготовки майбутнього початкової школи полягає у постійному моніторингу досягнутих результатів та співставленні їх з очікуваними результатами у якісному та кількісному відображенні на основі визначених компонентів, критеріїв та показників рівнів оволодіння навчальним матеріалом та розвитку професіональних якостей фахівця.

Для з'ясування ступеня підготовки студентів до організації трудової діяльності молодших школярів передусім необхідні знання з теорій вимірювання, оцінювання, педагогічної експертизи, елементів теорій моделювання й ухвалення рішень, методів індивідуального та групового оцінювання, а також вміння відбирати змінні норми, формувати системи показників і критеріїв, аргументувати вибір процедур, будувати системи алгоритмів, моделювати прогностичні результати, тобто формулювати гіпотезу, робити вибірку.

Опитування вчителів засвідчило, що тільки 1 вчитель (14,2 %) надав повне, чітке й обґрунтоване формулювання поняття трудового навчання;

57,1 % з опитаних ототожнюють трудову діяльність з працею; решта вчителів – 28,7 % формулювання поняття здійснили через конкретні приклади.

85,8 % вважають організацію трудової діяльності нагальною потребою сучасної школи, 14,2 % вказали, що організація такого навчання потребує багато часу та зусиль, які не завжди виправдовують себе.

Серед труднощів, які відчують учителі, було названо: відсутність позитивної навчальної мотивації учнів у навчанні – 85,7 %, що не забезпечує ефективності у виконанні завдань; необхідність у виділенні індивідуальних особливостей учнів і розподіл їх типологічними групами – 42,8 %; організацію групової роботи – 71,4 %; організацію самостійної роботи – 42,8 %; брак часу на підготовку матеріалів – 100 %.

Анкетування учителів початкової школи, на питання: які форми організації навчання, крім уроку, вони використовують? Відповіді виявилися наступними: 76,0 % опитаних педагогів використовують заняття у групі подовженого дня; 18,0 % – заняття у гуртках; 43,3 % – уроки гри (захисти проєктів, уроки-мандрівки); 12,0 % – навчальні екскурсії. Як бачимо, більшість педагогів усвідомлює необхідність введення у навчальний процес комплексу різноманітних форм організації навчання, адаптованих до умов школи й вікових особливостей учнів: різні типи уроків, консультацій, конференцій, співбесід, тощо для подолання нівелювання в організації процесу навчання.

Як показало опитування, найбільш часто застосовуваними у роботі учителів є такі словесні методи: бесіди (44,0 %); ігри (60,0 %); розповіді (14,0 %); диспут (1,7 %). Серед наочних методів учителя назвали: картини, ілюстрації, малюнки (93,3 %); таблиці (14,0 %); демонстрації (21,3 %); презентації (21,3 %); схеми (1,0 %). Серед практичних методів були названі: ручна праця (36,7 %).

Тенденція залишкового фінансування освіти з боку держави призвела до того, що в багатьох школах немає можливості оновити кабінети, закупити нове обладнання, відчувається нестача наочності. Все це негативно позначається на якості навчання, зниженні інтересу молодших школярів до уроків. Наше дослідження підтвердило зазначену тенденцію й показало, що тільки 29,0 % опитаних педагогів, оцінює оснащеність навчального процесу з свого предмету як гарну; 61,0 % оцінили оснащеність як задовільну, а 10,0 % – як «скоріше незадовільну, ніж задовільну».

За результатами аналізу наукових джерел нами було розроблено основні компоненти підготовки до організації трудової діяльності учнів у навчально-виховному процесі початкової школи. У ракурсі нашого дослідження критеріальний підхід передбачає дослідження, засновані на порівнянні реальних досягнень особистості з чітко визначеними, задалегідь відомими всім учасникам навчального процесу критеріями, що відповідають цілям і змісту початкової освіти та сприяють формуванню фахової установки.

Для вимірювання реального стану підготовленості майбутнього вчителя початкової школи до організації трудової діяльності молодших школярів та динамічності змін у дослідно-експериментальному навчанні

нами було розроблено такі компоненти: мотиваційно-вольовий, когнітивний, процесуально-операційний, контрольньо-оцінний, результативний.

Наявність показників і критеріїв дозволяє визначити рівні організації трудової діяльності майбутніх учителів початкової школи і схарактеризувати шкалу оцінювання їх рівня. У контексті дослідження підготовки майбутнього учителя початкової школи до організації трудової діяльності школярів можна розуміти як процес, що забезпечує опанування студентами методів і прийомів педагогічної діагностики у вищій школі, включає, крім фахової підготовки, ще й методичну підготовку з трудового навчання. Подальшу роботу вбачаємо у розробці рівнів організації трудового навчання учнів початкової школи.

Література

1. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. / З. П. Курлянд, В. І. Хмелюк, А. В. Семенова та ін.; за ред. З. Н. Курлянд. 2-е вид. переоб. і доп. К. : Знання, 2005. 399 с.

2. Савченко Л. О. Критеріальний підхід до з'ясування стану підготовки майбутніх учителів до педагогічної діагностики якості освіти // Проблеми трудової і професійної підготовки в контексті національної стратегії розвитку освіти України: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. (м. Слов'янськ, 9–10 жовтня 2015 р.) / ред. В. В. Стешенка. Слов'янськ : ДВНЗ «ДДПУ», 2015. С. 52–54.

НОВИЙ ФОРМАТ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ НА ЗАНЯТТЯХ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Баранцова Ірина Олександрівна

*кандидат педагогічних наук, доцент кафедри англійської філології
та методики викладання англійської мови*

Матюха Галина Василівна

*кандидат педагогічних наук, доцент кафедри англійської філології
та методики викладання англійської мови*

Тарасенко Тетяна Володимирівна

*кандидат педагогічних наук, доцент кафедри англійської філології
та методики викладання англійської мови,*

*Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького, м. Мелітополь*

Анотація. У статті розкривається значення міжкультурної комунікації в новому форматі організації навчальної діяльності студентів, розглядаються основні підходи до навчання іноземних мов на сучасному етапі.

Ключові слова: міжкультурна комунікація, діалог культур, комунікативна компетенція, інтегративний підхід, педагогіка, історія педагогіки і освіти, теорія і методика навчання та виховання.

В процесі викладання іноземних мов в Україні в даний час спостерігається період перегляду цілей, завдань і методів навчання у зв'язку зі стрімким входженням України у світове співтовариство, що, в свою чергу, призводить до зміни як загальної методології, так і конкретних методів, і прийомів в теорії і практиці викладання іноземних мов. У сучасному суспільстві саме практичне володіння іноземною мовою є основною метою не тільки мовної, а й будь-якої освіти, так як зростає потреба у фахівцях в різних областях знання, які практично володіють одним або декількома іноземними мовами.

Тому основною метою навчання іноземної мови є формування мовної особистості, яка готова до реального, продуктивного спілкування з представниками інших культур на різних рівнях і в різних сферах життя. На перший план виступає необхідність вербального забезпечення міжкультурної комунікації (встановлення особистих контактів, ведення телефонних розмов, обмін кореспонденцією, проведення презентацій, нарад і зборів, переговорів, участь у конференціях і семінарах).

Мова – головний виразник самобутності культури – одночасно є і головним посередником у міжкультурному комунікаційному процесі [1]. Залежно від того, наскільки адекватно усвідомлюють люди цінності своєї культури і зіставляють їх з цінностями культур інших народів, визначається і благополуччя даного народу. У зв'язку з цим особливу важливість придбав інтегративний підхід до навчання іноземним мовам в контексті діалогу культур.

Численні дослідження питань взаємодії культур свідчать про те, що зміст і результати різноманітних міжкультурних контактів багато в чому залежать від здатності їх учасників розуміти один одного і досягати згоди, яка головним чином визначається етнічною культурою кожної з взаємодіючих сторін. У культурній антропології ці взаємовідносини різних культур отримали назву «міжкультурна комунікація», яка означає обмін між двома і більше культурами та продуктами їх діяльності, що здійснюється в різних формах [2]. Цей обмін може відбуватися як в політиці, так і в міжособистісному спілкуванні людей в побуті, сім'ї, неформальних контактах. Відносини є міжкультурні, якщо їх учасники не вдаються до власних традицій, звичаїв, уявлень і способах поведінки, а знайомляться з чужими правилами і нормами повсякденного спілкування.

Результатом цього рівня взаємодії є взаєморозуміння між людьми. Інтерактивний рівень – це спілкування, що враховує особистісні характеристики людей. Воно призводить до певних взаємин між людьми. Перцептивний рівень дає можливість взаємного пізнання і зближення людей на цій раціональній основі. Він являє собою процес сприйняття партнерами один одного, визначення контексту зустрічі. Перцептивні навички проявляються в умінні управляти своїм сприйняттям, «читати» настрій партнерів за вербальними і невербальними характеристиками, розуміти психологічний ефект сприйняття і враховувати їх для зниження його спотворення. Необхідною умовою комунікативної взаємодії є комунікативна

компетенція, під якою розуміється володіння декількома видами загальних знань. Вони складаються, по-перше, зі знань власне символічної системи, в рамках якої відбувається комунікація, і, по-друге, зі знань про устрій зовнішнього світу.

Рада Європи ще в 1986 р. виділила шість компонентів в понятті «комунікативна компетенція», які необхідно враховувати в процесі навчання: мовна компетенція – «здатність відтворювати і інтерпретувати значущі висловлювання, що будуються відповідно до правил мови і виражають їх загальноприйняте значення»; соціолінгвістична компетенція – «відбір таких способів, при яких вибір мовних форм визначається такими умовами, як оточення, відношення між партнерами комунікації, комунікативний намір і т. д.»; дискурсна компетенція – «здатність використовувати набуті стратегії в побудові і інтерпретації тексту»; стратегічна компетенція – «здатність використовувати комунікативні стратегії різного роду для подолання труднощів в комунікації»; соціокультурна компетенція – «істотна здатність до правильного і відповідного використання мови, а також умова для розширення комунікативного горизонту учня крім того, який відповідає його мовній спільності»; соціальна компетенція – «передбачає наявність бажання і вміння взаємодіяти з іншими і відрізняється від інших компонентів тим, що вона в меншій мірі орієнтована на мову і в більшій мірі стосується особистості учня».

Таким чином, успішна міжкультурна комунікація передбачає поряд з володінням іноземною мовою ще й уміння адекватно інтерпретувати комунікативну поведінку представника іносоціуму, а також готовність учасників спілкування до сприйняття іншої форми комунікативної поведінки, розуміння його відмінностей і варіювання від культури до культури.

Мова не існує поза культурою, тобто. поза соціально успадкованою сукупністю практичних навичок та ідей, що характеризують наш спосіб життя. Оскільки в основі мовних структур лежать соціокультурні структури, то для активного використання мови як засобу спілкування необхідно якомога глибше знати світ, що вивчається [3].

Проблема міжкультурної комунікації у вивченні іноземних мов в тому, що між викладанням іноземних мов і міжкультурною комунікацією є єдиний зв'язок. Вирішення цього прагматичного завдання можливе лише за однієї умови – буде створена досить міцна фундаментальна теоретична база. Для її створення необхідно: 1) докласти результати теоретичних праць з філології до практики викладання іноземних мов; 2) теоретично осмислити і узагальнити величезний практичний досвід викладачів іноземних мов [4]. При традиційному підході до вивчення іноземних мов, а саме англійської мови, головна методика викладання полягала в читанні текстів. І це стосувалося не тільки шкільного рівня освіти, а й вищого, університетського. Тематика побутового спілкування була представлена тими ж самими текстами, тільки такими, що стосуються предметів повсякденного спілкування, проте мало хто з таких фахівців, начитавшись подібних текстів,

міг адекватно повести себе в реальній ситуації, яка потребувала б застосування знань практичного використання англійської мови.

Сучасне викладання англійської мови неможливо без прищеплення учням іншомовної культури. Більшість методистів ставлять в основу сучасний стан теорії і практики навчання іноземної мови з яскраво вираженою комунікативною спрямованістю, що сприяє всебічному розвитку особистості, розвитку духовних цінностей учнів. Роль міжкультурного виховання не може існувати без включення лінгвокраїнознавчого аспекту в процес навчання. У світлі сучасних вимог до цілей навчання змінюється статус і роль країнознавчої інформації, представлені таким чином, щоб відповідати досвіду, потребам та інтересам учнів і бути порівнянною з аналогічним досвідом їх ровесників в країні мови, що вивчається. Традиційно викладання іноземних мов зводилося в нашій країні до читання текстів. При цьому на рівні вищої школи навчання полягало в тому, що філологи читали художню літературу, а не філологи читали спеціальні тексти відповідно до своєї майбутньої професії, а повсякденне спілкування вважалося розкішшю або було представлено так званими побутовими темами: в готелі, в ресторані, в магазині. Вивчення цих знаменитих топіків в умовах повної неможливості реального знайомства зі світом, що вивчається і практичного використання отриманих знань було справою марним. Таким чином, реалізувалася майже виключно одна функція мови – функція повідомлення, інформативна, і то в звуженому вигляді, так як з чотирьох навичок володіння мовою (читання, говоріння, письмо, розуміння) розвивався тільки один, орієнтований на «впізнання», читання.

Викладання іноземних мов на підставі тільки письмових текстів зводило комунікативні можливості мови до пасивної здатності розуміти кимось створені тексти, але не створювати, чи не породжувати мова, а без цього реальне спілкування неможливо. Для того щоб навчити іноземної мови як засобу спілкування, потрібно створити обстановку реального спілкування, налагодити зв'язок викладання іноземних мов з життям, активно використовувати іноземну мову в живих природних ситуаціях.

Література

1. Грушевицкая Т. Г., Попков В. Д., Садохин А. П. Основы межкультурной коммуникации. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. 352 с.

2. Гудков Д. Б. Теория и практика межкультурной коммуникации. М.: ИТДГК «Гнозис», 2003. 148 с.

3. Веденина Л. Г. Теория межкультурной коммуникации и значение слова // Иностранные языки в школе. 2000. № 5.

4. Гудков Д. Б. Указ. соч. 7. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. – М.: Слово, 2000.

**СОЦІАЛЬНО-ОСВІТНІ АСПЕКТИ ПЕДАГОГІЧНОЇ
КЕРОВАНОСТІ ПРОЦЕСУ ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНОГО
РОЗВИТКУ МАЙБУТЬОГО ВЧИТЕЛЯ:
НАУКОВО-ПРАКТИЧНИЙ ДИСКУРС**

*Бірюк Дмитро Олександрович
аспірант кафедри педагогіки і педагогічної майстерності,
Мелітопольський державний педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького, м. Мелітополь*

Анотація. Розглядаються соціально-освітні аспекти педагогічних умов реалізації освітянського менеджменту в закладах педагогічної фахової освіти в контексті завдань впровадження Концепції Нової української школи. Обґрунтовується потреба дотримання методологічних і теоретичних засад педагогічного супроводу процесу фахової підготовки педагогів згідно вимог сучасного етапу суспільного розвитку з урахуванням особливостей базових організаційних складових і соціально-психологічних закономірностей формування якісного середовища особистісно-професійного розвитку майбутнього вчителя.

Ключові слова: педагогічні умови, освітній менеджмент, педагогічний процес, фахова підготовка педагога, соціальна готовність педагога.

Освітянська практика засвідчує, що історично педагогічний процес відбувається у вигляді постійних взаємовпливів і єдності основних суб'єктів навчально-виховного процесу, а діалектика розвитку педагогічних засобів впливу значною мірою відбиває інтенції самого освітнього, і ширше – соціального середовища певного суспільства [8].

Педагогічні умови реалізації освітянського менеджменту вищих навчальних педагогічних закладів щодо підготовки майбутніх фахівців системно пов'язані з кінцевими галузевими завданнями, відтак мають виходити із завдань реформування педагогіки загальної середньої освіти, в тому числі комплексної модернізації всіх ланок підготовки фахових педагогів у системі вищої професійної педагогічної освіти, що має на меті забезпечити перехід до педагогіки партнерства між учнем, вчителем і батьками, потребує ґрунтовної підготовки вчителів за новими методиками і технологіями навчання. Зазначені завдання[6], охоплюють різні напрямки розвитку галузі професійної педагогіки і дозволяють віднести до найголовніших наступні:

– оновлення її змісту (переорієнтування з традиційного предметного навчання на компетентнісний підхід, що крім знань означає уміння застосовувати на практиці педагогічні методи формування цінностей і суб'єктного ставлення до суспільного життя);

– розвиток людських ресурсів (фахові освітяни мають стати ключовими провідниками змін, що потребує змін у системі підготовки і підвищення кваліфікації вчителів та керівників шкіл);

– оновлення самої системи управління (що передбачає децентралізацію державного управління, академічну, організаційну і кадрову автономію у забезпеченні навчальних процесів згідно галузевих стандартів);

– формування нового освітнього середовища (з урахуванням компетентностей, необхідних для успішної самореалізації особистості майбутнього педагога та ефективних рішень в освітній сфері завдяки регулярному проведенню моніторингових досліджень, збору і аналізу статистичної інформації щодо стану й результативності навчальних процесів).

Аналіз дослідження процесів формування ціннісних професійних орієнтацій

майбутніх учителів у вищих навчальних закладах [1] дозволяє виявити, що реальні проблеми невідповідностей і протиріч розвитку галузі педагогічної освіти історично укладають як суб'єктивні, так і об'єктивні підстави для завдання розбудови нового освітнього середовища з відповідною цим завданням інституційною спроможністю знаходження відповідних алгоритмів педагогічного впливу і їх ґрунтовного усвідомлення представниками всіх ланок освітнього менеджменту. У цьому контексті до надзвичайно актуальних соціальних площин докладання освітянського менеджменту слід віднести потребу формування у студента педагогічного закладу як майбутнього менеджера освіти усталеної орієнтації на загальнолюдські, громадянські, національні, крос-культурні та професійні цінності. Це означає доповнення методологічного принципу культуровідповідності принципами культуродоцільності та педагогічної етики і такту, виходячи з розширення сутнісних соціокультурних характеристик суспільства не менш значимими, ніж етнічні, релігійні, мовні тощо, такими категоріями соціальної стратифікації, як особливі фізичні потреби, рівень матеріального доходу, вік, стать тощо [3]. Оскільки освітній менеджмент є умовою формування системи професійної діяльності, де важливу роль відіграє особистісно-ціннісна складова, оскільки методологічно скоординована актуалізація особистісних цінностей у поєднанні з особистісними здібностями та професійно значущими якостями педагога уможливорює успішний перебіг професійної діяльності та досягнення позитивних результатів, на думку дослідників, проблема потребує здійснення щонайменше на кількох рівнозначних рівнях:

– послідовному спрямуванні і координації розвитку елементів самої системи педагогічної освіти (від державної до внутрішньо-вузівської),

– послідовному спрямуванні і координації зусиль усіх ланок системи та її підсистем, спрямованих на максимальне самовиявлення потенціалу особистостей – суб'єктів цього процесу, які розглядають педагогічну професію і як форму особистісної самореалізації, і як своє покликання [4, с. 7].

Разом з тим, до очевидних переваг сьогодення аналіз досліджень специфіки педагогічної діяльності й освітнього менеджменту в умовах суспільства, що трансформується, дозволяє віднести широке використання в практиці міждисциплінарних напрацювань щодо засобів адаптації освітніх

систем до соціальної структури сучасного суспільства, визначення специфіки впливу цінностей, інтересів суспільства і соціальних груп на потреби людини, в тому числі на її потребу в освіті [7]. Сучасний науково-практичний дискурс взаємовпливів педагогічних умов і освітянського менеджменту в контексті оцінки відповідності/невідповідності результатів освіти потреб індивіда та соціуму[5] відносить до проблемного поля взаємодії суспільства та освіти, а значить і умов формування середовища становлення педагога як інституційно структуризовані, так і неявні педагогічні впливи суб'єктів соціокультурної взаємодії. Аналіз малодосліджених аспектів неявних педагогічних впливів з боку різних за рівнем культурних середовищ і суб'єктів соціокультурної взаємодії констатується дослідниками як особливі соціальні практики (сукупність специфічних комунікацій і взаємодій, способів узгодження і оформлення соціальних смислів і дій), в межах яких формуються фахові практики носія певного знання, його уявлень і орієнтацій в соціальному просторі) [5, с. 21]. Дослідниками проявів «неявної педагогіки» остання інтерпретується як діяльність тих, хто навчає, з управління якістю та результативністю освітнього процесу шляхом організації діяльності тих, хто навчається. Це потребує розгляду процесу взаємодії, не лише як чинника трансляції та засвоєння «не тільки (і не стільки) наукового знання, але й повсякденного», але і як чинника безпосереднього формування «певних цінностей, установок та принципів соціальної взаємодії» в цьому процесі.

Результати міждисциплінарних досліджень вказують, що педагогічні взаємодії, за допомогою яких в освіті транслуються цінності, норми, диспозиції (атитюди) і зразки поведінки, найбільшою мірою можуть сприяти: 1) посиленню основних функцій педагогічної освіти (соціалізуючої, трансляції культури, відтворення соціальної структури, селективної, регулятивної, соціального контролю); 2) формуванню й вчасним змінам установок на смисли, на розуміння соціальної реальності; 3) формуванню компетенцій (професійних, загальнокультурних, соціальних тощо; 4) трансляції організаційного знання, як специфічної функції сучасної педагогіки» [5, с. 21]. Оскільки статус майбутнього педагога вимагає розглядати особистість студента педагогічного закладу і як того, хто навчається, і як того хто готується навчати інших, зазначена специфіка педагогічної освіти лише підтверджує потребу досягнення мети – конкретних результатів через встановлення особливого стилю взаємодії дій учасників освітнього процесу, структурування знань, що транслуються, та організацію складових і елементів впливу освітнього середовища навчального закладу на педагогічні практики засвоєння особистістю майбутнього вчителя соціальних ролей, очікуваних суспільством [5, с. 17-18].

Беручи до уваги, що впливи на розвиток галузі педагогічної освіти спричиняються корінними тенденціями суспільного розвитку [6], ми приєднуємось до думки більшості дослідників проблеми, які вважають, що успішна реалізація стратегій виховання сучасного педагога потребує насамперед виявлення, обґрунтування й чіткого дотримання соціальних

вимог підвищення якості освітнього середовища особистісно-професійного розвитку і забезпечення високої якості процесів навчання, виховання, моральної, психологічної підготовки, самовиховання й самоосвіти майбутнього педагога.

Література

1. Антоновський О. В. Генеза виховання ціннісних професійних орієнтацій майбутніх учителів у вищих навчальних закладах України (друга половина ХХ – початок ХХІ століття): автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.01, Мелітополь, 2012. 20 с.

2. Бірюк Д. О. Категорія «Педагогічні умови» в генезі цілепокладань і реалізації освітнього менеджменту педагогічного навчального закладу: 36 наукових праць «Педагогічні науки». № 73. ХДУ. Херсон, 2016. С. 7-12.

3. Кендзьор П. І. Полікультурне виховання учнів у системі діяльності загальноосвітнього навчального закладу (теорія і методика) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.07. Київ, 2017. 39 с.

4. Кобильнік Л. М. Психологічні особливості самоактуалізації особистості майбутніх психологів і педагогів : автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. К., 2007. 20 с.

5. Нечитайло І. С. Системно-кодова концепція взаємодії суспільства та освіти. автореф. дис. ... д-ра. соціологічних наук: 22.00.04. К., 2017. 39 с.

6. Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти “Нова українська школа” на період до 2029 року. Розпорядження КМУ № 988-р від 14.12.16 року. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://www.kmu.gov.ua/npas/249613934>.

7. Рогова Т. В. Теоретичні і методичні основи персоналізованого підходу в управлінні педагогічним колективом середньої загальноосвітньої школи : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Харків, 2006. 45 с.

8. Скрипник М. І. Модернізація вітчизняної освіти ХХІ ст.: проблема суб’єктності // Журнал «Методист»: тематичний випуск. № 2 (74). 2018. С. 28–33.

ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД ДО ВИВЧЕННЯ ДІЄСЛОВА НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ЗОШ

Бондар Наталія Олександрівна

студентка магістратури,

*Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького, м. Мелітополь*

Згідно з концепцією Нової української школи викладання української мови повинно не лише базуватися на засвоєнні учнями знань і формуванні вмій з цього предмету, але й сприяти всебічному розвитку духовно багаті особистості. Важливу роль при цьому відіграють особистісно орієнтовані технології навчання, які «сприяють життєвому самовизначенню та становленню особистості» [1, с. 14]. Особистісно зорієнтована мовна освіта

передбачає «вільний розвиток особистості, яка в процесі навчання зберігає свою індивідуальну неповторність, самотність та гармонію з довкіллям» [2, с. 76]. Вона дедалі більше привертає увагу педагогічної громадськості. Теоретико-методологічному обґрунтуванню особистісно орієнтованого навчання та впровадженню його в навчальний процес присвячені наукові праці Н. Алендарь, І. Беха, Н. Бібік, П. Гальперина, В. Краєвського, О. Пометун, М. Скаткіна, І. Якіманської та ін., проте питання особистісно орієнтованої мовної освіти залишають актуальними дотепер.

Основний матеріал про дієслово як частину мови викладається в 7 класі, зокрема розглядаються такі відомості: «Дієслово: значення, морфологічні ознаки, синтаксична роль. Форми дієслова: неозначена форма, особові форми, дієприкметник, дієприслівник, безособові форми на **-но, -то** (загальне ознайомлення). Неозначена форма (інфінітив) та особові форми. Доконаний і недоконаний види дієслова. Часи дієслів. Теперішній час. Минулий час. Зміна дієслів у минулому часі. Майбутній час. Дієслова I і II дієвідмін. Букви **е, и** в особових закінченнях дієслів I і II дієвідмін (повторення). Дієвідмінювання дієслів теперішнього й майбутнього часу. Способи дієслів (дійсний, умовний, наказовий). Творення дієслів умовного й наказового способів. Знак м'якшення у дієсловах наказового способу. Безособові дієслова. Способи творення дієслів. **Не** з дієсловами (повторення). Правопис **-ться, -ися** в дієсловах (повторення)» [6, с. 50–52].

Вікові особливості учнів 7 класу зумовлюють вибір активних форм роботи на уроці, тому доречним під час вивчення дієслова вважаємо використання вправи «Рухомий диктант». Школярі діляться на дві команди. Один учень буде писати диктант, а інші диктуватимуть його. Учасники кожної групи отримують завдання на аркуші, прикріпленому, наприклад, до дошки, на якому міститься текст диктанту, де до того ж потрібно поставити в потрібній формі дієслова. Учні по черзі підходять до дошки, запам'ятовують речення або його частину, а потім повертаються й диктують тому, хто пише. Переможцем буде та команда, яка впорається із завданням першою. Наприкінці учні разом із учителем перевіряють написаний диктант і виправляють помилки. Далі наводимо орієнтовний текст диктанту.

Завдання: Поставте дієслова, що в дужках, у минулому часі. Запишіть текст.

Уночі (палати) село. З неба злякано (дивитися) вниз поблідлий місяць і, ховаючись у хмари, (тікати) і з жахом (озиратися) назад, на полум'я. Дерева (хитатись) і, від страху найжачивши голі віти, ніби (силкуватися) втекти, а вітер (гасати) над полум'ям, (лотувати) свавільно й безпардонно. Побіля ж полум'я (бігати), (метушитися) маленькі, безсилі люди, (ламати) руки і (кричати) до неба, до місяця, до полум'я.

Полум'я ж (рости), вітер (гратися) ним, місяць з жахом (тікати) серед хмар, і не (бути) порятунку [7, с. 294].

Таку вправу можна також виконувати в парах або невеликих групах. Завдання цього типу дозволить виявити здібності кожного з учнів, кожен учасник команди зможе зробити внесок у спільну справу, продемонструвати

свої знання й уміння. При цьому вчитель виконує роль помічника й лише контролює роботу учнів.

Знання учнів з теми «Дієслово» узагальнюються в 11 класі, зокрема звертається увага на такі відомості: «Дієслово, дієслівні форми. Складні випадки словозміни дієслів *дати, їсти, відповісти, бути* та ін. Паралельні форми вираження наказового способу дієслів 1 та 2 особи множини (*ходімо – ходім, візьміте – візьміть, визначте – визначіть, підтвердьте – підтвердіть*). Активні й пасивні дієприкметники» [5, с. 31]. Розробники програми пропонують використовувати такі види роботи: *складання плану на літні канікули з використанням дієслів майбутнього часу; коментування сталих виразів із дієприкметниками, що перейшли в іменники, складання з ними діалогів (Очі завидючі – руки загребучі; Береженого Бог береже; Не вчи ученого їсти хліба печеного та ін.); складання діалогів за умовами запропонованої ситуації спілкування із використанням таких дієслів, що не мають розрізнення за категорією роду; редагування текстів з метою виправлення помилково вжитих активних дієприкметників (виступаючий – доповідач, промовець; виступаючий (живіт) – винуттий; вируючий – розбурханий, рухаючий – той, що рухає і под.)* [Гам само].

Провідні методисти зазначають, що підходи до вивчення граматичних понять, у тому числі й дієслова, «повинні стимулювати зацікавленість, мовленнєву діяльність, розвивати емоційну, естетичну сфери життя учнів» [4, с. 118]. Доволі ефективною в цьому випадку видається система проектної діяльності учнів із завданнями на запропоновану тему, наприклад: «Ми – поети», «Ми – лінгвісти», «Ми – редактори» [2]. Завдання цього типу будуть цікавими для учнів різного віку.

Завдання із ключем для самоперевірки дозволять учневі оцінити власні знання самостійно, а також виправити свої помилки. Вони також є доволі цікавими й економними щодо часу. Наприклад:

Завдання: Випишіть у дві колонки дієслова: 1) в наказовому способі; 2) в дійсному способі.

Озеленимо, сточить, кричить, навчить, летімо, збережімо, зворушить, навчить, лячить, зворушить, узагальнимо, зачепить, сушить, озеленимо, зліпить, вивчімо, сточить, скажімо, запишіть, вивчимо.

Ключ. У словах підкресліть другу від початку букву. З цих букв прочитаєте закінчення прислів'я «Пери, ніж шити...» [8, с. 137].

Такі вправи можна виконувати на швидкість усьому класу або попередньо виділеним групам учнів.

Не менш ефективними для школярів різного віку, на наш погляд, будуть вправи на редагування речень. Для учнів 7 й 11 класів, звісно, запропоновані тексти будуть різної складності, проте завдання однаковим – виправити помилки. Наприклад, для 11 класу можна підготувати такі речення:

1. Багато художніх творів зв'язано з боротьбою українців проти кріпацтва. 2. Дієслівні стани зв'язано з перехідністю. 3. Човни у пристанях, і згорнуто вітрила, як перечитані від милої листи. 4. Увагу глядачів

спрямовано на сцену. 5. Основне значення слова зосереджено в корені. 6. Нашу пресу тісно зв'язано з масами. 7. Ідеологію зумовлено економікою. 8. Гори покрито лісом. 9. Луки порізано синьою річкою [7, с. 311–312].

Творчі здібності учнів допоможуть розвинути вправи на переклад. Вони також тренують пам'ять, розширюють словниковий запас учнів, виробляють уміння працювати зі словниками. Креативність школярів допоможе виявити й удосконалити завдання на створення власного висловлювання різної тематики із завданням використати дієслова в конкретному часі, визначеного виду, у певній особі тощо. Доволі цікаві вправи такого типу запропоновані в підручнику для 7 класу:

Завдання: Напишіть міні-усмішку, яка складалася б лише з особових дієслів на одну з таких тем: «Смачна картопелька», «Я посадив», «Святковий пиріг», «Цікава книжка». З'ясуйте, хто з ваших однокласників використав найбільшу кількість особових дієслів [3, с. 24].

Таким чином, особистісно орієнтований підхід до викладання теми «Дієслово» базується переважно на партнерських стосунках між учнем і учителем, на врахуванні індивідуальних рис особистості школяра, на формуванні вміння працювати в команді. Значну роль відіграє розвиток критичного мислення, вміння самостійно проводити пошук. Доречними в цьому випадку будуть вправи із ключем для самоперевірки, доволі результативною може стати робота в команді, коли учні поділені на групи й виконують завдання на швидкість. Варто зауважити, що вчитель не залишається пасивним спостерігачем. Він виконує роль куратора, спрямовує роботу учнів, вчасно виправляє помилки, надає педагогічну підтримку.

Література

1. Алєндарь Н. Особистісно орієнтовані технології навчання молодших школярів // Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лєси Українки. 2016. №1. С. 14–19.

2. Варзацька Л. О. Метод проектів у структурі особистісно зорієнтованого підручника «Рідна мова й мовлення» // Українська освіта у світовому часопросторі: Другий Міжнародний конгрес (25-27 жовтня 2007 р). Київ, 2007. С. 76–77.

3. Заболотний О. В., Заболотний В. В. Українська мова: підручник для 7 кл. загальноосв. навч. закл. К.: Генеза, 2015. 256 с.

4. Методика навчання рідної мови в середніх навчальних закладах / за ред. М. І. Пентилюк: підручник для студентів-філологів. К.: Ленвіт, 2000. 264 с.

5. Програма «Українська мова» для загальноосвітніх навчальних закладів з українською мовою навчання. 10 – 11 класи. Рівень стандарту. Міністерство освіти і науки України, 2017. 42 с.

6. Українська мова 5-9 класи: програма для загальноосвітніх навчальних закладів. Міністерство освіти і науки України, 2017. 91 с.

8. Українська мова. Універсальний довідник школяра та студента. Донецьк, 2008. 560 с.

9. Ющук І. П. Практикум з правопису української мови. К.: Освіта, 2006. 254 с.

АКТИВІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОГО ІНТЕРЕСУ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

Бородай Євген Геннадійович

студент факультету

інформатики, математики та економіки,

Мелітопольський державний педагогічний університет,

імені Богдана Хмельницького, м. Мелітополь

Анотація. В статті визначено сучасні методи активізації пізнавальної діяльності учнів на уроках математики та описано методичні рекомендації щодо організації навчального процесу при застосуванні певних методів.

Ключові слова: метод, активність, пізнавальна діяльність, пізнавальний інтерес, активізація, математика.

Постановка проблеми. Збільшення розумового навантаження на уроках математики вимагає пошуку ефективних методів навчання і таких методичних прийомів, які б активізували школярів, стимулювали їх до самостійного оволодіння знаннями. Саме через активну мисленнєву діяльність можна досягти міцного засвоєння та усвідомлення навчального матеріалу, розвитку навичок його творчого використання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питанням активізації пізнавальної діяльності учнів присвячені праці психологів (Л. Виготський, Г. Щукін та інших), педагогів (О. Білецький, О. Музиченко, Б. Грінченко та інших), методистів (О. С. Дубинчук). На даний час розроблені технології та методики, що сприяють підвищенню інтересу учнів до пізнавальної діяльності учнів під час вивчення різних предметів [1, с. 7]. Математична освіта в школах, ліцєях, гімназіях та класах суспільно-гуманітарного напрямку навчання забезпечує формування наукового світогляду школярів, сприяє загально інтелектуальному розвитку учнів цієї групи, але це не повною мірою задовольняє існуючому запиту суспільства на підготовку учня-випускника. Завдання формування активної життєвої позиції випускників загальноосвітніх навчальних закладів надає актуальності проблемі активізації навчально-пізнавальної діяльності старшокласників.

Мета статті. Полягає у висвітленні сучасних методів активізації пізнавальної діяльності учнів на уроках математики.

Виклад основного матеріалу. Метод – система дій, спрямованих на досягнення певної мети, спосіб досягнення певної мети. Використання методів активізації сприяє впровадженню в дидактичний процес технології орієнтованого навчання та забезпечує особистісну спрямованість кожного навчального заходу [3, с. 98]. Чітко спланований результат дій, доповнений на уроці розумовими і навчальними умовами, за допомогою яких можна досягти поставленої мети, і, що дуже важливо, зрозумілий учням зміст роботи, очевидні можливості їх самореалізації, створюють особливий психологічний клімат взаємодії учитель-учень, коли фактично унеможливується неучасть школяра у процесі навчального

пізнання [4, с. 191]. Розумова активність учнів у процесі навчання математики має особливе значення в формуванні понять. Тому доцільно розглянути методи роботи для реалізації цілей.

В першу чергу роздивимось метод мотивації. Мотив – це те, що спонукає людину до діяльності, заради чого ця діяльність здійснюється. Метод мотивації – це такий спосіб навчання, за допомогою якого вчитель формує або активізує в учні дієві мотиви, переконує їх у тому, що все, що пояснюється, є корисним і навіть необхідним для учнів. Навіщо він потрібен школяреві? Припустімо, семикласники вивчають тему вимірювання кутів. Звичайно у школярів при цьому виникає питання: «А навіщо їх вимірювати?». Ось тут вчителю й бажано відповісти на це питання, навіть якщо школярі не формують їх явно [2, с. 30 – 32].

Одним із найважливіших методів активізації є збудження інтересу до матеріалу, який вивчається. Інтерес – спрямованість особи до тих чи інших об'єктів як до цікавих, цінних, привабливих. Метод активізації учнів за допомогою збудження їх цікавості до теми, що вивчається, будемо називати методом збудження інтересу. Маються на увазі всі ступені інтересу – від цікавості до формування інтересу особистості. Якщо учень зовсім не цікавиться математикою, потрібно конкретними питаннями, прикладами спробувати викликати в нього хоча б цікавість. Якщо учень допитливий, бажано всі його інтереси розширити та поглибити, дати матеріал для розвитку пізнавального інтересу до математики. Наприклад, перед введенням поняття паралельних прямих відомий методист математики рекомендує сказати учням: «Сьогоднішній урок я б назвав уроком про залізничні колії і нотний стан. Згадаймо, як покладені рейки на залізницю і як розташовано лінії, на яких записують ноти? Правильно: прямі, що зображають рейки на залізницю, не перетинаються, і лінії нотного стану теж не перетинаються». Такий нетрадиційний початок викладу нового матеріалу, звичайно, привертає увагу учнів. Багато хто з педагогів для активізації пізнавального інтересу школярів згадує на уроках героїв казок, мультфільмів, створює нових персонажів. Можна сказати, що такі біляматематичні приклади – оживляють, тобто викликають нетривале пожвавлення, а не глибинний інтерес до математики [2, с. 33 – 39].

Один із найдієвіших методів активізації навчальної діяльності учнів – створення проблемних ситуацій. Створення проблемних ситуацій – одна зі складових проблемного методу навчання. Проблемні ситуації на уроках математики корисно створювати перед вивченням теорем, правил, властивостей фігур чи інших розглядуваних об'єктів. Але не завжди, а лише у випадку, коли вони природні, зрозумілі школярам на їх розгляд іде небагато часу. Створення проблемних ситуацій можна комбінувати з грою [2, с. 39 – 41].

Наступний, проте не менш важливий, метод – це метод стимулювання пізнавальної діяльності учнів. Стимулювання навчання – це вплив вчителя на учня з метою зробити процес навчання ефективнішим. Відомо, що основним стимулом навчання в школі є оцінки. Проте одним з прийомів стимулювання

можна вважати організацію змагань між командами учнів, коли домовляються за правильно і акуратно розв'язану вправу нараховувати команді, наприклад, 3 бали, а за пропущену помилку або підказку знімати бал. Таке спортивно-ігрове оформлення уроку дітям подобається, вони, ніби граючись, виконують багато тренувальних вправ і виробляють потрібні навички [2, с. 41 – 44].

Висновки. У даній статті розглянуто проблему активізації пізнавальної діяльності учнів на уроках математики, встановлено, які методи активізації пізнавальної діяльності необхідно застосовувати викладачеві в своїй роботі з учнями. Однією із найважливіших умов ефективності як навчання, так і самонавчання, є наявність в учнів пізнавального інтересу. Отже, використання вищезгаданих методів (мотивації, збудження інтересу, створення проблемних ситуацій, стимулювання) сприяє успішному виконанню одного з основних завдань сучасної школи, а саме навчання школярів самостійності у здобутті знань, розвитку пізнавальних інтересів.

Література

1. Олексюк О. Є. Активізація пізнавальної діяльності учнів у процесі загальнопедагогічної підготовки: автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук: 13.00.04 . Центр. ін-т післядиплом. пед. освіти АПН України. К., 2005. 22 с.

2. Бевз Г. П. Методи навчання математики: навч.-метод. посіб. К. Генеза, 2010. 117 с.

3. Бевз Г. П. Методика викладання математики: навч. посібник. 3-тє вид., перероб. і допов. К. Вища шк., 1989. 367с.

4. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. М. Педагогика, 1976. 212 с.

РОЗВ'ЯЗУВАННЯ СИТУАЦІЙНО-МЕТОДИЧНИХ ЗАДАЧ ЯК ЧИННИК ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ХІМІЇ ПРОФІЛЬНОЇ ШКОЛИ

Блажке Олег Анатолійович

*кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри хімії та методики навчання хімії*

Блажке Аліна Віталіївна

*кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри хімії та методики навчання хімії,
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського, м. Вінниця*

Анотація. У тезах розкривається проблема використання ситуаційно-методичних задач у процесі фахової підготовки майбутніх учителів хімії профільної школи як чинника їх особистісно-професійного розвитку.

Ключові слова: ситуаційно-методичні задачі, підготовка майбутнього вчителя хімії, заклади вищої освіти.

Проблема використання ситуаційних (методичних) задач у процесі підготовки майбутніх учителів хімії не є новою. Деякі її аспекти знаходять своє відображення у роботах як вітчизняних вчених-методистів (А. К. Грабового [2], Н. Лукашової [3], П. Самойленка [6]), так і закордонних (В. Огородник [4, 5], М. Толетової [7]).

Так, Н. Лукашова вважає, що використання методичних задач у підготовці майбутніх учителів хімії є досить гнучким і дійовим засобом, завдяки якому можна постійно і цілеспрямовано загострювати увагу студентів на різноманітних аспектах майбутньої професійної діяльності. На думку автора, розв'язання методичних задач спрямоване на підвищення засвоєння студентами теоретичних основ фахової методики, посилення її практичної спрямованості з метою успішного формування професійно-методичних компетенцій майбутнього вчителя хімії. Розв'язання методичних задач активізує пізнавальну діяльність студентів та спонукає їх до глибокого вивчення методичної літератури, всебічного аналізу змісту різнорівневих шкільних програм і підручників, передового педагогічного досвіду, використанню різноманітних форм, методів і засобів при моделюванні цільових педагогічних ситуацій, що сприяє формуванню конструктивних умінь, розвитку педагогічної інтуїції, елементів педагогічного спілкування [87].

На основі аналізу науково-методичної літератури [2-7] робимо висновок, що розв'язання ситуаційно-методичних задач у процесі підготовки майбутніх учителів до профільного навчання хімії учнів ЗНЗ сприяє:

- 1) організації, активізації та мотивації пізнавальної діяльності студентів, реалізації творчого підходу у процесі засвоєння методичних знань та умінь;
- 2) формуванню умінь студентів застосовувати теоретичні знання під час розв'язання певних професійних ситуацій;
- 3) формуванню умінь та навичок студентів планувати й організовувати педагогічну діяльність у старшій профільній школі, передбачати її результат і здійснювати оцінку та самооцінку;
- 4) формуванню навичок аналізувати педагогічну проблему та знаходити ефективні шляхи її розв'язання;
- 5) попередженню методичних помилок у майбутній професійній діяльності;
- 6) реалізації у процесі фахової підготовки принципу професійної спрямованості шляхом моделювання реальної навчальної ситуації.

Поняття «ситуаційно-методична задача» розуміємо як спроектовану сукупність певних умов і обставин, що можуть виникати під час педагогічної діяльності вчителя, та містить певне протиріччя, вирішення якого спрямоване на формування у студентів системи методичних знань, комплексу умінь та навичок з метою набуття досвіду та формування їх готовності до майбутньої професійної діяльності [1, с. 218].

Розглянемо приклади ситуаційно-методичних задач, які використовувалися нами під час проведення лабораторних занять з дисципліни «Методика навчання хімії у старшій профільній школі».

Задача № 1. Під час проведення комбінованого уроку на тему «Хлороводень. Хлоридна кислота. Хлориди» (10 клас, профільний рівень) вчитель з метою актуалізації опорних знань учнів використав наступні запитання і завдання:

1. Які фізичні властивості хлору?
2. Охарактеризуйте взаємодію хлору з простими речовинами.
3. Які реакції називають ланцюговими?
4. Охарактеризуйте взаємодію хлору з складними речовинами.
5. Назвіть галузі застосування хлору.
6. У разі взаємодії хлору з воднем одержали 78 л гідроген хлориду.

Визначте об'єм хлору (н.у.), який вступив у реакцію.

Поясніть, чи правильно вчитель обрав запитання для актуалізації опорних знань учнів при вивченні теми «Хлороводень. Хлоридна кислота. Хлориди». Визначте етап уроку, на якому доцільно було б використати ці запитання. Підберіть запитання для проведення актуалізації опорних знань учнів на даному уроці.

Задача № 2. Учень, характеризуючи хімічні властивості хлору, зокрема, взаємодії хлору з залізом, написав рівняння хімічної реакції: $\text{Fe} + \text{Cl}_2 = \text{FeCl}_2$. Вкажіть, яку помилку допустив учень. Запропонуйте варіант пояснення вчителя для попередження в подальшому помилок даного типу.

Задача № 3. Для проведення демонстраційного досліду «Витіснення галогенів один одним із розчинів галогенідів» вчителю потрібно використати хлорну воду. Однак, в умовах шкільного хімічного кабінету отримати хлор та приготувати хлорну воду складно. Подумайте, який засіб побутової хімії може замінити хлорну воду та поясніть з хімічної точки зору свій вибір.

Задача № 4. При вивченні хімічних властивостей азоту на профільному рівні учень поставив учителю запитання: «Чи відносяться нітриди до солей?».

Запропонуйте варіант відповіді вчителя на дане запитання. Продумайте хід пояснення учням даного навчального матеріалу. Проаналізуйте шкільні підручники хімії з метою з'ясування, чи містять вони відповідь на дане запитання. Подумайте, при вивченні яких ще речовин в учнів може виникнути подібне запитання.

Задача № 5. На одному із уроків на етапі мотивації навчальної діяльності учнів учитель зачитав наступну інформацію «У романі Г. Хаггарда «Клеопатра» читаємо: «Вона вийняла з вуха одну з трьох величезних перлин і занурила перлину в ... Запала мовчанка, вражені гості, завмерши, спостерігали, як незрівняна перлина повільно розчиняється. Ось від неї не залишилося й сліду, і тоді Клеопатра підняла кубок, покрутила його, збовтуючи, і випила все до останньої краплини».

Визначте тему уроку, під час якого доцільно використати наведену інформацію з метою мотивації навчальної діяльності учнів. Продумайте, як ви поясните учням з хімічної точки зору описаний у розповіді процес. У класах яких профілів доцільно використати дану розповідь?

Задача № 6. Під час формування вмінь учнів розв'язування розрахункових задач на обчислення за рівнянням хімічної реакції маси,

об'єму або кількості речовини, якщо один з реагентів узято в надлишку учитель на одному прикладі пояснив хід розв'язання задач даного типу. Після чого викликав одного учня до дошки для самостійного розв'язання ускладненої задачі. Учень задачу не розв'язав.

Якої методичної помилки допустився учитель? Запропонуйте план проведення даного уроку відповідно до його типу та доберіть доцільні форми і методи навчання.

Досвід підготовки майбутнього вчителя до роботи у старшій профільній школі свідчить, що розв'язування ситуаційно-методичних задач сприяє формуванню в студентів умінь аналізувати, робити висновки, застосовувати теоретичні знання, планувати власну діяльність та пізнавальну діяльність учнів.

Література

1. Блажко О. А. Підготовка майбутніх учителів до профільного навчання хімії учнів загальноосвітніх навчальних закладів: теоретико-методичні засади: монографія. Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2018. 328 с.

2. Грабовий А. К. Теоретико-методичні засади вдосконалення експериментально-методичної підготовки майбутніх вчителів хімії // Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology. 2015. III(24). Issue: 48. С. 34 – 37.

3. Лукашова Н. І., Бушуєва Г. В., Кожема А. Г., Соболь Л. В. Використання методичних задач у формуванні професійно-методичної компетентності майбутніх учителів хімії // Хімічна та екологічна освіта: стан і перспективи розвитку: збірник наукових праць Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції. (Вінниця, 30 листопада 2017 р.). Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2017. С. 75 – 77.

4. Огородник В. Э. Практико-ориентированные ситуационные задачи как средство реализации компетентного подхода к методической подготовке будущего учителя химии // Актуальные проблемы химического образования в средней и высшей школе: сборник научных статей. Витебск: ВГУ им. П.М. Машерова, 2016. С. 279 – 282.

5. Огородник В. Э. Ситуационные задачи по методике преподавания химии и их классификация // Методика преподавания химических и экологических дисциплин: сб. науч. ст. VIII Междунар. науч.-методич. конф. (Брест, 26-27 нояб. 2015 г.). Брест: БрГТУ, 2015. С. 133 – 135.

6. Самойленко П. В., Білоус О. В. Засоби діагностики якості психолого-педагогічної підготовки магістрів природничих наук (хімія) у педагогічному університеті: навч. посіб. Київ: Слово, 2013. 232 с.

7. Толетова М. К. Организация самостоятельной работы студентов с использованием учебно-методических заданий // Известия Российского государственного педагогического университета имени А.И.Герцена. СПб., 2012. № 144. С. 185 – 192.

НОВА УКРАЇНСЬКА ШКОЛА: ІСТОРІЯ ТА СУЧАСНІСТЬ

Бунчук Оксана Володимирівна

кандидат педагогічних наук,

старший викладач кафедри педагогіки і педагогічної майстерності

Єрмак Юлія Іванівна

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри педагогіки і педагогічної майстерності

Мелітопольського державного педагогічного університету

імені Богдана Хмельницького, м. Мелітополь

Анотація. В статті здійснено порівняльний аналіз реформування освітньої системи на поч. 20 ст., в період відродження української державності, і сучасного етапу становлення нової української школи, на шляху входження до європейського простору.

Ключові слова: нова українська школа, реформа школи, шкільництво, українська еліта, національна свідомість, європейський простір.

На сьогоднішній день однією з найважливіших проблем є відродження національної самобутності школи, покликаної формувати високий інтелект нації, її соціальний і культурний генофонд. Підвищення національної свідомості молоді через систему освіти – гарант майбутнього українського народу. Сьогодні йде пошук не лише шляхів оновлення освіти, а й принципово нових перспектив і можливостей – до школи нової генерації – української національної школи.

В аналізі минулого одне з основних місць посідає питання освіти й шкільництва. Нація, що належним чином дбала про розвиток освіти та духовності, ні за яких обставин не втрачала назавжди своєї незалежності, вона ростила і плекала власну інтелектуальну еліту, будителів національної свідомості – своє майбутнє [2, с. 13].

Чому постало питання про реформу школи на поч. 20 ст.? Річ у тому, що на території нашої держави, як і в усій царській Росії, не було єдиної системи навчальних закладів, побудованої за принципом наступності. Так було й на Україні, яка була частиною Російської імперії. Як наслідок усієї попередньої історії, згідно з тими завданнями, які ставили школі на Україні самодержавний уряд та керуючі кола бюрократії й громадянства, ми не мали до революції на Україні якоїсь єдиної системи шкіл, збудованої по певному плану. Навпаки, нам зосталося в спадщину страшене накопичення різних типів шкіл, не пов'язаних між собою ні якоюсь однією ідеєю, ні якимсь єдиним планом або системою: тут і школи грамоти, і різні типи початкових шкіл, однокласових і двокласових, і церковно-парафіяльні, і вищі початкові, і різні категорії й типи середніх шкіл, нарешті, ціла низка різних типів професійних і відомчих шкіл. Ніякої узгодженості в програмах цих різних типів шкіл, навпаки, ціла низка з них заводила дітей у такий кут, з якого безпосереднього виходу до другого типу школи далі не було.

Нова українська школа мусила замінити ці всі різноманітні, різносистемні й різновідомствені типи шкіл системою єдиної школи, збудованої по єдиному плану» [4, с. 40-42].

Для того, щоб усвідомити сутність концепції єдиної школи, запропонованої на той час, наведемо деякі положення з даного питання, які є актуальними і для нашого часу (особливо в рамках концепції сучасної нової української школи) а саме:

1) гуманізм – захист права дитини навчатися рідною мовою, рівність освіти для всіх українців, урахування психологічних, індивідуальних, національних особливостей дитини, заборона тілесних покарань;

2) демократизм – послаблення жорсткого урядового тиску, запровадження єдиної загальнодоступної світської школи, запровадження обов'язкового безкоштовного початкового навчання, оптимальне поєднання централізації з децентралізацією і регіоналізацією управління й керівництва освітніми справами, розширення сфери участі громадськості в національному шкільництві, широкому залученні до освітньої справи місцевого самоврядування, широких верств народу;

3) народність – відповідність інтересів особистості й усього українського народу, рідна мова навчання як засіб забезпечення загальної, обов'язкової, світської, вільної від будь-яких впливів, рівної для чоловіків і жінок; розумовий моральний, естетичний, фізичний, духовний розвиток особистості, як необхідна умова існування самого народу [3].

4) найважливішим чинником виховання й пізнання повинна стати рідна мова, роль якої на перших двох ступенях школи є особливо важливою. З іноземних мов на перше місце повинна посісти російська, вивчення якої варто розпочати з 3-4 року навчання.

5) передбачалось, що єдина школа буде дванадцятикласною й поділятиметься на три ступені: перший (початкова основна школа) становитиме чотири роки навчання (1-4 класи), другий (старша основна школа) – чотири роки навчання (5-8 класи) і третій (колегії) – чотири роки (9-12 класи). Навчання у школі здійснюватиметься «рідною мовою кожної нації, що живе на Україні...». Але українознавчі предмети повинні бути включеними до навчальних планів всіх шкіл національних меншин. Основна школа мала однакові навчальні плани, а для третього ступеня «Колегії» були розроблені їх кілька варіантів: гуманітарний, реальний, економічний [5].

А тепер, давайте порівняймо з формулою нової української школи 21 сторіччя, яка складається з 8 ключових компонентів:

1. Педагогіка, що ґрунтується на партнерстві між учнем, учителем і батьками.

2. Орієнтація на потреби учня в освітньому процесі, дитиноцентризм.

3. Нова структура школи, яка дозволяє добре засвоїти новий зміст і набути компетентності для життя.

4. Справедливий розподіл публічних коштів, який забезпечує рівний доступ усіх дітей до якісної освіти.

5. Умотивований учитель, який має свободу творчості й розвивається професійно.

6. Наскрізний процес виховання, який формує цінності.

7. Децентралізація та ефективне управління, що надасть школі реальну автономію.

Як бачимо, в співставленні положень двох різних за часом проєктів нової української школи багато спільних рис.

Слід відзначити, що обговорення питання утворення єдиної загальноосвітньої школи в Україні відбувалось і на сторінках часописів 1917-1920 рр. Так, праці педагогів, науковців, що займались питанням проєкту нової української школи, друкувалися на сторінках журналів «Вільна Українська Школа», «Світло» та ін. Про це свідчать статті Я.Чепіги «До трудової вільної школи», О.Музиченка «Питання про єдину школу на Україні», «До історії єдиної школи на Україні». Теоретичне обґрунтування принципів змісту нової школи було продовжено в статтях С.Русової, І.Стешенка, С.Сірополка, С.Черкасенка, Г.Гринька, М.Василенка, І.Огієнка, Т.Лубенця, В.Науменка, С.Постернака та ряду інших педагогів.

При розробці змісту освіти для нової української школи ці автори виходили з принципових положень про те, що зміст освіти – це система наукових знань про природу, людину і суспільство, спрямованих на підготовку інтелектуально й духовно розвиненої особистості; зміст освіти зумовлений метою і завданнями виховання, повинен забезпечувати нерозривний зв'язок навчання з життям, теорії з практикою, ґрунтуватись на національній основі. Основними ідеями науково-педагогічних концепцій цих педагогів щодо національної освіти і виховання було те, що у державі має існувати цілісна система національної освіти і виховання, яка включатиме дошкільні заклади, школу, позашкільні установи тобто українська школа повинна стати єдиною, трудовою, національною, виховуючою і загальноосвітньою [1, с.13].

Отже, більшість реформаторських ідей, започаткованих у революційний час, варто б взяти за основу розбудови й сучасної системи освіти. Тому вивчення й переосмислення основних положень проєкту нової школи, розроблених на поч. 20 ст. є не лише важливими з наукової точки зору, а й значною мірою повчальним з погляду сьогодення. Тому розуміння загального комплексу існуючих освітянських проблем та вироблення конструктивних підходів до їх вирішення можливе лише за умови відтворення реальної історії попередніх шкільних реформ, узагальнення позитивного досвіду й врахування помилок та недоліків, що мали місце раніше.

Література

1. Вільна Українська Школа: Орган Всеукраїнської учительської спілки. 1918-1919 шк. р. № 8-9.

2. Грушевський М. Про українську мову і українську школу. К.: Веселка, 1991. 46 с.

3. Державний архів м. Києва. Ф. 346 Товариство шкільної освіти. Оп. 1.

Спр. 1. Протоколи загальних зборів, комісій Товариства шкільної освіти. 25 арк.

4. Постернак С. Из історії освітнього руху на Україні за часів революції 1917 – 1919 рр. Київ, 1920. 128 с.

5. Проект єдиної школи на Вкраїні. Книга І. Основна школа. Кам'янець-Подільський: Дністер, 1919. 172 с.

РОЛЬ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА У РЕАЛІЗАЦІЇ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ В НОВІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ

Великжаніна Дар'я Василівна

*аспірант кафедри педагогіки і педагогічної майстерності,
Мелітопольський державний педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького, м. Мелітополь*

Анотація. У тезах доповіді розкрито концептуальні засади оновлення української школи. Визначено роль соціального педагога в Новій українській школі щодо формування життєвої компетентності учнів через реалізацію основних напрямів соціально-педагогічної діяльності.

Ключові слова: життєва компетентність, компетентнісний підхід в освіті, Нова українська школа, професійна діяльність соціального педагога в школі, соціальний педагог.

В час швидкісних змін й реформування всіх сфер життя української спільноти освітні пріоритети зорієнтовані на багатогранному, гармонійному розвитку особистості дитини, розвитку її талантів, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей, формуванні її самостійності й життєздатності, ключових компетентностей для життя у сучасному соціумі.

Концепцією реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року закріплено оновлені пріоритети освіти й окреслена їх актуальність в умовах сучасності. Нова українська школа сьогодні зосереджується на впровадженні нових стандартів навчання, на інноваційності освітнього процесу та використанні передового наукового знання, на організації освітнього процесу на засадах педагогіки партнерства, толерантності, на залученні учнів до активної соціальної дії, особистісного самовдосконалення й навчання впродовж життя [2].

Сьогодні освіта має задовольнити потреби українського суспільства у молодих креативних інноваторах, всебічно розвинених й відповідальних громадянах. Концептуальні аспекти Нової української школи характеризуються неодмінним впровадженням нового змісту освіти, обов'язковою зміною й оновленням освітнього середовища, створенням сприятливих і комфортних умов для актуальної саме сьогодні соціалізації підростаючого покоління, формуванням у дітей компетентностей, які необхідні для успішного особистісного й соціального становлення та

самореалізації особистості, зосередженістю в освітньому процесі на індивідуальних особливостях, здібностях та потребах кожного учня [2].

Перехід оновленої школи від домінанти академічного знання у площину компетентного підходу в освіті школярів дозволить сприяти розвитку конкурентоспроможних, затребуваних на сучасному українському й європейському ринках праці особистостей, що будуть здатні виявляти такі ключові компетентності, як когнітивна гнучкість, критичне мислення, креативність, комунікабельність, самостійне й результативне вирішення складних життєвих задач. В свою чергу компетентність, як концептуальна основа компетентного підходу в освіті, є динамічною комбінацією знань, способів мислення, поглядів, цінностей, навичок, умінь, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно провадити професійну та (або) подальшу навчальну діяльність [4].

Основним вектором розвитку учня в освітньому просторі Нової української школи виступає формування в нього необхідних компетентностей для життя, які можна розглядати і як мету, і як результат педагогічного процесу. Формування життєвої компетентності школяра паралельно із набуттям ключових компетентностей та наскрізних умінь (*hard skills & soft skills*) виступає інтегруючим завданням реалізації концептуальних ідей оновленої системи української освіти та компетентного підходу в освіті, які неодмінно сприяють адаптації учня до сьогоденніших реалій життя.

Життєву компетентність сьогодні розуміють як знання, вміння, життєвий досвід особистості, її життєтворчі здатності, необхідні для розв'язання життєвих завдань і продуктивного здійснення життя як індивідуального життєвого проєкту (Сохань Л., Єрмаков І., Несен Л.), а також як інтегральний показник здатності і готовності особистості до успішної самореалізації та життєпобудови по закінченні навчального закладу. Вона консолідує накопичені знання, сформовані здатності, особистісні якості й власний багаж життєвих навичок людини. Життєва компетентність також передбачає компетентне ставлення особистості до життя – потребу в самопізнанні, саморозумінні, саморегуляції в різних видах діяльності, свідоме і відповідальне ставлення до виконання особистістю її життєвих і соціальних ролей [1, с. 31].

Базові компетентності, що пропонуються Новою українською школою, в свою чергу, передбачають симбіоз академічних й професійних умінь із особистісними характеристиками учня. Серед них (*hard skills*) – володіння й вільне спілкування державною та іноземними мовами, математича компетентність, основні компетентності у природничих науках і технологіях, інформаційно-цифрова компетентність, а також (*soft skills*) – уміння вчитися впродовж життя, соціальні та громадські компетентності, фінансова грамотність та бізнес спрямованість, інноваційність, здоровий спосіб життя та бережливе ставлення до природи, творчість й здатність до самовираження [4].

Так, реалізація компетентного підходу в Новій українській школі орієнтує педагогів на системне впровадження в освітній процес його

компетентнісної складової, розбудову змісту, методів й форм сучасних уроків з їх наближенням до життя та з концентрацією на індивідуальності учня, використання інноваційних технологій навчання та виховання підростаючого покоління на морально-етичних й соціально-політичних цінностях.

Ключову роль у формуванні всебічно розвиненої, творчої, впевненої у собі, життєво компетентної особистості відведено соціальному педагогу, професійна діяльність якого охоплює як соціальний захист дитинства в цілому, так і педагогічний супровід дітей на шляху їх особистісного зростання в стінах навчального закладу та в сім'ї.

Діяльність соціального педагога в загальноосвітньому навчальному закладі різнопланова, спрямована на створення сприятливих умов для успішної соціалізації та адаптації учнів, всебічний розвиток та розвиток індивідуальних здібностей учнів, формування згуртованих учнівських та педагогічних колективів, захист прав та інтересів дітей, соціально-психологічну підтримку вразливих категорій учнів, організацію взаємодії школи з різними соціальними інститутами [3, с. 105].

Основними напрямками роботи соціального педагога у сучасному загальноосвітньому навчальному закладі є: *консультативний*, де соціальний педагог здійснює інформування й психолого-педагогічну підтримку для задоволення запиту чи вирішення проблем учнів, в тому числі навчальних, особистісних чи соціального характеру; *профорієнтаційний*, що характеризується допомогою учням у виборі майбутньої професії орієнтуючись на їх нахили та здібності, а також потреби сучасного ринку праці; *культурно-дозвілєвий*, який передбачає організацію змістовного дозвілля школярів та створення соціальним педагогом комфортних умов для їх відпочинку, творчого розвитку та самореалізації; *соціально-профілактичний*, який полягає у реалізації системи превентивних дій, спрямованих на формування у дітей здатностей орієнтації у складних соціальних взаємовідносинах, нестандартних життєвих ситуаціях, протистояти соціальному та психологічному тиску, прояву асоціальної поведінки; *соціально-патронажний*, що передбачає здійснення соціально-педагогічної підтримки, опіки та патронажу дітей з метою подолання їх життєвих труднощів, забезпечення належних умов для їх повноцінного розвитку; *організаційно-методичний*, який передбачає ініціативу та участь соціального педагога у методичних семінарах-практикумах, конференціях з проблем виховання та соціалізації підростаючого покоління [3, с. 103 – 104].

Реалізуючи напрямки своєї професійної діяльності у загальноосвітній школі, соціальний педагог виступає посередником між дитиною та шкільним колективом, між дитиною та соціумом, між дитиною та проблемами соціально схвальної поведінки, а інколи і між дитиною та її батьками. Він має бути носієм освіти, культури, прикладом для наслідування, джерелом життєвого знання та соціального досвіду, помічником учням у виробленні стратегій життєпобудови та вирішення проблемних життєвих ситуацій,

провідником у їх соціальному вихованні та оволодінні ключовими компетентностями для життя.

Набуття дитиною знань, умінь, а головне здатностей знаходити оптимальні рішення складних життєвих задач, ставити та досягати цілі, планувати власну діяльність, раціонально використовувати особистісні ресурси, визначати напрямки самореалізації, виявляти креативність та критичне мислення виступають певним показником результативності компетентнісного підходу в освіті та є одним з пріоритетних завдань професійної діяльності соціального педагога.

Таким чином, роль соціального педагога у реалізації компетентнісного підходу в умовах розбудови Нової української школи є ключовою, адже саме він як адміністративна і, водночас, практико орієнтована ланка педагогічного процесу інтегрує всі сфери життя учня із всіма можливими позитивними ресурсами для його особистісного становлення й формування ключових життєвих компетентностей в індивідуальну освітню стратегію.

Література

1. Єрмаков І. Г., Пузіков Д. О. Проектне бачення компетентнісно спрямованої 12-річної середньої школи. Запоріжжя : Центріон, 2005. 112 с.

2. Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року схвалена розпорядженням Кабінету Міністрів України від 14.12.2016 року № 988. [Електронний ресурс]. Режим доступу до ресурсу : <http://www.kmu.gov.ua/control/uk/cardnpd?docid=249613934>

3. Пожидаєва О. В. Базові аспекти, функції та напрями діяльності соціального педагога в загальноосвітньому навчальному закладі // Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя. Психолого-педагогічні науки. 2014. №4. С. 100–105.

4. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-19. [Електронний ресурс]. Режим доступу до ресурсу : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/214519>

МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ

Вельчева Людмила Григорівна

*кандидат біологічних наук, доцент кафедри
ботаніки та садово-паркового господарства*

Пюрко Ольга Євгенівна

*кандидат біологічних наук, доцент кафедри
ботаніки та садово-паркового господарства,*

*Мелітопольський державний педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького, м. Мелітополь*

Анотація. Розглянуто теоретичні основи формування та розвитку поняття міжкультурної компетентності та її структурні елементи.

Проаналізовано дослідження зарубіжних та вітчизняних дослідників у галузі міжкультурної компетентності.

Ключові слова: комунікація, міжкультурна комунікація, компетентність, міжкультурна компетентність.

Останні десятиліття ХХ ст. ознаменувалися початком нового процесу суспільно-історичного розвитку людства, який отримав назву глобалізація. Викликані цим процесом соціально-економічні, політичні та соціокультурні трансформації істотно змінили образ сучасного світу і так чи інакше вплинули на життєдіяльність практично всіх людей на Землі. Викликані глобалізацією розширення економічних, торговельних і культурних контактів, зростання зарубіжного туризму, можливість отримання освіти за кордоном, міжнародні студентські обміни, організація закордонних стажувань та багато інших явищ і факти стрімко актуалізували проблеми міжкультурного спілкування та взаємодії.

Проблеми виховання сучасної людини, а саме формування її міжкультурної компетенції розглядали такі вчені як В. Біблер, Л. Губернський, Г. Єлізарова, М. Пахомов, І. Плужник, В. Розін, Н. Янкіна, О. Садохін. «Міжкультурна компетентність стає тією властивістю особистості або співтовариства, яка дозволяє партнерам здійснювати спільну діяльність, створювати загальні культурні цінності, формувати єдиний соціокультурний простір, у якому можуть взаємодіяти представники різних культур і етносів» [2].

Комунікація в міжкультурному контексті визначається як взаємодія індивідів, які є носіями різних культур, кожен з яких має свою мову, типи поведінки, ціннісні установки, звичаї і традиції. У цій взаємодії поведінка індивіда зумовлена його приналежністю до певної соціокультурної і мовної спільності.

Російський дослідник О. Садохін розуміє міжкультурну компетентність як сукупність соціокультурних та лінгвістичних знань, комунікативних вмінь та навичок, за допомогою яких будь-який суб'єкт культури може успішно спілкуватися з носіями інших культур на усіх рівнях міжкультурної взаємодії [2]. На його думку, поняття «міжкультурна компетентність» перш за все пов'язане з об'ємом і якістю інформації про уявлення і цінності іншої культури. Окрім того, у своїх дослідженнях він зазначає, що володіння міжкультурною компетентністю дозволяє в процесі міжкультурної комунікації адекватно оцінювати ситуацію, ефективно використовувати вербальні і невербальні засоби, втілювати у практику комунікативні наміри і перевіряти результати комунікації за допомогою зворотного зв'язку.

Американський дослідник Девід Мацумото у книзі «Психологія і культура» розкриває 52 фактори, які характеризують міжкультурну компетентність, більшість з яких стосуються особистісних характеристик індивіда [1]. Ось деякі з факторів, що безпосередньо стосуються вмінь індивіда в процесі міжкультурної комунікації: здатність пристосовуватися до різних культур; здатність діяти в різних суспільних системах; здатність

налагоджувати міжособистісні відносини; усвідомлення значимості культурних відмінностей; відсутність етноцентризму; культурна емпатія.

У процесі міжкультурної комунікації партнери переслідують певні цілі, для досягнення яких використовують низку прийомів та способів, які дозволяють їм досягти поставлених цілей. Сукупність цих знань і прийомів утворюють основу міжкультурної компетентності, головними ознаками якої є: відкритість до пізнання чужої культури і сприйняття психологічних, соціальних та інших міжкультурних відмінностей; психологічна настроєність на кооперацію з представниками іншої культури; вміння розмежовувати колективне та індивідуальне в комунікативній поведінці представників інших культур; здатність долати соціальні, етнічні та культурні стереотипи; володіння набором комунікативних засобів та правильний їх вибір в залежності від ситуації спілкування; дотримання норм етикету у процесі комунікації [1].

Розглянемо структуру міжкультурної компетентності. Вільям Гудикунст (Gudykunst) запропонував модель міжкультурної компетентності, яка складається з трьох основних компонентів: мотиваційні фактори, фактори знань та фактори навиків [5]. Перший компонент передбачає потреби учасників інтеракції та їх взаємний потяг, соціальні зв'язки, уявлення про самого себе і відкритість для нової інформації. Фактори знань складаються з очікувань, спільних інформаційних мереж, уявлення про більш ніж одну точку зору, знання альтернативних інтерпретацій і знання подібностей та відмінностей. До третього компоненту відноситься здатність проявляти емпатію, бути толерантним до багатозначності, адаптувати комунікацію, створювати нові категорії, видозмінювати поведінку та збирати потрібну інформацію.

До структури міжкультурної компетентності Майкл Бірам (M. Byram) відніс наступні компоненти: здатність долати непорозуміння, що виникають у процесі міжкультурної взаємодії; здатність пояснювати помилки міжкультурної взаємодії; бажання та готовність відкривати нове; здатність отримувати знання про іншу культурну дійсність та використовувати їх, проникати в іншомовну культуру; здатність встановлювати і підтримувати зв'язок між рідною та іншомовною культурою; приймаючи специфіку чужої культури, критично оцінювати свою; допитливість та відкритість у відношенні до інших індивідів; готовність приймати інші думки; здатність визначати рівень етноцентризму; здатність до подолання етноцентричних установок та забобонів [3].

К. Кнапп та А. Кнапп-Поттхофф визначили наступні компоненти міжкультурної компетентності: афективні (емпатія, толерантність); специфічні (знання своєї та чужої культури); загальні (знання про культуру та комунікацію); міжкультурна обізнаність [4].

Останній компонент передбачає усвідомлення залежності людських суджень від культурної специфіки та меж, в яких можливі міжкультурні відмінності, розуміння принципів міжособистісної комунікації, а також

стратегії, спрямовані на дію, навчальні і дослідницькі стратегії розширення і диференціації знань про чужу культуру.

Трактуючи міжкультурну компетентність як сукупність знань, навичок та вмінь, за допомогою яких індивід може успішно спілкуватися з партнерами з інших культур як на побутовому, так і професійному рівні О. Садохін розділяє її на три групи елементів – афективні, когнітивні і процесуальні [2].

До афективних елементів відносяться емпатія і толерантність, які не обмежуються лише рамками довірливого ставлення до іншої культури. Вони утворюють психологічний базис для ефективної міжкультурної взаємодії.

До групи когнітивних елементів відносять культурно специфічні знання, які стають основою для адекватного тлумачення комунікативної поведінки представників іншої культури, як базис для запобігання непорозуміння і як підставу для зміни власної комунікативної поведінки в інтерактивному процесі.

Процесуальні елементи міжкультурної компетентності передбачають стратегії, які конкретно застосовуються в ситуаціях міжкультурних контактів.

Таким чином, дослідивши феномен «міжкультурної компетентності» в працях науковців, ми дійшли висновку про те, що потреба в міжкультурній компетентності обумовлена глобалізацією сучасного світу, а також потребами педагогічної науки в пошуках ціннісних орієнтирів і формування нового світогляду, необхідністю набуття компетентностей, що забезпечують успішну реалізацію особистості у новому світовому просторі.

Література

1. Мацумото Д. Психология и культура. Питер, 2003. 718 с. [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://krotov.info/lib_sec/13_m/maz/umoto_0.htm 9
2. Садохин А. П. Введение в теорию межкультурной коммуникации: уч. пособ. М.: КИОРУС, 2014. 254 с.
3. Byram M. Teaching and assessing intercultural communicative competence // Clevedon : Multilingual Matters Ltd., 1997 121 p.
4. Knapp K., Knapp A. Potthoff Interkulturelle Kommunikation // Zeitschrift fur Fremdsprachenforschung. 1990. №1. p.83. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://www.sagepub.com/books/>
5. Gudykunst W. B. Bridging Differences. Effective Intergroup Communication. Thousand Oaks, Calif.; London : SAGE, 2004. 425 p. [Електронний ресурс]. Режим доступу : <http://www.sagepub.com/books/Book226056>

ФОРМУВАННЯ РЕФЛЕКСИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧИТЕЛЯ СУЧАСНОЇ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Вихрущ Віра Олександрівна

*доктор педагогічних наук, професор,
Національний університет «Львівська політехніка», м. Львів*

Анотація. Предметом рефлексивної компетентності учителя сучасної початкової школи є процес навчальної взаємодії, учні, їх дії, емоційні реакції, відносини. У фокусі рефлексії учителя і його власних дій, спрямованих на реалізацію завдань уроку. Рефлексію учителя у таких ситуаціях можна назвати інтерактивною, вона

Ключові слова: учитель початкової школи, рефлексія, типи рефлексії учителя, рефлексивна компетентність, навчальна задача, навчальна взаємодія.

Своєрідність професійної діяльності учителя сучасної початкової школи полягає у тому, що вона будується як спілкування, тобто як взаємодія і комунікація у системі «учитель – учні». З цієї точки зору навчання є творчим спілкуванням учителя і учнів, процесом спільного пошуку і дії. Процес навчання, заснований на такій міжособистісній взаємодії, організовується та керується учителем. Рефлексивне управління, що реалізує гуманістичну стратегію педагогічної взаємодії, по-перше, ставить учня у позицію активного суб'єкта навчання, по-друге, розвиває здатність учня до самоуправління у навчанні і, нарешті, організує процес навчання як розв'язання рефлексивних дидактичних задач і навчально-пізнавальних проблем на основі творчого діалогу із молодшими школярами.

Кожен учитель, вирішуючи рефлексивну задачу, проходить через такі етапи: проектування предметного змісту і форм діяльності учнів, які необхідні для досягнення поставленої мети; виконання прогнозованого проекту у безпосередній взаємодії із учнями; підсумкова оцінка досягнутих результатів. Реалізація кожного з цих етапів ставить учителя у певну функціональну позицію:

- учитель як проектувальник своєї власної діяльності у навчанні учнів – «експерт із подачі інформації»;
- учитель як організатор діяльності учнів із вирішення навчального завдання – «експерт з комунікації»;
- учитель як творець свого власного досвіду – «дослідник – аналітик» [2].

У кожній з даних функціональних позицій практичне мислення учителя, безпосередньо включене у його діяльність, передбачає як аналітичні, так і конструктивні процеси. Наприклад, при підготовці до уроку учитель як експерт з подачі інформації формулює мету уроку, добирає навчальний матеріал і способи його вивчення (конструктивні процеси), спираючись на прийняте рішення про готовність учнів до його засвоєння (аналітичні процеси). А у позиції дослідника свого досвіду учитель не тільки

критично аналізує його, а й конструює на його основі напрями подальшої роботи.

Рефлексивні процеси присутні на кожному з етапів вирішення педагогічного завдання, по-різному проявляють себе. У рефлексивній позиції «експерт з подачі інформації» учитель робить предметом аналізу свою прогностичну діяльність. Це дозволяє йому здійснювати переведення складного в просте, нецікавого у захоплююче, що є одним із найважливіших професійних умінь учителя початкової школи. Коли учитель приходить на урок, він занурюється у процес навчальної взаємодії (експерт з комунікації). Предметом його рефлексії стає сам процес навчальної взаємодії, учні, їх дії, емоційні реакції, відносини. У фокусі рефлексії учителя і його власні дії, спрямовані на реалізацію завдань уроку. Рефлексію учителя у таких ситуаціях можна назвати інтерактивною, вона супроводжує дії. Особливістю даної рефлексивної позиції є її безпосередня включеність у практичну діяльність, яка часто ставить учителя перед необхідністю прийняття рішень «у режимі реального часу», тобто «тут і зараз». Це вимагає від учителя прояви таких якостей практичного мислення, як гнучкість, критичність, швидкість і обачність. Здатність миттєво відрефлексувати ситуацію, перебрати усі можливі альтернативи її вирішення, зупинитися на оптимальному приходиться на допомогу вчителю і дозволяє з честю вийти зі скрутного становища.

Рефлексія учителя типу «дослідника – аналітика» має оглядовий характер і спрямована на аналіз, оцінку, узагальнення свого досвіду, осмислення досвіду інших учителів. Необхідність рефлексивного ставлення учителя до своєї діяльності визначається тією обставиною, що джерелом його професійного зростання є постійне осмислення ним свого досвіду («формула розвитку майстерності» Д. Познера: «досвід + рефлексія = професійний розвиток»). Однак зробити це повноцінно неможливо, не співвідносячи свій досвід із досвідом інших учителів.

І, навпаки, зрозуміти і перенести цінне з досвіду колег в свою діяльність учитель може, лише співвідносячи це зі своїм індивідуальним досвідом. Механічне включення в свою професійну тактику навіть ефективних напрацювань інших учителів, новаторських методів без рефлексивного осмислення їх у контексті свого індивідуального стилю, як правило, не приносять очікуваного успіху і призводять до розчарування у запозичених методах. Новітні досягнення педагогічної науки, узагальнений досвід багатьох поколінь педагогів, з якими учитель знайомиться, підтримуючи свій професійний рівень, повинні бути не об'єктом засвоєння, а реальним знаряддям регуляції його мислення і діяльності, змістом напруженої розумової роботи учителя, спрямованої на його рефлексивну переробку: аналіз і осмислення власного досвіду, систематизація індивідуальних ідей у власній діяльності.

Функціональна позиція учителя «дослідник-аналітик» одна із найбільш складних і, як показали дослідження, одна із найменш привабливих для нього. Лише п'ята частина опитаних учителів (n = 314) відзначила свій

інтерес до таких аспектів своєї діяльності, як аналіз і осмислення свого методичного досвіду. Для порівняння: функціональна позиція «експерт з подачі інформації» приваблює для 61% вчителів, а «експерта з комунікації» – для 95% вчителів [1]. Проблема тут, напевно, в практичній готовності до такої діяльності, причому як з точки зору самої технології (як аналізувати?), так і з психологічної точки зору.

По-перше, вчителю, очевидно, складно подолати стереотип своєї рольової поведінки: самого себе, а не іншого зробити об'єктом критичного аналізу і оцінки, знімаючи внутрішні механізми самозахисту, тим більше у публічній ситуації.

Іншою проблемою є рівень володіння вчителем культурою рефлексивного аналізу свого досвіду, який, по суті, є складною розумовою діяльністю. Учені виділяють такі найбільш характерні особливості рефлексивних процесів, здійснюваних учителем при самоаналізі досвіду педагогічної діяльності:

- предметом аналізу учителя є певне практичне рішення, отримане з досвіду інших учителів або у власній діяльності;

- щодо цього рішення учитель займає своєрідну дослідницьку позицію (його цілями є вироблення достатньо чіткого уявлення про дане рішення, визначення особистісного ставлення до нього, вивчення можливостей його перенесення з одних умов у інші);

- вивчення практичного вирішення відбувається через його співвіднесення як із досвідом інших учителів, так і зі своїм власним досвідом. При цьому власні рішення розглядаються через призму досвіду інших учителів, а рішення, запропоновані іншими, – через призму власного досвіду. В основі обміну досвідом рішень лежить діалог (дискусія, суперечка), в процесі якого дається критична оцінка отриманих рішень, визначаються їх переваги і недоліки, окреслюються подальші перспективи;

- кардинальною умовою ефективного дослідження є пошук підстав, які визначають структуру даних рішень. При аналізі рішень головним є не їх опис (хоча і він, природно, необхідний), а розкриття провідних ідей, покладених в основу вироблення цих рішень, опрацювання їх конструктивних схем, визначення критеріїв і показників успішності їх реалізації. Без цього не можна ні раціонально зрозуміти структуру практичних рішень, ні конструктивно їх використовувати [2].

Особливі труднощі відчуває учитель, коли він стоїть перед необхідністю передавати свій досвід іншим. Одну з причин таких труднощів психологи бачать у адаптації мови, якою оперує учитель-практик: діючи в умовах конкретних ситуацій, учитель не тільки не ставить своїм завданням абстрагуватися від цих умов, але й, навпаки, робить їх предметом свого аналізу. Проблема полягає у тому, що комунікація цих індивідуалізованих знань із самого початку повинна бути розрахована на їх сприйняття іншими людьми. Отже, передаваний зміст має бути так відрефлексований учителем щодо своїх потенційних слухачів, щоб він став зрозумілим і цікавим для інших [3].

Література

1. Бизяева А. А. Психология думающего учителя: педагогическая рефлексия. Псков: ПГПИ им. С. М. Кирова, 2004. 216 с.
2. Кулюткин Ю. Н., Сухобская Г. С. Личность внутренний мир и самореализация. СПб.: Тускарора, 1996. 175 с.
3. Кулюткин Ю. Н., Сухобская Г. С. Мышление учителя: личностные механизмы и понятийный аппарат. М.: Педагогика, 1990. 104 с.

ЩОДО ГЕНДЕРНОЇ НЕРІВНОСТІ В СИСТЕМІ ОСВІТИ УКРАЇНИ

Воровка Маргарита Іванівна

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри педагогіки і педагогічної майстерності,

Мелітопольський державний педагогічний

університет імені Богдана Хмельницького, м. Мелітополь

Система освіти є одним з найвпливовіших соціальних інститутів, що забезпечує ретрансляцію та формування гендерної культури особистості і суспільства в цілому, а отже сприяє відтворенню існуючих гендерних відносин – у тому числі відносин нерівності статей.

Обмеженість або недоступність в Україні гендерно деталізованих статистичних відомостей ускладнює оцінку стану гендерного розриву у певних сферах соціального життя – у тому числі у вищій освіті. Однак, це не завадить нам простежити і, навіть, статистично довести прояви гендерної дискримінації у вищій школі на прикладі її кадрового складу. Професійна діяльність у вищій школі надає рівні можливості викладачці(єві) реалізуватися в науковій та власне освітній галузі. Чи рівними є результати професійної самореалізації у вищій школі для жінок та чоловіків?

Стійкою тенденцією є стрімка фемінізація складу фахівців вищої кваліфікації (таких, що мають диплом доктора або кандидата наук) в економіці України. Як можна побачити на рис.1, протягом 1995-2012 років відносна кількість кадрів із науковим ступенем доктора наук в Україні зросла на 60,0%, причому кількість докторок збільшилася на 190,0%. Для кадрів із науковим ступенем кандидат наук ці цифри відповідно складають 53,0% и 137,0% [3, с.67–73; 4, с. 63–69].

На кінець 2014 року середній вік фахівців та фахівчинь з науковими ступенями становив майже 50 років (жінок – 45, чоловіків – 54 роки). Жінки зберігають кількісну перевагу серед таких фахівців до вікової межі 50-55 років [5]. Серед науковців старшого покоління домінують чоловіки.

Названа тенденція свідчить: а) про високий творчий науковий потенціал жіноцтва, що досі не реалізований; б) про те, що фемінізація науки відбувається «знизу», від нижчих щаблів наукової кар'єри, незважаючи на вражаючі темпи зростання жінок із науковим ступенем доктор наук; в) про те, що саме за рахунок жінок відбувається омолодження науки; г) про зменшення престижу наукової діяльності та діяльності у галузі вищої освіти.

Незважаючи швидко фемінізацію, гендерна асиметрія серед фахівців вищої кваліфікації в Україні зберігає ясно виражений вертикальний характер – на кінець 2014 року жінки склали 52% кандидатів та лише 28% докторів наук.

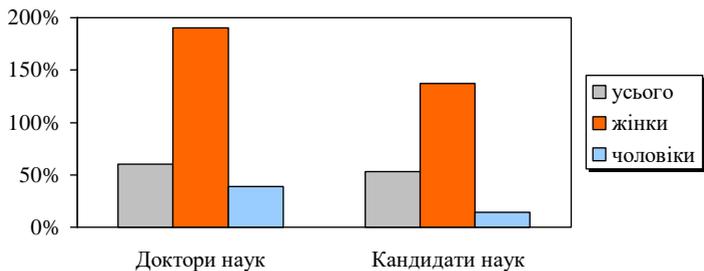


Рис. 1. Темпи фемінізації наукових кадрів вищої кваліфікації за період 1995–2012 рр

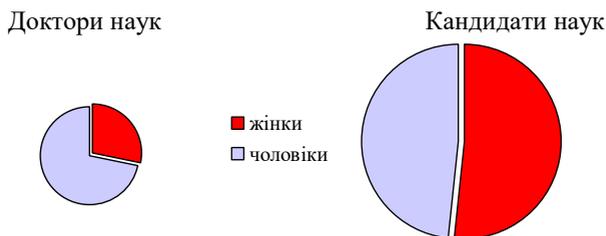


Рис. 2. Статевий розподіл фахівців вищої кваліфікації за науковими ступенями (за даними 2014 року)

При однаковому рівні наукової кваліфікації, жінки знаходяться у менш сприятливих умовах для кар'єрного зростання, ніж їх колеги-чоловіки. Це можна спостерігати на прикладі статевого розподілу вчених звань серед фахівців однакового наукового рівня. Наприклад, як демонструє рис.3, серед чоловіків-докторів наук – майже вдвічі менше доцентів, але зате вдвічі більше членів-кореспондентів і втричі більше академіків [3, с. 67–68].

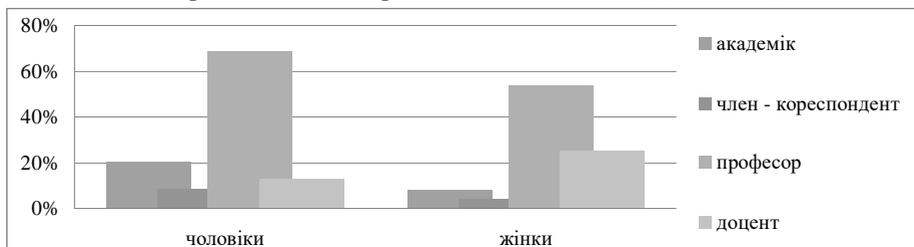


Рис. 3. Статевий розподіл вчених звань серед докторів / докторок наук (за даними 2010 року)

Як бачимо, цілком очікувано гендерна дискримінація найяскравіше виявляється на вищих щаблях наукової кар'єри (академік і член-кореспондент академії наук). Красномовно виглядає вертикальний розподіл гендерного складу вчених у педагогічних науках – найбільш на сьогодні фемінізованих (див. рис.4). Жінки складають 71,5% вчених, що здійснюють дослідження у галузі педагогічних наук, 69,8% кандидатів та 56,0% докторів педагогічних наук [4, с. 42]. Разом з тим, серед 62 дійсних членів Національної академії педагогічних наук жінок – лише 9 (14,5%), а серед 86 членів-кореспондентів – 21 жінка (24,4%). [6, с. 661].

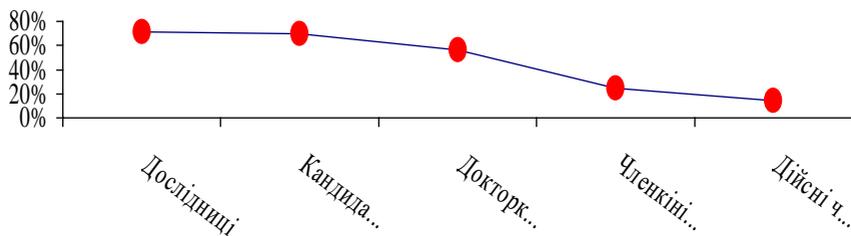


Рис.4. Розподіл жінок – дослідниць у галузі педагогічних наук по науковим ступеням та вченим званням (за даними 2012 року)

Крім наукової діяльності, вища школа надає можливість викладачам/кам здійснити кар'єру у сфері освіти. Важливо, що вона є єдиною в Україні галуззю, де існує не просто гендерний паритет, а в якій керівництво здійснюється, переважно жінками [1, с. 45]. Щоправда, в освітніх закладах частка жінок-керівників зменшується із підвищенням рівня освіти: жінки є керівниками у 98% випадках для дошкільної, у 87% для початкової, у 68% для

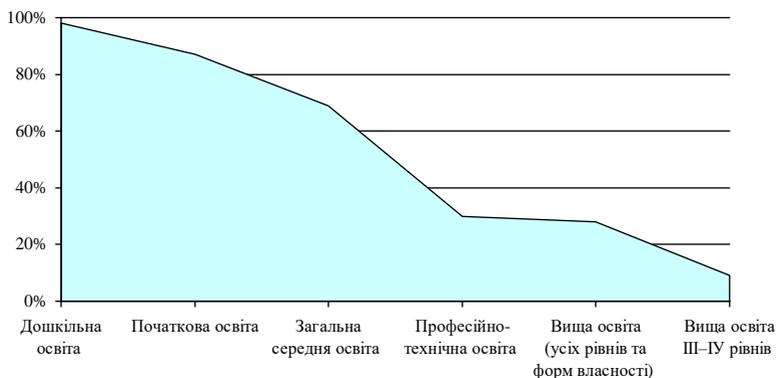


Рис. 5. Розподіл жінок-керівників за щаблями освіти

середньої, у 30% для професійно-технічної, у 28% для усіх рівнів вищої освіти [1, с. 27]. Щодо вищої освіти III-IV рівнів, то за різними дослідженнями відсоток ректорок вищих навчальних закладів коливається від 5,5% [10], до 9% [2] (різниця у показниках зумовлена джерелом інформації – сайтами ВНЗ, інформація на яких мінлива і не завжди актуальна).

Можна стверджувати, що при формальній, конституційній та законодавчо закріпленій рівності статей, між чоловіком і жінкою у професійній діяльності в вищій школі фактично існує нерівність, зумовлена вкоріненою в соціальних нормах, традиціях, звичаях, упередженнях дискримінацією. Очевидно, що така різниця у результатах професійного просування не має ніяких об'єктивних причин, ніяких правових або нормативних підстав, ніяких формальних підстав – окрім факту належності до жіночої статі. В процесі професійної реалізації жінки виявляються у менш сприятливому становищі, ніж чоловіки, виключно через пануючі гендерні стереотипи та практики взаємодії, що склалися. Статевий склад та специфіка професійного зростання жінок у викладацькому середовищі можуть створити уявлення про меншовартість жіночого в професії, науці, культурі, суспільстві, а отже, виступають суттєвим елементом прихованого навчального плану.

Література

1. Жінки та чоловіки на керівних посадах в Україні: Статистичний аналіз відкритих даних ЄДРПОУ // Український центр суспільних даних. 2015–2017. Вересень 2017. 50 с. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://socialdata.org.ua/edrrou-gender/>

2. Когут І. Чим відрізняються жінки і чоловіки: про гендерну (не)рівність у вищій освіті // CEDOS. Аналітичний центр. 10 липня 2014. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://cedos.org.ua/uk/about>

3. Наукова та інноваційна діяльність в Україні у 2010 році : стат. зб. / відповід. за вип. І. В. Калачова. – К.: ДП «Інформаційно-видавничий центр Держкомстату України», 2011. 282 с.

4. Наукова та інноваційна діяльність в Україні у 2012 році : стат. зб. / відповід. за вип. І. В. Калачова. К. : Держкомстат України, 2013. 287 с.

5. Фахівці вищої кваліфікації України. 2014 рік / Уклад. О. І. Білоконь // Ukrstat.org – публікація документів Державної Служби Статистики України. Доповідь [Електронний ресурс]. Режим доступу: https://ukrstat.org/uk/druk/publicat/kat_u/publnauka_u.htm

6. Petruchenia, H. H., Vorovka M. I. Gender issues of Ukrainian higher education // Bulgarian Journal of Science Education. Sofia, 2014. 23 (5). P. 655 – 664.

РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА У СФЕРІ ДИРИГЕНТСЬКО-ХОРОВОЇ ПІДГОТОВКИ

Врубель Ганна Федорівна

концертмейстер кафедри теорії і методики

музичної освіти та хореографії,

Мелітопольський державний педагогічний

університет імені Богдана Хмельницького, м. Мелітополь

Анотація. Стаття присвячена розвитку професійної компетентності майбутнього учителя музики в відповідності з вимогами, позначеними в професійному стандарті педагога. Визначена необхідність коригування змісту диригентсько-хорової підготовки педагога-музиканта з впровадженням комплексу творчих завдань, спрямованих на освоєння сучасних методів і прийомів музичної освіти. Позначена ключова роль робочого жесту в процесі підготовки майбутнього учителя музики на заняттях з диригування, перераховані види робочих жестів.

Ключові слова: професійний стандарт педагога, професійні компетенції, творчі завдання, диригентсько-хорова підготовка, шкільний пісенний репертуар, робочий жест.

Професійний стандарт педагога встановлює чіткі вимоги до виконання певних трудових функцій фахівців освітньої сфери, таких як «участь в розробці і реалізації програми розвитку освітньої організації в цілях створення безпечного і комфортного освітнього середовища; планування і проведення занять; формування мотивації до навчання», що у свою чергу обумовлює необхідність наявності наступних умінь: «володіти формами і методами навчання, у тому числі що виходять за рамки навчального заняття організувати різні види позаурочної діяльності з урахуванням можливостей освітньої організації, місця проживання і історико-культурної своєрідності регіону» і знань: «основ методики викладання, основних принципів діяльнісного підходу, видів і прийомів сучасних педагогічних технологій» [1, с. 5]. Усі вищеперелічені трудові функції, знання, уміння майбутнього педагога-музиканта формуються в процесі навчання у вищому начальному закладі у рамках компетентнісного підходу. В цілому професійна компетентність педагога являє собою «єдність теоретичної та практичної готовності до здійснення педагогічної діяльності і характеризує його професіоналізм» [2, с. 40]. У основі професійної компетентності педагога лежить наступна компетенція: готовність суб'єкта ефективно організувати внутрішні і зовнішні ресурси для постановки і досягнення мети, де під внутрішніми ресурсами розуміються знання, уміння, навички, надпредметні уміння, компетентності(способи діяльності), психологічні особливості, цінності і т. д. Останнім часом з'явилося багато досліджень, присвячених проблемі компетентності учителів, у тому числі і учителів музики. Деякі роботи ґрунтовані на загальноприйнятій класифікації компетенцій.

Наприклад, в дослідженні О.Грибкової приведена наступна структура компетенцій учителя музики: ціннісно-сміслові, загальнокультурні, навчально-пізнавальні, інформаційні, комунікативні, соціально-трудова компетенції [3, с. 26]. Інші дослідники шукають нові моделі професійної компетентності педагога-музиканта. Наприклад, в роботі Ж.Кармазиної компетенції педагога-музиканта об'єднані в основні блоки: психолого-педагогічні, методико-технологічний, мотиваційно-пошуковий, професійно-музичний, художньо-мистецький. Але у будь-якій структурі професійної компетентності педагога-музиканта одно з особливих положень займатимуть компетенції в області розпізнавання і інтерпретації музичного тексту. Компетенції цього роду відносно універсальні усередині професійного середовища і забезпечуються більшою мірою (але не єдино) природними слуховими даними і «знанням і розумінням» [4, с. 44]. В області диригентсько-хорової підготовки ці професійні компетенції проявляються в умінні планувати фрагмент учбового зайняття в частині вокально-хорової виконавської діяльності учнів, у володінні прийомами і методами розучування дитячого репертуару учнів різного віку, критеріями відбору пісенного репертуару, моделювання хорового звучання, способами спілкування і педагогічної дії, розвитку вокально-хорових навичок учнів, а найголовніше ? розвитку творчої особистості через виконавську вокально-хорову діяльність. Складно говорити про будь-які новації у сфері підготовки педагога-музиканта, особливо у виконавській діяльності. Особливо це стосується підготовки майбутнього учителя музики. Цій проблемі присвячені праці Л. Арчажникової, Ю. Алієва, Ж. Кармазиної, Е. Сизової та інших дослідників. Будь-який вид виконавської діяльності вимагає фізичної, м'язової свободи, знання механізму свого виконавського, голосового або диригентського апарату. Тим складніше стає завдання підготовки учителя музики, навчання, що володіє сучасними технологіями, комплексом педагогічних, творчих, а також управлінських методів і прийомів. Звичайно, можна сказати, що на допомогу учителю музики приходить величезна кількість сучасних технологій, він може використати аудіо-, відеозаписи, презентації, фонограми при розучуванні дитячого репертуару. Застосування на уроках музики яскравих і творчих прийомів, таких як ігри, театральні прийоми, метод інтонаційних форм В. Коен, метод пластичного інтонування та ін., вимагає перегляду змісту підготовки майбутнього учителя музики в класі хорового диригування у бік наповнення учбового змісту комплексом творчих завдань. Вивченню шкільного пісенного репертуару в класі хорового диригування відводиться небагато аудиторного часу, в основному це самостійна робота студентів по оволодінню виконавської складової шкільного пісенного репертуару. На практичному занятті студент повинен знати: значення шкільного пісенного репертуару в контексті уроку, теми чверті, року; цілі і завдання уроку: освітні, виховні, розвиваючі; вікові особливості дитячого голосу і його можливості, вправи для розвитку співацького голосу відповідно до віку, критерії відбору репертуару, вокально-хорові навички; засоби музичної виразності, виконавський план, план розучування твору і та інші. До

виконання дитячого репертуару висуваються наступні вимоги: спів з дотриманням правил співацького дихання, звуковидобування, дикція, інтонації; виконання фортепіанного(чи іншого інструментального) супроводу, в ансамблі між голосом і акомпанементом; використання засобів міміки відповідно до змісту пісні; транспонування голосів в піснях без супроводу; використання робочих жестів при розучуванні шкільних пісень; комплексний аналіз шкільного пісенного репертуару з точки зору доступності музичного матеріалу, відповідності віковим особливостям, естетичній цінності, що включає музично-теоретичний, вокально-хоровий і виконавський аналіз. У класі диригування в процесі роботи над шкільним репертуаром або дитячою піснею виникає декілька проблем. По-перше, багато студентів поступають у вузи після закінчення школи, маючи базову музичну освіту у вигляді навчання в музичній школі грі на будь-якому інструменті. Тому сам процес навчання техніці диригування, основам диригентського мистецтва – явище для студентів у власній практиці незнайоме. По-друге, окрім даних, властивих будь-якому музикантові: ритм, пам'ять, слух – для хормейстерської діяльності необхідно мати специфічні якості: уміння створити у колективу єдиний емоційний настрій, передавати за допомогою міміки і жестів образний лад, зміст і характер музичного твору, мати швидку реакцію, бути наполегливим, волевим, в той же час делікатним і стриманим. По-третє, диригент повинен знати основи вокального мистецтва, володіти голосом, фортепіано. У цьому полягає широкий спектр якостей, властивих учителеві музики. Усе це вказує на спадкоємність і системність вимог, що пред'являються до студента на предметах професійної диригентської спрямованості.

Перше заняття в класі хорового диригування традиційно відбувається у вигляді евристичної бесіди, присвяченої питанням історії диригування, значення мануальної техніки, міміки, розвитку особово-вольової сфери і ролі цього важливого компонента для професійного розвитку майбутнього педагога-музиканта. Складність полягає в тому, що індивідуальні заняття не зовсім відповідають реальній обстановці в класі : замість дитячого колективу – робота концертмейстера, замість хорового звучання – тембр інструменту. Одним з головних елементів, які використовує учитель на уроці, є робочий жест, але йому зазвичай приділяється недостатньо уваги при роботі в класі диригування. Робочий жест для багатьох студентів асоціюється з простим тактуванням. Але потрібно розуміти, що робочий жест – щось зовсім інше. Цей місткий вираз усіх складових : дихання, темпу, метроритма, напрямку мелодії, смислового наголосу, штриха, характеру твору, тобто сукупність диригентських прийомів конкретно для цього твору. До всього комплексу приєднується міміка, рух головою і корпусом. При цьому вільно володіти робочим жестом повинна як права, так і ліва рука. Усі робочі жести, які використовує учитель на уроці музики, зводяться до показів головою вступу та зняття, загального напрямку фрази, смислового наголосу. Значне місце займають жести, які наочно передають ритмічну і інтонаційну будову мелодії. Найбільш поширеними є окремі жести, за допомогою яких в просторі показується кожен звук мелодії. Ритмічна сторона зазвичай

передається зіставленням жестів на одній висоті. Але найдієвішими є жести, що поєднують звуковисотну та ритмічну сторони. Єдність зорової і слухової наочності сприяє активізації музично-слухових уявлень учнів, концентрує увагу на будь-яких особливостях мелодії, допомагає долати інтонаційні і ритмічні труднощі. До допоміжних засобів в процесі розучування музичного твору можна віднести різні схематичні зображення мелодії ? запис мелодії драбинкою, точками різної глибини і інтенсивності написання, що може відображати і виразні елементи фразування. Окрім цього, дуже корисно спостерігати виразність жесту у буденному житті, а також черпати враження в інших видах мистецтва, будь то живопис або скульптура, де художник своєрідними засобами передає емоції в позах, особах, рухах. Можна звернутися до акторського мистецтва, де також рухи тіла, рук грають значну роль в передачі достовірного образу. Перерахуємо жести, використовувані в диригуванні. Це жести, доповнюючі мову і те, що черпнули з життєвої практики, запрошувальний або пропонуючий, такий, визначаючий, що усуває, жест заперечення, відмовляючий жест, жест «увага», жест прохання, жест напруженості, чіпкості. Самі визначення досить умовні, але яскраво характеризують фізіологію жесту. Можна виділити і інші групи жестів ? рухи, що мають в основі працьові дії. Жест, що найяскравіше зустрічається, з цієї групи – удар, різний по силі, амплітуді. Також це рухи, немов би підкидаючи звуки, ширяючі жести, рухи розтягання, погладжування та ін. Для вироблення виразності робочого жесту можна використати в ході заняття в класі диригування пластичну інтонацію у вигляді розминки, показу пластичними рухами будь-якого дитячого твору. Для емоційності і виразності можна розпочинати з декламації віршованого тексту дитячої пісні, потім демонструвати її у формі пластичної інтонації, виконати цей же твір як театральну дію з розподілом ролей, портрета персонажів дитячої пісні. Ці творчі завдання спрямовані на свободу творчого самовираження студентів, а також набуття ними практичних умінь роботи з дитячим репертуаром, навичок режисерської роботи. Включення комплексу творчих завдань розвиває емоційну виразність студента, сценічну свободу, творчу фантазію, формує вольові якості, необхідні майбутньому педагогу-музиканту.

Література

1. Профессиональный стандарт. Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель). [Электронный ресурс]. Доступ из информ.-правовой системы «Гарант».

2. Педагогика : учеб. пособ. / В. Слостенин, И. Исаев и др. М., 1997. С. 40.

3. Грибкова О. В. Теория и практика формирования профессиональной культуры педагога-музыканта : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2010. 44 с.

4. Хазеева И. Н. Компетенции в музыкальном образовании: тенденции, проблемы, перспективы // Педагогика музыкального образования: проблемы и перспективы развития : сб. ст. III Междунар. оч.-заоч. науч.-практ. конф. (Нижевартовск, 19–20 апреля 2011 г.). Нижевартовск, 2011. С. 42-46.

ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В КОНТЕКСТІ ІДЕЙ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Гаврик Олена Анатоліївна

вчитель біології I категорії,

Мелітопольська загальноосвітня школа I-III ступенів №22

ММР ЗО, м. Мелітополь

Анотація. Обґрунтовано важливість пошуку та вивчення методів перебудови свідомості учнів стосовно природи, розглядається екологічна компетентність як шлях вирішення екологічних негараздів. Визначено суть екологічної компетентності як важливого інтегрального показника навчальних досягнень в умовах реалізації Концепції нової української школи.

Ключові слова: компетентність; екологічна компетентність; мотиваційна сфера; екологічні знання; екологічні переконання; екологічна діяльність.

Сучасні темпи розвитку економіки вимагають від сучасної школи формування молодого людини високоосвіченої, суспільно активної, творчої, конкурентноспроможної, яка не тільки багато знає, а й використовує знання як життєвий інструмент, не тільки виконує команди, а й генерує нові ідеї, приймає нестандартні рішення, уміє критично мислити, володіє комунікативними здібностями, використовує свій потенціал для самореалізації, відповідно ставиться до життя, впевнено відповідає на виклик нового тисячоліття. Закон України «Про освіту», прийнятий у 2017 р, зазначає, що «метою повної загальної середньої освіти є всебічний розвиток, виховання і соціалізація особистості, яка здатна до життя в суспільстві та цивілізованій взаємодії з природою, має прагнення до самовдосконалення і навчання впродовж життя, готова до свідомого життєвого вибору та самореалізації, відповідальності, трудової діяльності та громадянської активності. Досягнення цієї мети забезпечується шляхом формування ключових компетентностей, необхідних кожній сучасній людині для успішної життєдіяльності» [1].

Реалізація концепції «Нова українська школа» – це не лише зміни у змісті освіти та в методах навчання, а й у створенні нового освітнього середовища. Це впровадження інноваційних проектів, поліпшення матеріально-технічної бази, реконструкція і модернізація приміщень, взаємодія педагогів та учнів і партнерство з батьками. Нова українська школа має бути зорієнтована на формування тих умінь і компетентностей, які будуть необхідними дитині для успішної самореалізації у житті.

Зараз людство переживає надзвичайно важкий час – період небаченого досі загрозливого стану для існування цивілізації, зростання впливу негативних факторів на навколишнє середовище. Це призвело до екологічної кризи, яка безпощадно нівечить природу. Розв'язання проблеми екологічного лиха є одним із найголовніших завдань для нашого суспільства. Від забруднення навколишнє середовище потерпає та страждає, від цього

погіршуються умови життя живих істот і самої людини. Для того, щоб жити, ми повинні навчитися берегти природу, жити у мирі і злагоді з нею.

У зв'язку з реаліями сучасного життя жодна людина не може стояти осторонь проблем довкілля, оскільки кожний із нас – частина природного світу. Ми всі залежимо від середовища яке нас оточує, а воно залежить від нас. Розуміння цього спонукало мене до вивчення проблеми формування екологічної компетентності учнів на уроках біології та в позаурочний час за допомогою засобів сучасних технологій навчально-виховної роботи в школі. У педагогіці поняття «компетентність» означає володіння знаннями, досвідом у певній галузі. Під екологічною компетентністю розуміють сукупність екологічних знань, умінь і навичок, які проявляються в активній життєвій позиції та діяльності людини у взаємовідносинах з природою. Важливим у процесі формування екологічної компетентності є усвідомлення особистістю власної причетності до виникнення і вирішення екологічних проблем. Це є підґрунтям для формування екологічної позиції особистості [2] і слугує їй до діяльності із збереження довкілля.

Найважливішою складовою екологічної компетентності є формування мотивації учнів щодо збереження та примноження природи і її багатств. Мотиваційна сфера школяра – це сукупність мотивів, адекватних меті екологічної освіти, яка пов'язана суспільними потребами і особистісною спрямованістю самого учня. В основі мотиваційної діяльності школярів знаходяться навчально-пізнавальні мотиви, які викликають розумову активність і соціальні мотиви та визначають усвідомлення необхідності в екологічних знаннях, навичках і спонукають до взаємодії з природою.

Компонентами мотиваційної сфери є: мотиви учня, його цілі, емоції, а також уміння вчитись самостійно. Мотиваторами, які спонукають школярів до екологічної діяльності, вважаю причетність учнів до довкілля і громадянська відповідальність за екологічний стан та потребу у досягненні результатів у природоохоронній роботі.

В. О. Сухомлинський писав, що залишивши дитину на одинці з природою марносподіватись, що вона стане розумною, глибоко моральною, непримиренною до зла. Він неодноразово наголошував, що сама природа не виховує, виховує лише активна взаємодія з нею. Щоб дитина навчилася розуміти природу, відчутій красу, «читати» її мову, берегти її багатства, потрібно прищеплювати це почуття учням.

При вивченні біології формування екологічної компетентності учнів відбувається найбільшою мірою, адже екологія як наука бере свій початок саме з біології. Це дає змогу учням ознайомитися з різними підходами й аспектами природоохоронної справи. Зміст предмета біології дозволяє учням разом з учителем пізнавати навколишній світ, закономірності його розвитку, встановлювати зв'язки між об'єктами живої природи, усвідомлювати місце людини в навколишньому світі.

На розвиток екологічної компетентності учнів при вивченні біології впливають три взаємопов'язані складові: екологічні знання, екологічні переконання, екологічна діяльність [3].

Перша складова – накопичення екологічних знань – передбачає:

- дослідження учнями досвіду природоохоронної роботи (анкети, бесіди, випуск екологічних газет);
- оволодіння знаннями про екологічну ситуацію в Україні (екскурсії, відеофільми);
- ознайомлення з інформацією про охорону рослин та тварин (зустрічі з екологами).

Друга складова – становлення екологічних переконань. Через диспути, обговорення, дискусії, конференції, утвердження власної позиції у класі, за допомогою конкретних справ, пов'язаних з екологією, формується переконання в тому, що до природи треба ставитися відповідально, берегти все живе; розв'язувати екологічні проблеми можна тільки спільними зусиллями, на основі знань законів природи.

Третя складова – екологічна діяльність – включає:

- природоохоронну діяльність (догляд за кімнатними рослинами, конкретна трудова діяльність під час екодесантів – прибирання шкільної території, розчищення парків);
- пропагандистська діяльність: розповіді про природу рідного краю;
- складання пам'яток, газет, інформаційних листівок;
- ігрові форми діяльності: конкурси, турніри (на знання якої-небудь теми, пов'язаної з природою);
- проекти з охорони навколишнього середовища;
- конкурс розповідей про рослини, тварини; вікторини, ігри-екскурсії.

В організації уроку поєднують використання словесних, наочних та практичних методів навчання. Слово учителя неодмінно доповнюють мультимедійними засобами, а також використовують плакати, таблиці, схеми. Одним з ефективних методів вивчення навчального матеріалу є створення навчальних вчительських та учнівських презентацій. Уроки з їх використанням підвищують мотивацію до навчання, розвивають пізнавальний інтерес у школярів. Діяльнісний підхід у навчанні забезпечують досліді, вправи, лабораторні та практичні роботи, повідомлення, реферати учнів, складання таблиць, опорних схем.

Дослідницькі вміння школярів формуються під час створення рефератів, доповідей, повідомлень, складання тез. Дані форми роботи вчать учнів аналізувати теоретичний матеріал, робити висновки, застосовувати теоретичний матеріал у реальному житті, вміння відстоювати свою думку. У позаурочний час у школі систематично проводяться бесіди з екологічної тематики. Співпрацюємо з центром еколого-натуралістичної творчості учнівської молоді. Приймали участь в «Біолог практик», в еколого-краєзнавчому зльоті 2018, в акції «Крилате насіння», діти виготовляли шпаківні для Старобердянського лісництва, а також брали активну участь в арт-фестивалі соціального мистецтва «Том СоєрFest».

Отже, становлення екологічної компетентності передбачає формування системи екологічних цінностей, усвідомлення і освоєння екологічних знань

та значення екологічної освіти у становленні особистості. Природоохоронну роботу доцільно проводити безперервно на всіх рівнях організації навчально-виховного процесу, базуючись на принципах нероздільного зв'язку теорії з практикою, міжпредметності та індивідуального підходу. Тільки тоді, коли діти любитимуть природу, співчутливо ставитимуться до неї, ми менше говоритимемо про відсутність милосердя і співчуття в нашому суспільстві.

Література

1. Про освіту: закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.

2. Пруцакова О.Л. Сутність та види екологічної компетентності особистості // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді. Зб. наук. праць. Київ, 2005. Вип.8. Кн.2. С. 16-19.

3. Пустовіт Н. А., Пруцакова О. Л., Руденко Л. Д., Колонькова О. О. Формування екологічної компетентності школярів: наук.-метод. посіб. К.: «Педагогічна думка», 2008. 64 с.

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ДО ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ У ФОРМУВАННІ ЦІННОСТЕЙ В ДОСВІДІ А. С. МАКАРЕНКА

Гараєв Віктор Володимирович

здобувач вищої освіти другого рівня «магістр»

Довгий Ілля Олександрович

здобувач вищої освіти другого рівня «магістр»

Окса Микола Миколайович

кандидат педагогічних наук, професор

Мелітопольський державний педагогічний

університет імені Богдана Хмельницького, м. Мелітополь

Анотація. У тезах автором розкрито питання компетентнісний підхід до інтегрованого навчання у формуванні цінностей в досвіді А. С. Макаренка. З'ясовано, що А. С. Макаренко створив дійсно цілісну авторську систему, і його слід розглядати не тільки як інноватора і провідника в теорії і практиці виховання, але й в сфері дидактики.

Ключові слова: А. С. Макаренко, інтегроване навчання, компетентнісний підхід.

Побудова громадянського суспільства в Україні на засадах гуманізму та вільного вибору особистістю пріоритетів самопізнання і розкриття власного потенціалу, демократичні освітні процеси висувають нові вимоги до особистості вчителя, який передає вихованцям кращі традиції українського народу, сприяє побудові та розвитку інтелектуального суспільства. У Концепції розвитку освіти України на період 2015-2025 роки наголошено на пошуках нових ресурсів удосконалення професіоналізму та педагогічної майстерності вчителів, до яких належить система методичної роботи

загальноосвітніх навчальних закладів (ЗНЗ). Корінні зміни процесу навчання не можливі без змін та удосконалення педагогічних технологій на чіткій науковій основі. Наприкінці XIX – на початку XX століття набув поширення педагогічний рух, який називався «нове виховання». Яскравим представником цього руху був А.С.Макаренко. Він приніс нові ідеї, а саме: виховання дитинства оригінальним етапом розвитку людини, ставлення до особистості з повагою, врахування власного досвіду, стимулювання самостійності як джерела розвитку особистості цілковиту відмову від насильницького виховання. Нові ціннісні ідеї пересували центр виховного процесу з вихователя на дитину. Однак обмеженість цього підходу уже в той час вимагала в організації освіти поліпшення процесу формування дитини. Історія теорії та практики освіти свідчить, що ця проблема буде оптимально розв'язана лише тоді, коли педагогічні технології будуть спиратися на людинознавство, яке дасть підстави для культуровідповідності та природовідповідальної педагогічної практики.

Аналіз праць А.С.Макаренка, і зокрема праці «Досвід освітньої роботи в Полтавській трудовій колонії ім. М. Горького» [1, т.1. с. 18-24], а також архівних матеріалів Харківського міського державного архіву (ХМДА), фонду міського відділу освіти, дозволяють зробити висновок, що він розглядав навчання і виховання як рівноправні складові цілісного педагогічного процесу і йшов у своєму творчому пошуку від навчання по комплексних програмах і планах до створення інтегрованих курсів і програм [2, арк.8-18]. Не випадково педагог-новатор стверджував, що його навчально-виховний заклад «не знає прірви між розумовою і фізичною працею» [1, т.1, с. 139]. О. Іваненко, Р. Ротман, Л. Коваль, співробітники колонії і комуни, з якими автор мав бесіди, висловлювали своє непогодження з тими, хто вважав, що А. С. Макаренко не цікавився школою і навчанням. Вони стверджували, що на першому плані в колонії та комуні була школа. Зміст освітньої роботи, вважав педагог-провідник, повинен визначатись інтересом дитини. «Ідучи на зустріч дитячому інтересу і враховуючи логіку його життя до колонії й в колонії, ми опинаємось як раз на шляхах *найновітнішої педагогіки* (виділено – М. О.)» [1, т.1. с. 19].

Харківська дослідниця О. Попова в багатоаспектному плані проаналізувавши основні етапи компетентнісного підходу в становленні й розвитку інноваційних педагогічних ідей в Україні в XX столітті пише: «А. Макаренку належить у вітчизняній педагогіці перший досвід створення інтегрованих програм і планів, які поєднували навчальну діяльність у продуктивну працю. Його авторські програми розкривали суть навчальних предметів, містили додаткові відомості, чого бракувало масовим програмам» [3, с. 171]. До складання програм навчання в школі і майстернях колонії були, як згадувала О. Іваненко, залучені вони, Є. Григорович, Р. Готман. було складено чотири програми: з суспільствознавства, природознавства, мов і літератури, математики, адже «людство не вивчало алгебру за Кисельовим, тим не менше прийшло до пізнання її законів. Таким же природнім шляхом і в наших вихованців повинен виникнути, так, би

мовити, алгебраїчний інтерес» [1, т.1. с.21]. Окрім того новатор ставив перед Харківським окрвиконкомом питання про відкриття в колонії друкарні з метою підвищення грамотності вихованців. Однак в тоталітарній державі така новація не могла бути дозволена.

Важливо відзначити, що дидактична система А. С. Макаренка передбачала розвиток пізнавальної активності учнів, без чого неможливе результативне навчання, тому «йдучи назустріч дитячому інтересу і рахуючись з логікою його життя до колонії і в колонії, ми виявляємось як раз на шляхах *новітньої педагогіки* (виділено – М. О.)» [1, т.1. с.19]. У цьому питанні ми спостерігаємо поєднання цілісності й бінарності, яка властива для всієї педагогіки провідника. Навчальний матеріал з того чи іншого предмету добирався і систематизувався педагогом таким чином, щоб стимулювати учнів до розширення кола своїх знань і забезпечити поступове зростання кваліфікаційного рівня вихованця [4, с. 24]. Інтеграція уроків навколо однієї теми давала змогу вихованцям сприймати явища навколишнього світу як єдине ціле, накопичувати особистісні якості і на цьому підґрунті формувати власне ставлення до навколишнього світу, накопичити необхідні для життя знання [1, т.1. с. 18]. Для тих, хто цікавився, педагог пропонував конспекти тем, опрацьованих в кінці зими: «Гній», «Паливо», «Ліс взимку», «Заєць і лисиця», «Скло», «Письмо і книга» [5, с. 6-12]. Методика вивчення тем передбачала узгодженість дій вчителів різних предметів і фахівців які працювали в колонії. Опанування знаннями було професійно спрямоване.

Вивчення тієї чи іншої інтегрованої теми завершувалося позаурочною навчально-розважальною програмою, тематичними виставками, виставками творчих робіт, конкурсами, спортивними змаганнями тощо.

Педагог-новатор вірно розумів необхідність поєднання репродуктивних і творчих видів діяльності. Це підтверджується тим, як А. С. Макаренко підходив до розробки кожної навчальної теми. Будь яка з них поділялась на дві частини – «пасивну» (за логічним підходом) і активну. Перша частина передбачала розкриття змісту питання за допомогою доповідей, читання, бесід, екскурсій. Друга частина переслідувала «завдання виразу тих думок і почуттів, які виникали в процесі роботи» і ставила педагогічною метою «виховання навичок виразу в трьох головних формах: чисельний, словесний і художній (взагалі графічний)» [1, т.1. с. 20]. Як бачимо, інтеграція здатна була вирішити основні суперечності тогочасної освіти – протиріччя між безмежністю знань і обмеженими людськими ресурсами. У досвіді А. С. Макаренка практична реалізація ідей інтегрованого навчання мала й додатковий ефект, що сприяв розвитку емоційно ціннісного ставлення до дітей до навчання, оскільки діти краще розуміли навчальний матеріал саме на міжпредметній основі, на взаємозв'язках з повсякденною діяльністю людини, що було запорукою успішного формування не лише предметних компетентностей вихованців колоній, але й ключових, зокрема, вміння вчитися й застосовувати набуті знання.

Поява інтеграції у 20-х роках ХХ століття в досвіді А. С. Макаренка була результатом високого рівня реалізації міжпредметних зв'язків, що

передбачено не лише комунікацію між предметними галузями знань, а й встановлення глибинного зв'язку між ними. Інтеграція ґрунтувалась на загальних для кількох предметних галузях знань, наукових ідеях, концепціях, що дають цілісне уявлення про людину, світ та культуру. Метою інтегрованого навчання в досвіді Макаренка було взято: формування в учнів цілісного уявлення про навколишній світ, система знань і вмінь; досягнення якісної конкурентоздатної освіти; створення оптимальних умов для розвитку мислення учнів у процесі вивчення навчальних предметів і предметів професійно-теоретичного циклу; активізація пізнавальної діяльності; ефективна реалізація розвивально-виховних функцій навчання. Поява інтегрованого навчання як інноваційного явища та впровадження його в педагогічну практику А. С. Макаренка було викликано нагальною потребою у формуванні інтегративного типу мислення колоністів для їх подальшої успішної адаптації та конкурентоздатності в тодішніх умовах.

Вивчення архівних матеріалів, бесіди із співробітниками та вихованцями колонії, спростовують твердження тих авторів, хто наполягав на тому, що нібито Макаренко за колективом «не бачив» особистості. В школі Макаренка, згадувала вчитель математики в колонії Р. Готман, гармонійно поєднувались колективні, групові та індивідуальні форми роботи. Для кожного учня у нас був свій власний план, особливо, коли починали працювати. На першому етапі це було своєрідне репетиторство, ми займались цілком окремо з кожним. Разом з тим у навчальному процесі використовувалось взаємонавчання, диференційовано-групова робота. Крім загальноосвітньої підготовки завданням школи було надання учням загального розвитку. З цією метою на останньому уроці проводились читання, бесіди на різні життєві теми. Коло читання вчитель заздалегідь обговорював з Макаренко. Наведені факти свідчать про те, що А. С. Макаренко створив дійсно цілісну авторську систему, і його слід розглядати не тільки як інноватора і провідника в теорії і практиці виховання, але й в сфері дидактики.

Література

1. Макаренко А. С. Педагогические сочинения: В 8-ми т. / Сост. М. Д. Виноградова, А. А. Фролов. М.: Педагогика, 1983-1986.
2. Харківський міський державний архів. Ф.Р-4. Оп.1. Од.зб.85.
3. Попова О. В. Становлення і розвиток інноваційних педагогічних ідей в Україні у ХХ ст. Харків: «ОВС», 2001. 256 с.
4. Попова Л. Д., Корнилов В. В., Видченко А. Г., Окса Н. Н., Л. Д. Попова А. С. Макаренко в Харькове (методические рекомендации в помощь лектору). Харьков, 1983. 38 с.
5. Makarenko, Anton S. Gesammelte Werke: Marburger Ausg. / hrsg. von Leonhard Froese Bd.1. Abt.1. Veröffentlichungen zu Lebyeiten. Veröffentlichungen: 1923bis 1931 / bearb. Von Siegfried Weitz und Gotz Hillig. Ravensburg: Otto Maier, 1976. 192 s.

ОСОБЛИВОСТІ РОБОТИ З МАТЕМАТИЧНО ЗДІБНИМИ УЧНЯМИ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Гарачук Тетяна Володимирівна

*кандидат педагогічних наук, доцент кафедри фахових методик та
інноваційних технологій у початковій школі,
Уманський державний педагогічний
університету імені Павла Тичини, м. Умань*

Анотація. Розкрито особливості роботи з математично здібними молодшими школярами. Розтлумачено змістовий аспект поняття «здібності», «математичні здібності» тощо. Виокремлено критерії вияву та умови розвитку математичних здібностей учнів початкової школи.

Ключові слова: молодший шкільний вік, початкова школа, здібності, обдарованість, математичні здібності, вчитель початкової школи.

Сучасне суспільство вимагає від випускників вищих педагогічних навчальних закладів якісної підготовки до майбутньої професійної діяльності. Учитель початкової школи повинен бути конкурентоспроможним, готовим до роботи в умовах ринкових відносин, ґрунтовно володіти психолого-педагогічними та фаховими знаннями, постійно прагнути до самоосвіти та професійного удосконалення, уміти використовувати набуті знання в практичній діяльності, бути спроможним створити необхідні умови для розвитку здібних школярів в цілому та математично здібних, зокрема.

Як свідчать дані зовнішнього незалежного оцінювання знань випускників, до сьогодні у тестуванні з математики взяли участь понад 250 тисяч випускників загальноосвітніх навчальних закладів. Підкреслимо, що держава потребує математично здібних учнів, адже за даними центру зайнятості щодо найпотрібніших професій в Україні, професії з використання математичних здібностей входять у першу п'ятірку (банкова справа та фінанси, топ-менеджмент, нерухомість та будівництво, маркетинг та реклама, інформаційні технології та Інтернет), отже математично здібні діти в майбутньому зможуть знайти гарну високооплачувану роботу.

Досліджуючи проблему розвитку математичних здібностей ми звернули увагу, що математичні здібності виявляються в ранньому віці, швидко розвиваються, характеризуючись самостійністю. Багато відомих математиків (Е. Галуа, С. Ковалевська, М. Лобачевський, Б. Паскаль та ін.) виявили математичні здібності до 20 років. Наприклад, у відомого австро-угорського математика Яноша Бойї математичні здібності почали виявлятися у 5 років. Хлопчик добре запам'ятовував геометричні фігури, орієнтувався у сузір'ях. Батько (вчитель-математик) констатував у сина розвинене сприймання відстані, простору, здатність до мислительних операцій (аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, абстрагування, конкретизації тощо) та підтримував його. Ще в дитинстві Янош прочитав всі шість книг Евкліда, а в тринадцять років своїми бездоганними знаннями з математики мав перевагу

у студентів університету. З особливим захопленням хлопець вивчав математичні науки (стереометрію, планіметрію, тригонометрію тощо).

Враховуючи наукові позиції дослідників, нами **здібності** трактовано як сукупність цілеспрямовано розвинених індивідуальних особливостей індивіда, що виражають його готовність до опанування певною діяльністю.

Поняття «здібності» тісно пов'язане з «обдарованість», адже *обдарованість* – це комплекс відповідно розвинутих задатків та здібностей, – це сукупність здібностей, які дають змогу індивіду відмінно оволодіти певними видами діяльності, – це вищий, цілісний вияв здібностей людини в діяльності.

Зауважимо, що справжнім ворогом розвитку здібностей дитини є лінощі. Ліниві учні: – пасивні, інертні, апатичні; – не мають бажання до певного виду діяльності, до оволодіння знаннями; – використовують мінімум своїх сил, а те, що не використовують, далі не розвивають. Учителю потрібно виявити причини, що зумовили прояви лінощів, і спонукати до переосмислення свого ставлення, переборення учнем самого себе у своєму ставленні до праці.

Аналіз наукових джерел останніх років, свідчить, що нині немає єдиної чіткої класифікації здібностей. Традиційним серед класифікації здібностей є розподіл здібностей на загальні та спеціальні. Загальними вважаються здібності, що створюють сприятливі умови для виконання будь-якого виду діяльності, спеціальними – до певного виду діяльності (художні, математичні, спортивні, музичні здібності тощо).

Акцентуючи увагу на різних дефініціях поняття ми розглядаємо **математичні здібності** як індивідуально-психологічні властивості особистості, що виявляються в математичній діяльності, застосовуються для нестандартного розв'язання завдань і формують новий продукт розумової діяльності.

Здібності до математики у школярів можна виявити у тому випадку, якщо учень виявляє інтерес до вимірювань, обчислень, уміє упорядковувати предмети, виявляє незвичне для певного віку розуміння математичних відношень, показує легкість у сприйманні, відтворенні та запам'ятовуванні математичних символів, уміє працювати з годинником, календарем та вміє рахувати гроші. У таких учнів добре розвинута пам'ять на математичні відношення, різні типи задач, логічні способи міркування. Школярі відрізняються достатнім розвитком просторових уявлень, під час розв'язування задач часто не спираються на наочні образи, керуючись лише логічністю. Їм притаманна здатність знаходити логічний та систематичний смисл у всіх явищах дійсності, сприймати всі явища навколишнього світу через призму математичних символів та відношень. Наприклад, під час вивчення вірша, учні з математичним складом розуму, намагаються зрозуміти логічність розміщення слів, але ритм вірша вловлюють слабо. Математично здібним учням знання з математики даються легко, без видимих зусиль. Нові знання легко засвоюються, переосмислюються та

відкладаються в пам'яті, одразу використовуються, часто пропонуються нестандартні шляхи розв'язання завдань з повним обґрунтуванням тощо.

Зауважено, що «здібні до математики учні відзначаються добрим розвитком просторових уявлень, пам'яттю на характерні ознаки геометричних тіл, їх взаємне розміщення в просторі. Важливо, що під час розв'язування задач, вони часто обходяться без опори на наочні образи, навіть там, де задача «наштовхується» на це. Очевидно, в якомусь розумінні логічність замінює їм образність, вони не відчують труднощів при оперуванні абстрактними схемами, а тому і не відчують потреби «прив'язувати» їх до наочних образів». «Для здібних до математики учнів характерний нахил знаходити логічний і математичний смисл у всіх явищах дійсності, усвідомлювати їх у плані логічних і математичних категорій, сприймати явища через призму математичних відношень. Їх мозок ніби орієнтований на сприймання подразників типу «відношень» і «символів». Здібні до математики діти «погано запам'ятовують вірші, намагаються зрозуміти логічний зміст розміщення слів у ньому, ритм вірша вловлюють слабо. Тему та зміст вірша розуміють добре, але часто при відтворенні міняють розміщення слів, намагаються логічно перебудувати вірш. Подібні факти мали місце і під час навчання музиці, тут у них намічалась тенденція математично осмислити і завчити послідовність звуків, порядок роботи пальців під час виконання. Якщо ці діти малювали, то і тут вони намагалися математично осмислити розміри, відношення.

У контексті дослідження принагідно зауважимо, що математично здібні школярі до того ж здатні непогано вчитися, мають розвинуте вміння працювати послідовно, систематично, володіють гнучкістю розумових та мислительних операцій, легко переходять від зворотного до прямого ходу думок і навпаки, можуть вільно оперувати системою логіко-математичних символів тощо.

Відтак, нами виокремлено такі *критерії* вияву математично здібних молодших школярів:

- 1) пізнавальна активність, допитливість, бажання вчитися;
- 2) здатність до переробки інформації, гострота сприймання навчального матеріалу;
- 3) розвинена математична пам'ять та здатність до запам'ятовування зорової інформації;
- 4) уміння працювати послідовно й цілеспрямовано;
- 5) легкість переходу від прямого до зворотного ходу міркувань і навпаки;
- 6) уміння оперувати системою символів та математичних відношень;
- 7) гнучкість мислительних процесів; розвинута здатність мислити;
- 8) бажання займатися дослідницькою діяльністю.

У цьому контексті варто зосередити увагу на *умовах* розвитку математичних здібностей молодших школярів:

- виховання інтересу до праці, звички працювати, потреби в діяльності;

- організація цілеспрямованого навчання, формування стійкого інтересу до вивчення предметів математичного спрямування із своєчасним поєднанням з практичною діяльністю;
- організація творчої навчальної діяльності молодших школярів;
- створення сприятливого психологічного середовища (позитивні емоції, постійне заохочення, оцінювання результатів за високими показниками, турбота близьких, підтримка колективу, приклад учителя, мікроклімат у сім'ї, адекватний фізичний стан тощо);
- застосування вчителем початкової школи системи нестандартних завдань.

Отже, робота з розвитку математичних здібностей молодших школярів є актуальною та вкрай необхідною у навчально-виховному процесі початкової школи. Розвиваючи математичні здібності, логічне мислення молодших школярів, ми виховуємо в них самостійність, наполегливість, впевненість у своїх силах, здатність само реалізувати тощо.

ФОРМУВАННЯ СІМЕЙНИХ ЦІННОСТЕЙ В РАМКАХ СТАНОВЛЕННЯ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Георгадзе Тетяна Олександрівна

аспірант кафедри соціальної роботи,

соціальної педагогіки та дошкільної освіти,

Мелітопольський державний педагогічний університет

імені Богдана Хмельницького, м. Мелітополь

Анотація. У статті порушено проблему формування умов які забезпечує держава для здобуття громадянської освіти, спрямованої на формування компетентностей, пов'язаних з усвідомленням особистістю цінностей. Проаналізовано теоретично-методичні аспекти проблеми виміру формування ключових компетентностей та сімейних цінностей в учнів основної школи.

Ключові слова: нова українська школа, сімейні цінності, загальна середня освіта, ключові компетентності.

Освіта є основою інтелектуального, духовного, фізичного і культурного розвитку особистості, її успішної соціалізації, економічного добробуту, запорукою розвитку суспільства, об'єднаного спільними цінностями і культурою, та держави. Метою освіти є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, її талантів, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей, формування цінностей і необхідних для успішної самореалізації компетентностей, виховання відповідальних громадян, які здатні до свідомого суспільного вибору та спрямування своєї діяльності на користь іншим людям і суспільству, збагачення на цій основі інтелектуального, економічного, творчого, культурного потенціалу Українського народу, підвищення освітнього рівня

громадян задля забезпечення сталого розвитку України та її європейського вибору [2].

Метою Нової української школи, в рамках повної загальної середньої освіти є всебічний розвиток, виховання і соціалізація особистості, яка здатна до життя в суспільстві та цивілізованій взаємодії з природою, має прагнення до самовдосконалення і навчання впродовж життя, готова до свідомого життєвого вибору та самореалізації, відповідальності, трудової діяльності та громадянської активності.

Досягнення цієї мети забезпечується шляхом формування ключових компетентностей, необхідних кожній сучасній людині для успішної життєдіяльності (Рис. 1.):



Рис. 1. Ключові компетентності Нової української школи

Спільними для всіх компетентностей є такі вміння: читання з розумінням, уміння висловлювати власну думку усно і письмово, критичне та системне мислення, здатність логічно обґрунтовувати позицію, творчість, ініціативність, вміння конструктивно керувати емоціями, оцінювати ризики, приймати рішення, розв'язувати проблеми, здатність співпрацювати з іншими людьми.

Українська держава створює умови які для здобуття громадянської освіти, спрямованої на формування компетентностей, пов'язаних з реалізацією особою своїх прав і обов'язків як члена суспільства, усвідомленням цінностей громадянського (вільного демократичного) суспільства, верховенства права, прав і свобод людини і громадянина. Людське життя повіки було і лишається зосередженим. Цьому сприяють її цінності, які служать своєрідною моделлю, яка потребує від людини деяких діянь у певному напрямі. Одним із перших науковців, хто вивчив цінність, був Сократ. Він прийшов до висновку, що існує різниця між тим, що таке людина і що вона думає про себе. Тобто є невідповідність між існуючими ставленнями людини і сформульованими цілями (поведінкові оцінки). Платон в ідеях краще бачив, а значить і найцінніший. Ідея, як прототип

конкретних речей, об'єктів дає людині добро, як єдність правди, краси та міри. Досягнення доброго Платона вважається вершиною сенсу життя людини, найвищою в ієрархії цінностей.

Вагомий внесок у формування категорії «цінності» зробили філософи. Зокрема, Ф. Бекон пов'язував знання з цінністю, мудрістю, силою, владою. Інші мислителі (Гоббс, Джолко, Спіноза, Лейбніц) розглядали цінності в контексті емоційно вольових дій, поєднуючи розуміння та визначення цінностей з почуттями, бажаннями, наказами тощо. Філософи Г. Рікерт, В. Вінделбанд в своїх працях приділяли інтерес до вивчення цінностей, наділяючи їх трансцендентальним змістом (над тимчасовими, зовнішніми історичними, загальнозначущими), які відрізняли діяльність людини від тих процесів, які відбуваються в природі. На їхню думку, цінності (правда, добро, краса, святість) – це за допомогою якого побудований світ наукових знань і культури. Вони дають можливість правильного мислення, хоча вони не є самостійними суб'єктами і не виникають у процесі їх розуміння або тлумачення їхнього значення. Рікерт вважав цінності вічними і універсальними, і завдання філософії вбачало в розробленій чистій теорії цінностей та виявленні єдності між останнім і реальністю. М. Вебер розглядав цінності як історичні явища, що визначають епоху. Епоха змінюється – цінності також змінюються: деякі втрачають свою владу, інші – набирають. Всі вони впливають не тільки на пізнання та оцінку явищ, а й на норми взаємин між людьми та організацією суспільства.

Під цінністю розуміють визначеність предмету, важливого для людини (суспільства). Тільки для людини, як розумного буття, об'єкти світу мають певний сенс. Предмет дає їм особливе значення, освячуючи їх соціальними традиціями та звичаями, нормами добра і зла, художніми перевагами краси, красивими і низькими, релігійними віруваннями та невірою, соціальним та політичним розумінням рівності, справедливості, нерівності та несправедливості. Реальні факти, події, властивості не тільки сприймаються і пізнаються суб'єктом, але також наділені певною цінністю, внаслідок чого у людині формуються (виявляються) різні почуття та емоції.

Кожна людина в процесі життя визначає для себе життєві цінності. Саме життєві цінності створюють фундамент особистості людини, оскільки це те, що людина вважає найголовнішим у своєму житті. Це переконання, ідеї, принципи, орієнтири, тобто ті цінності, що сповнюють наше життя сенсом, формують наш характер, визначають нашу долю.

Одним з основних завдань сучасної школи є формування у дітей загальнолюдських духовних цінностей та орієнтирів. Визначним фактором формування цінностей сімейного життя є самовдосконалення особистої душі. Завдання школи допомогти дитині у процесі вдосконалення її власного характеру, для якого є необхідні життєві навички, як уміння приймати власні рішення, критично мислити, ефективно спілкуватися, адекватно здійснювати самооцінку, чинити опір тиску, долати емоції та стрес, співчувати людям, радіти їхнім успіхам, керувати своїм життям [1, с. 201].

Таким чином, будь-який об'єкт, що входить у сферу життя або створене людиною, має подвійне буття: окрім фізичного (матеріального), він також є духовним (соціальним), оскільки він виконує функцію, історично призначену йому, і, отже, має соціальну цінність. Одним з основних завдань сучасної школи є формування у дітей загальнолюдських, духовних, сімейних цінностей та орієнтирів. На нашу думку, процесом формування цінностей сімейного життя взаємозалежить від рівня морального розвитку підростаючої особистості. Сучасна школа має всі можливості для формування моральних цінностей і морального розвитку особистості мають велике значення для майбутнього нашої держави.

Література

1. Геоградзе Т. О. Проблема виміру цінностей сімейного життя в учнівської молоді загальноосвітніх навчальних закладах: теоретико-методичні аспекти // Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічно університету. Серія: Педагогіка. Вип. № 2 (19). Мелітополь, 2017. С. 197-202.

2. Закон України Про освіту (Відомості Верховної Ради (ВВР), 2017, № 38-39, ст.380). [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>

ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ДО МУЗИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У МОЛОДШИХ ПІДЛІТКІВ

Германова Діана Олегівна

студентка, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького, м. Мелітополь

Анотація. У статті представлено сутність та компоненти емоційно-ціннісного ставлення молодших підлітків до музичної діяльності. Роль ціннісного ставлення у загальному музично-естетичному вихованні.

Ключові слова: емоційно-ціннісне ставлення, цінності, музична діяльність, музична культура, музичне мистецтво.

В умовах сьогодення різні соціально-філософські аспекти таких понять як «цінності», «ціннісні орієнтації», «формування духовних цінностей», мають активне відображення у науково-методичних та дослідницьких працях вітчизняних вчених.

Зазначимо, що саме ціннісна проблематика розглядається у провідних вітчизняних наукових працях (Б. Братус, А. Здравомислов, А. Іващенко, О. Леонтєв, І. Федух та ін.). Так, на думку І. Федуха, цінності та ціннісні орієнтації особистості є предметом наукових досліджень з філософії, соціології, психології та педагогіки про людину і суспільство [4].

З іншої сторони, вивчення природи цінностей має більший вияв у аксіології [2]. Аксіологічна складова в певному аспекті акумулює цілі та за

завдання у викладанні предметів гуманітарно-естетичного циклу в цілому, і зокрема – у навчальному предметі «Мистецтво».

Музичне мистецтво завжди було запорукою духовних та загальнолюдських цінностей [5]. Отже, постає нагальна потреба у вихованні в учнівській молоді емоційно-ціннісного ставлення до музичного мистецтва і музичної діяльності, розуміння непересічної цінності музичної скарбниці світового й вітчизняного музичного мистецтва. З урахуванням того, що музична діяльність являє собою активний процес засвоєння учнями музичної культури, їх емоційно-ціннісне ставлення до музичної діяльності виступає одним з етапів формування ціннісного ставлення музичного мистецтва взагалі.

Особливу актуальність для нашої роботи становить висновок вітчизняного психолога В. Мясищева про те, що «найважливішим видом ставлення є інтерес, котрий визначається, з одного боку, як активно позитивне відношення до пізнавального об'єкту, а з іншого – як потреба до інтелектуального освоєння дійсності». Вчений зазначає, що «ставлення відображає внутрішню сторону зв'язку людини із дійсністю та виступає рушійною силою особистості, а найважливішими видами ставлень є потреба, мотив, емоційне відношення (любов, приязнь-неприязнь, симпатія-антипатія тощо)» [3].

Цінність дає важливий імпульс для пізнавальних, емоційних і вольових процесів, які відіграють суттєву роль у програмі життєвої діяльності людини. Саме у ціннісному ставленні людина виокремлює для себе щось найбільш значуще. З урахуванням означеної вибірковості емоційних функцій ціннісного ставлення, сучасними дослідниками (М. Варій) виділяються такі, котрі володіють відтворювально-оцінною функцією [1]. Тобто, певні емоції, які спрямовані на об'єкт, здатні відобразити ставлення до такого об'єкту за допомогою оцінки. Таким чином, виявлення ціннісного ставлення школярів до музичної діяльності є можливим із використанням оцінювання.

У процесі формування емоційно-ціннісного ставлення до музичної діяльності важливо чітко зрозуміти сутність компонентів емоційно-ціннісного ставлення: когнітивного, емоційно-оцінювального, продуктивно-рефлексивного.

У процесі організації музичної діяльності важливо задіяти усі означені компоненти емоційно-ціннісного ставлення й спиратися на когнітивний, емоційно-ціннісний та продуктивно-рефлексивний компоненти. Фіксування учнями свого ставлення до музичних явищ та процесу музичної діяльності допоможе вчителю зрозуміти, на якому саме етапі розвитку емоційно-ціннісного ставлення знаходяться школярі, і яким чином його надалі формувати.

Результатом музичного виховання молодших підлітків, спрямованого на емоційно-ціннісне ставлення до музичної діяльності має бути певний спектр естетичних почуттів, дій та заходів, пов'язаних з мистецтвом.

Сформованість емоційно-ціннісного ставлення учнів до музичної діяльності виявляється в умінні молодших підлітків сприймати об'єкти довкілля

як естетичну цінність, володінні системою елементарних мистецьких знань, понять, термінів, адекватному сприйнятті художніх творів, активній творчій діяльності та здатності висловлювати власні почуття та думки.

Література

1. Варій М. Й. Психологія: навч. пос. для студ. ВНЗ. Вид. 2-ге. К.: Центр учб. літератури, 2009. 288 с.

2. Енциклопедія сучасної України (ЕСУ). 2014. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://esu.com.ua>

3. Мясищев В. М. Психологія відносин: Вибрані психологічні праці (за ред. Бодалева А. А.): Інститут практичної психології; Воронеж: Модек, 1995. 365 с.

4. Федух І. С. Роль взаємодії «викладач-студент» у формуванні ціннісно-сміслових орієнтацій студентів сучасного ВНЗ. Пед. Дискурс І. М. Шоробура. Хмельницький: ХГПА, 2011. Вип. 9. С 367–361.

5. Шелер М. Формализм в этике и материальная этика ценностей // Избранные произведения. М., Гнозис, 1994. 265. с.

СОЦІАЛЬНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК ЧИННИК СУБ'ЄКТНОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ ФАХІВЦЯ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВИТИ

Глебова Наталя Іванівна

*кандидат соціологічних наук, доцент кафедри соціології,
Мелітопольський державний педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького, м. Мелітополь*

Анотація. Актуалізується питання дослідження процесів формування і розвитку соціальної компетентності майбутніх фахівців як чинника успішної і ефективної професійної соціалізації та досягнення відповідності особистісних якостей вимогам/очікуванням соціального середовища в певній галузевій діяльності засобами професійної освіти. Обґрунтовуються сучасні соціологічні підходи вивчення соціальної компетентності як складного інтегративного утворення специфічної організації соціального знання, організації комунікативних навичок, протидії незнанням, адаптованої соціальної поведінки та здатності до успішних міжособистісних взаємин в процесі підготовки майбутніх галузевих фахівців.

Ключові слова: соціальна компетентність, соціальна поведінка, суб'єктний розвиток, соціальна взаємодія, соціалізація фахівця, соціологічні підходи.

Дослідження і розвиток чинників формування соціальної компетентності майбутніх фахівців, як інтегративного показника ефективності їх професійно-соціальної взаємодії у виробничих умовах та відповідності особистісних якостей вимогам/очікуванням соціального середовища певної галузі, є актуальним і важливим напрямком професійної освіти. Однак більшістю практичних досліджень [1, с. 2–24], не розрізняється

компетентність як потенціал, і як поведінка, що ускладнює її розгляд як постійного атрибуту через «абстрагування стосовно різних ситуацій», асимілюючи в індивідуальних структурах параметри-цінності, що стосуються різних компетенцій [7, с.141-153]. Оскільки ключовими поняттями змістового наповнення поняття соціальної компетентності є «здатність», «спроможність», «готовність», а також такі ознаки, як успішна взаємодія, розв'язання проблемних ситуацій у процесі комунікацій та успішне виконання фахових соціальних ролей практичний аспект характеристики соціальної компетентності фахівця передбачає ефективність реагування особистості й досягнення нею реальних цілей в певному соціальному контексті з використання відповідних для цього методів з орієнтацією на показники успішності і ефективності суб'єкта в контекстах професійної підготовки.

В соціологічній перспективі виокремлюється три фундаментальних підходи до дослідження соціальної компетентності: як форми організації соціального знання, як форми організації комунікативних навичок і як форми протидії незнанню, що є ознакою інтегративного поєднання розгляду соціальної взаємодії в інтеракції, ідентичності та презентації, як соціально затребуваних якостей, що свідчать про соціальний предмет спрямування [8, р. 7–25; 4, 264–274].

Однією з найуспішніших для застосування в процесі здобуття фахової освіти є модель дослідження соціальної компетентності У.П. Каннінга [6, с. 154–163], основна ідея якого полягає у розрізненні процесів розвитку і формування соціально компетентної поведінки на основі аналізу ситуації та вибору відповідних процедур поведінки в процесах моделювання поетапної структури дослідження з урахуванням наступних аспектів:

- ситуації щодо мотивації індивіда у досягненні власних цілей в контексті особливостей та вимог соціального характеру;
- варіантів поведінки індивіда щодо вибору альтернативних рішень і їх використання в певній специфічній ситуації в контексті власного цілепокладання і вимог соціального середовища;
- реалізації передбачуваної поведінки шляхом використання набутих і розвинених навичок;
- здатності до самооцінки в діях, що призводять до зміни ситуації в контексті завдання досягнення власних цілей та соціальних вимог, здатності до ініціювання нового циклу поведінки [7, с. 141–153].

Структурна модель соціальної компетентності У. Каннінга пов'язана з його структурною моделлю соціальних навичок, в якій у доповнення до перцептивної-пізнавальної області соціальної компетентності додається мотиваційно-емоційна, а також поведінкова сфера. Правомірність застосування обраного У. Каннінгом структурного підходу з огляду на збереження цілісності дослідження компетентності суб'єкта професійної діяльності через взаємозв'язок у ньому, скажімо, таких компонент як «відповідальність» – «просоціальність» – «самоконтроль» підтверджується і аналізом фахових джерел щодо змісту і структури соціальної відповідальності в низці праць вітчизняних авторів [2; 5], що дозволяє

розглядати її не лише як суб'єктивно-оціночну категорію. Мова йде про створення у суб'єкта системи спеціальних знань, досить відмінних від загальних повсякденних знань, які дає більшість традиційних освітніх програм, і як про особливу соціальну практику (сукупність специфічних комунікацій і взаємодій, способів узгодження і оформлення соціальних смислів і дій), в межах якої формуються певні габітуси соціально орієнтованої свідомості фахівців(як диспозиції, що породжують і структурують практику носія певного знання, його уявлень і орієнтацій в соціальному просторі) і структура яких, в свою чергу «являє навчальні, культурні, моральні та інші практики [3, с. 21–25].

Тому, на нашу думку, розглянутий вище підхід до вивчення засобів і форм розвитку соціальних компетентностей майбутнього фахівця дозволяє не тільки розширити рамки й поглибити рівень дослідження інтегрованості навичок, але і конкретизувати специфіку «соціальності», притаманної тій чи іншій фаховій компетентності в міру ускладнення і поглиблення знань, які забезпечують наступну успішну діяльність фахівця.

Відтак очевидна потреба у застосуванні інтегруючих методів вимірювання і уваги до процесів, в яких створюється соціально-компетентна поведінка в конкретних видах діяльності, зокрема та до функцій окремих соціальних компетенцій (або їх взаємодії), що діють при створенні такої поведінки в процесі здобуття професійної освіти.

Література

1. Байков Ю. Н., Егоров Д. Е. Диагностика социальной компетентности. Результаты апробации диагностического комплекса: Журнал прикладной психологии. 2002. № 6. С. 12–24.

2. Безрукова О. А. Відповідальність в сучасному світі: соціологічні інтерпретації та емпіричні студії: монографія. Запоріжжя: Хортицький національний навчально-реабілітаційний багатопрофільний центр, 2015. 308 с.

3. Нечитайло І. С. Системно-кодова концепція взаємодії суспільства та освіти. автореф. дис. ... д-ра. соціологічних наук: 22.00.04, Київ, 2017. 39 с.

4. Ручка А. О. Компетентність як ресурс життєвої активності / Українське суспільств: моніторинг соціальних змін. К.: Інститут соціології НАН України, 2017. С.264–274

5. Степаненко В. Безвідповідальне суспільство? // Українське суспільство 1992–2009. Динаміка соціальних змін; за ред. В. Ворони, М. Шульги. К.: Інститут соціології НАН України, 2009. 560 с.

6. Kanning U. Soziale Kompetenz - Definition, Strukturen und Prozesse. In: Zeitschrift für Psychologie 210 (4), 2002, S. 154–163.

7. Kanning U. Horenburg M. Social Competence – an Overview of Contemporary Research and Practice. Вісник Одеського національного університету. Психологія. 2014. Т. 19. Вип. 2. С. 141–153. [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vonu_psi_2014_19_2_17

8. Kurtz Thomas. Der Kompetenzbegriff in der Soziologie / Soziologie der Kompetenz. VS Verlag für Sozialwissenschaften (Wiesbaden). 2010. 294 Seiten. p. 7–25.

ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНЕ НАВЧАННЯ В УМОВАХ РЕАЛІЗАЦІЇ КОНЦЕПЦІЇ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Гнатів Олена Вікторівна

кандидат педагогічних наук,

заступник директора з навчально-виховної роботи,

Мелітопольська загальноосвітня школа I-III ступенів № 22

Мелітопольської міської ради Запорізької області, м. Мелітополь

Анотація. Охарактеризовано найважливіші положення Концепції Нової української школи, які виражають принцип особистісно орієнтованого навчання учнів у поєднанні з реалізацією компетентнісного підходу, за яких учень стає суб'єктом освітнього процесу.

Ключові слова: особистісно орієнтоване навчання, Концепція нової української школи, компетентнісний підхід, індивідуальні особливості учня, педагогіка партнерства.

Першочерговим завданням в умовах модернізації сучасної української освіти, яка все більше набуває інноваційного та компетентісно орієнтованого характеру, є формування готовності учнівської молоді до успішної життєдіяльності у висококонкурентному інформаційно насиченому середовищі. Останні десятиліття перетворень в освіті призвели до зміни її базової парадигми, а саме: необхідності переходу від навчання знань, умінь, навичок до здатності навчатися і самоудосконалюватися впродовж життя. Усталена протягом багатьох десятиліть формула дидактики, за якою на уроках домінує засвоєння учнями знань і дуже мало уваги приділяється формуванню умінь застосовувати набуті знання у сучасних умовах є неефективною. Зокрема, це відображено в Концепції нової української школи – «... пересічні українські учні здобувають у школі застарілі знання, вони спроможні лише відтворювати фрагменти несистематизованих знань, проте часто не вміють застосовувати їх для вирішення життєвих проблем...» [3, с. 4].

У складних суспільних трансформаційних процесах сьогодення на перший план в освіті виходить готовність (компетентність) того, хто навчається, з урахуванням особистих можливостей та інтересів оперативної й чітко відслідковувати та відбирати інформацію, конструювати способи дій з метою успішного виконання конкретних завдань відповідно до поставлених педагогом дидактичних цілей. Таким чином, реалізація компетентнісного та особистісно орієнтованого підходів, задекларованих у Концепції – це дві сторони «однієї медалі». Суть особистісно орієнтованого навчання в цьому контексті полягає в тому, щоб у виборі методів, засобів, темпу навчання як найповніше врахувати індивідуальні відмінності учнів.

Питаннями особистісно орієнтованого підходу до навчання та виховання займалися Н. Алексєєв, І. Бех, Є. Бондаревська, О. Газман, Я. Гальперін, Г. Дорофєєв, Є. Казакова, В. Серіков, Л. Фрідман, І. Якиманська та інші. Проблеми варіативного підходу при реалізації

індивідуальних освітніх траєкторій учнів у своїх працях аналізували О. Александрова, В. Лоренц, А. Хуторський та інші. Разом з тим в умовах компетентної парадигми освіти, реалізованої в Концепції, проблема особистісно орієнтованого навчання не розглядалась.

Особистісно орієнтований підхід тією чи іншою мірою присутній у більшості розділів Концепції. Серед дев'яти ключових компонентів «Формули нової школи» на першому місці – новий зміст освіти, заснований на формуванні компетентностей, потрібних для успішної самореалізації в суспільстві, а на шостому – орієнтація на потреби учня в освітньому процесі, дитиноцентризм [3, с. 7]. Зокрема, в Концепції зазначено: «Кожна дитина – неповторна, наділена від природи унікальними здібностями, талантами та можливостями. Місія нової української школи – допомогти розкрити та розвинути здібності, таланти і можливості кожної дитини на основі партнерства між учителем, учнем і батьками» [3, с. 14].

Нова українська школа буде максимально враховувати права дитини, її здібності, потреби та інтереси, на практиці реалізуючи принцип дитиноцентризму. «Є необхідність якомога більше наблизити навчання і виховання кожної дитини до її сутності, конкретних здібностей, майбутньої життєвої траєкторії людини. Це явище я називаю дитиноцентризмом в освіті», – стверджує В. Кремень [2].

Також Концепція скеровує на запровадження педагогіки партнерства і широке застосування методів викладання, заснованих на співпраці (ігри, проекти – соціальні, дослідницькі, експерименти, групові завдання тощо). Учні залучатимуться до спільної діяльності, що сприятиме їхній соціалізації та успішному перейманню суспільного досвіду. Буде змінено підходи до оцінювання результатів навчання. Оцінки слугуватимуть для аналізу індивідуального прогресу і плануванню індивідуального темпу навчання, а не ранжуванню учнів. Оцінки розглядатимуться як рекомендація до дії, а не присуд [3, с. 15].

Основа педагогіки партнерства – спілкування, взаємодія та співпраця між учителем, учнем та батьками. Учні, батьки і вчителі, об'єднані спільною метою та прагненням, є добровільними і зацікавленими однодумцями, рівноправними учасниками освітнього процесу, які відповідальні за результат. «Нова школа» допомагатиме батькам здобувати спеціальні знання про стадії розвитку дитини, ефективні способи виховання в дитині сильних сторін характеру і чеснот залежно від її індивідуальних особливостей. Діалог і багатостороння комунікація між учнями, учителями та батьками змінить односторонню авторитарну комунікацію «вчитель» – «учень» [3, с. 14].

Педагогіку партнерства і компетентнісний підхід пов'язують із формуванням нового освітнього середовища, яке допомагають створити, зокрема, новітні інформаційно-комунікаційні технології. Вони підвищують ефективність роботи педагога, управління освітнім процесом і водночас уможливають особистісно орієнтований підхід до навчання. Нову українську школу буде підтримувати електронна платформа для створення і поширення електронних підручників і навчальних курсів для школярів та

вчителів. Як зазначено у Концепції, педагогічні завдання вирішуватимуться в атмосфері психологічного комфорту та підтримки. Нова українська школа буде розкривати потенціал кожної дитини. Учителів навчатимуть, як плекати в учнів та в собі гідність, оптимізм, сильні риси характеру та чесноти. Учні матимуть свободу вибору предметів та рівня їхньої складності. З'явиться можливість навчання в різновікових предметних чи міжпредметних групах [3, с. 18].

Отже, реалізація особистісно орієнтованого підходу супроводжується зростанням ролі індивідуальності кожного школяра в навчанні, а також умінням вчителя діагностувати індивідуальні особливості учня, оцінювати його здатність до навчання, коли учень стає суб'єктом освітнього процесу й оволодіває певними загальними і предметними компетентностями.

Література

1. Професійна педагогічна освіта: особистісно орієнтований підхід: монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. 436 с.

2. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в освітньому просторі. 2-е вид. К.: Знання, 2010. 520 с.

3. Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи: ухвалено рішенням Колегії МОН України 20.10.2016 р. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-seredn>.

4. Стрілець С. І. Індивідуалізація змісту освіти та інтенсифікація процесу навчання на основі сучасних освітніх технологій // Вісник Чернігівського нац. пед. ун.-ту. Сер.: Педагогічні науки. Фізичне виховання та спорт. 2014. Вип. 118 (2). С. 217–221.

5. Терещук Г. Індивідуалізація навчання в контексті ідей концепції нової української школи // Наукові записки Тернопільського нац. пед. ун.-ту ім. Володимира Гнатюка. Сер. Педагогіка. 2017. № 2. С. 6–16.

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ІННОВАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Грітченко Тетяна Яківна

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри фахових методик та інноваційних технологій у початковій школі,

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, м. Умань

Анотація. У доповіді розкрито актуальність проблеми; схарактеризовано сутність поняття «інноваційна культура вчителя початкової школи»; означено ймовірні шляхи вирішення проблеми формування зазначеної якості фахівця в процесі професійної підготовки.

Ключові слова: майбутній учитель початкової школи, інноваційна культура, інноваційна культура майбутнього вчителя початкової школи, професійна підготовка майбутнього вчителя початкової школи.

Вищі навчальні заклади України в останні роки зазнали масштабних перетворень, оновилися освітня система, активно використовуються педагогічні інновації, зароджується гуманістична культура, оснащена передовими інноваційними технологіями. Майбутній фахівець – майбутній учитель початкової школи стає перед необхідністю осмислення сучасних вимог, що пред'являються до нього суспільством і державою. Він повинен усвідомлювати, що від його фахової підготовки, рівня його інтелекту і культури, компетентності та конкурентоспроможності буде прямо залежати його педагогічна кар'єра, а значить, і можливість професійної самореалізації.

Проблемі професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи та формування у нього особистісних і професійних якостей присвячено багато наукових праць (К. Авраменко, Т. Байбара, С. Безбородих, Н. Бібік, О. Біда, В. Бондар, М. Вашуленко, О. Комар, О. Кравчук, О. Мельник, О. Митник, І. Осадченко, І. Пальшкова, Д. Пащенко, О. Савченко, М. Федоренко, Л. Хомич, М. Чобітько, І. Шапошнікова, В. Шахов, І. Щербак та ін.). Разом з тим, проблема формування інноваційної культури учителя початкової школи в системі професійної підготовки є відносно новою і малодослідженою.

Уперше термін «інноваційна культура» був введений у 1995 році в «Зеленій книзі про інновації», що була видана ЄС. У Законі України «Про пріоритетні напрями інноваційної діяльності в Україні» інноваційна культура суспільства визначається як складова частина інноваційного потенціалу, яка характеризує рівень освітньої, загальнокультурної та соціально-психологічної підготовки особистості й суспільства в цілому до сприйняття і творчого втілення в життя ідеї розвитку економіки країни на інноваційних засадах [2].

У більшості випадків термін «інноваційна культура» використовується в науковій літературі для того, щоб підкреслити, що зараз недостатньо говорити просто про знання, навички, вміння, що необхідні для інноваційної діяльності, але важливо й розуміти, яким чином особистість взаємодіє з цими знаннями, як нові знання можуть впливати на структуру і внутрішній світ особистості. У широкому сенсі інноваційна культура як соціальний феномен – це готовність і здатність суспільства до інновацій у всіх їх проявах: в управлінні, в освіті, у виробництві, в законодавстві [1].

Тобто інноваційна культура як педагогічний феномен – це професійна якість педагога, яка визначається постійним пошуком нового в цілях, змісті, методах і формах навчання і виховання учнів, створенням педагогічних нововведень, використанням і застосуванням всього нового, прогресивного на практиці. Перераховані складові педагогічної культури вчителя є, на наш погляд, необхідними.

Найважливіше завдання педагогічної діяльності полягає в тому, щоб передавати культурну спадщину людства новому поколінню. Тому вимога високої особистої культури є обов'язковою для педагога будь-якої спеціальності, а для вчителя початкової школи є життєво необхідною якістю.

Під інноваційною культурою вчителя початкової школи ми розуміємо інтегральну якість особистості, що включає складну динамічну систему професійно важливих якостей і властивостей особистості вчителя, що визначають успішність професійної діяльності в інноваційному середовищі освітньої установи, стійку систему мотивів до розробки, комплексного впровадження і освоєння нових сучасних інноваційних технологій і програм, а також психологічну установку на виконання перетворюючих дій з їх здійснення в процесі навчання молодших школярів.

Необхідність оволодіння педагогічною інноваційною культурою майбутнім вчителем початкової школи обумовлена наступними явищами педагогічної дійсності:

- функціонування нових моделей освітніх установ (гімназії, навчально-виховні комплекси, центри). Робота в них вимагає від педагога не просто володіння новими методами навчання і виховання, а й перебудови всієї системи діяльності на теоретико-методологічному та методичному рівнях;

- поява безлічі різноманітних освітніх програм, навчальних планів, підручників, методик і технологій навчання і виховання. Багато педагогів-практиків не можуть зорієнтуватися в їх різноманітті, вибудувати цілісну концепцію своєї діяльності, починаючи від теоретичного дослідження і закінчуючи конкретними методами і педагогічними технологіями;

- широке розгортання дослідно-експериментальної, грантової, дослідницької діяльності [3].

Тому вважаємо, що формування у вчителів початкової школи високого рівня інноваційної культури вимагає пошуку шляхів вирішення низки актуальних методологічних, дидактичних проблем: необхідно створити таку атмосферу в системі освіти, в якій консервативне ставлення до нової ідеї, до нововведення було б не тільки потребою кожного педагога, а й однією з найважливіших суспільних цінностей; необхідні методики формування інноваційної культури та оцінки її рівня в усіх суб'єктах професійної освіти; необхідно сприяти розвитку правової культури в частині підтримки і охорони прав авторів на об'єкти інтелектуальної власності, стимулювання інноваційної активності та підвищення відповідальності за перешкоди їй.

Тому, переконані, що процес професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти у педагогічному ЗВО повинен будуватися таким чином, щоб була можливість постійного підвищення інноваційної компетентності фахівця, фундаментальності його освітньо-професійної підготовки, формування необхідних особистісних і професійних якостей.

Література

1. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: навч. посібник. К.: Академвидав, 2004. 352 с.

2. Про пріоритетні напрями інноваційної діяльності в Україні: Закон України // Відомості Верховної Ради України (ВВР), 2012, № 19. 20, ст.166.

3. Сафарова Г. А. Инновационная культура современного педагога в контексте дополнительной профессиональной подготовки // Научные проблемы гуманитарных исследований. 2009. № 10. С. 63–67.

ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ ТА ПАТРІОТИЗМУ СТУДЕНТСТВА В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІСТОРІЇ УКРАЇНИ В МЕЛІТОПОЛЬСЬКОМУ ДЕРЖАВНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ ІМЕНІ БОГДАНА ХМЕЛЬНИЦЬКОГО

Гудзь Віктор Васильович

кандидат історичних наук, доцент кафедри історії

Ситник Олександр Миколайович

доктор історичних наук, завідувач кафедри історії

Таравська Яна Володимирівна

кандидат історичних наук, старший викладач кафедри історії,

Мелітопольський державний педагогічний університет

імені Богдана Хмельницького, м. Мелітополь

Анотація. У доповіді розглядаються питання патріотичного виховання студентів на основі формування історичної пам'яті. Така діяльність не суперечить цінностям демократії і є фактором об'єднання нації, що особливо актуально під час російської агресії. Національно-патріотичне виховання – один з пріоритетних напрямів виховної роботи та викладання історії у МДПУ ім. Б. Хмельницького.

Ключові слова: патріотичне виховання, викладання історії України, університет.

Метою даної доповіді є розгляд деяких питань теорії і практики виховання національної свідомості та української ідентичності студентської молоді в Мелітопольському державному педагогічному університеті імені Богдана Хмельницького (далі – МДПУ). Йдеться не стільки про етнічність, українців, які, за переписом 2001 р. склали 78% населення країни, скільки про ідентичність громадян українській політичній нації в умовах глобалізації та «гібридної війни». За соціологічним опитуванням 2001 р. лише 58% населення України назвали її своєю Батьківщиною. Три чверті українців республіки вважали своєю Батьківщиною Україну, росіяни – часто Радянський Союз (28,6%) та Росію – 17,7%. Представники інших етносів здебільшого називають «малу батьківщину» (52%). Лише після нападу Росії на Україну в 2014 р. показники істотно, але ще не кардинально змінилися, що потрєбує постійної роботи серед молоді.

Проблема знайшла достатнє висвітлення у науковій літературі, але, як зазначають дослідники, самі підходи до неї і висновки неоднозначні, що залежить від методологічних позицій та ідеології авторів. Науковці зауважують,

що Болонська декларація є вже конкретним кроком до реальної глобалізації освіти [5]. Як на нас, недооцінений аспект національного, патріотичного виховання і у Державній національній програмі «Освіта» (Україна XXI століття). Адже українське націотворення, без якого неможливі і високі соціально-економічні здобутки, далеко не завершене, а реалізація всесвітнього ідеалу неможлива за рахунок асиміляції національної душі. Для Південної і Східної України, де переважають етнічні українці, але місцеві ради впроваджують російську мову, залишається актуальним судження М. Бердяєва: «...великий самообман – бажати творити без врахування національності» [1]. Згадаймо, з яким бодем писав у «Щоденнику» геніальний О. Довженко про духовне каліцтво багатьох своїх соплеменників, які втратили національну гідність, бо ніколи не вивчали своєї історії. Між тим, внаслідок симбіозу вчорашньої номенклатури і олігархів, власників проплачених телеканалів і газет під дахом незалежної України все ще культивується подальше зросійщення, ворожість до мови, культури, духовності титульної нації.

В університеті на подолання цієї тенденції проводяться щорічні заходи «Просвіти» ім. Т. Шевченка, активно діє Мелітопольський козацький курінь ім. Д. Донцова, проводяться Всеукраїнські Донцовські читання, акції по вшануванню воїнів російсько-української війни тощо.

Спрямована робота в цьому напрямі ведеться і на заняттях з історії України у МДПУ ім. Б. Хмельницького. Приклади героїчної боротьби народу за свободу сприяють вихованню національної гідності і патріотизму. Наприклад, історія мудрих і мужніх звитяг князя Ярослава, Б. Хмельницького, П. Орлика доповнюється вивченням патріотичного подвизництва і творчого доробку І. Франка, Д. Донцова, В. Стуса та інших велетнів духу. Добре сприймаються студентами супроводжувані відеоматеріали події і факти героїки відродження української козацької державності 1649 р., революції 1917-1920 рр., події Другої світової війни, сучасних революційних майданів та ін. Водночас разом із студентами міркуємо, чому відсутні вітчизняні художні фільми про звитяги козаків, повстанців Холодного Яру, дисидентів, обговорюємо перші фільми про новітню війну Росії проти України.

В ході вивчення колоніального періоду історії України ми наголошуємо на націотворчій діяльності Тараса Шевченка з його вертикально-інтегруючим зверненням до «мертвих і живих і ненароджених» в Україні і не в Україні суцям та горизонтально-інтегруючим закликком «Учітесь, читайте, чужому навчайтесь й свого не цурайтесь». Майбутні педагоги дізнаються про переслідування носіїв української мови і культури як у царські, так і більшовицькі часи, про цілеспрямовану русифікацію, депортації та етноцид народів імперії. Важливою для пробудження етнічної самосвідомості, історичної пам'яті є історія української революції 1917–1920 рр. із її героїчними сторінками, вписаними в історію Українськими січовими стрільцями, воїнами армії УПА, сучасними добровольчими батальйонами та «кіборгами», тощо.

Ознайомлення студентів історією панування сталінського режиму в Україні супроводжується індивідуальними завданнями по розшуку прізвищ жертв голодоморів 1932-1933, 1946-1947 рр. та залученням їх до заходів із вшанування п'яті жертв голодоморів та політичних репресій. Сприяє розвитку патріотизму доведена до студентів інформація із архівів СБУ про діяльність на Східній Україні, зокрема, в Запорізькому краї, поряд з радянським підпіллям, націоналістичного. Значний ефект у вивченні цього матеріалу досягається засобами екскурсій у музеї, переглядом відеоматеріалів, науково-пошуковою роботою в історичному гуртку «Клію», Донцовському науковому гуртку тощо.

Наголошуючи на національних пріоритетах, прагнемо дотриматись принципів об'єктивності, історизму у вивченні історії УРСР, запобігти однобічності в оцінці подій радянської історії. Значення позитивних прикладів для виховання молоді добре розуміли творці комуністичних легенд. Сподвижницьке життя українських патріотів: Миколи Міхновського, Олени Теліги, Вячеслава Чорновола, сучасних героїв генерала Сергія Кульчицького, Олега Міхнюка, Василя Сліпака та інших – відомі приклади героїзму і гідності синів і дочок нашого народу. На подібних прикладах, замість нинішніх, накинутих молоді фільмами про криваві «подвиги» російського спецназу та десантників, має виховуватися наша молодь.

Саме могутній інстинкт національного будівництва підтримував в умовах найбільш тяжких її національне щеплення, підтримував ендосмос і екзосмос народного життя в їх роз'єднаних частинах та незмінно об'єднував їх в моменти пробудження національного життя. Такою, за М. Грушевським, є база національного розвою, без якої немислима інтеграція в світовий освітньо-культурний процес. Збереження цієї бази, матриці ментальності нації, прямо залежить від історичної пам'яті як складової національної ідентифікації. Національні цінності, історична пам'ять є складовою одвічної тріади народної виховної традиції, виховного ідеалу, який Г. Ващенко визначав у триєдиній сутності «Бог – Батьківщина – Родина» [2].

Проте ми застерігаємо від національної пихи, ксенофобії, наголошуючи на природній рівності всіх народів і окремих людей в аудиторіях, під час етнографічних та історичних практик, наукових експедицій з дослідження етносів Північного Приазов'я, виховної роботи із студентами в товаристві «Просвіта ім. Т. Шевченка та в Мелітопольському козацькому курені ім. Д. Донцова. Формування національної свідомості, патріотизму, «українськості», якої ще нерідко бракує студентській молоді, не має нівелювати у масовій свідомості цінностей демократії і міжнаціональної толерантності.

Загалом ми поділяємо і впроваджуємо у навчально-виховній роботі тезу, висловлену Тетяною Воропай: «Оскільки ми будемо націю, національну державу саме тут і тепер, ми повинні одночасно формувати й репрезентувати у світі сучасну українську ідентичність – не патріархально-архаїчно-фольклорну, а цілком модерну. ...Це не означає зрідатися свого минулого, це означає вчитися на його уроках» [3, с. 134].

Тож перехід на Болонську систему навчання з її уніфікованими критеріями глобальної гуманізації, комп'ютеризації не означає перехід до абстракції, об'єктивізму в історичній науці та нехтування національного спадщиною. Адже, як зауважив Дмитро Донцов, «Нація, яка забуває або нехтує своєю минувищиною, неминуче веде свою країну до краху» [4, с. 9].

У навчально-виховній роботі максимально практикуються інтерактивні методи навчання, проблемна постановка лекцій і питань семінарів. Враховуючи специфіку Болонського процесу, особлива увага надається самостійній роботі студентів, зокрема, повному забезпеченню її навчально-методичними матеріалами та комп'ютерами. Головним критерієм в оцінці минулого на заняттях з історії України визначається право народу на самостійний історичний розвиток, на соборність і державність. Головною метою – формування професійних компетентностей, наукового світогляду, активної громадянської позиції, історичної пам'яті та патріотизму майбутніх педагогів.

Література

1. Бердяев Михаил. Судьба России. URL: <https://predanie.ru/berdyaev-nikolay-aleksandrovich/book/69716-sudba-rossii/>
2. Ващенко Григорій. Виховний ідеал. Дрогобич, 1992. 190 с.
3. Воропай Т. С. Національна ідентичність як теоретична і практична проблема сьогодення. Розвиток демократії та демократична освіта в Україні: матеріали II міжнародної наукової конференції (Одеса, 24-26 травня 2002 р.). Київ, 2003. С. 125-135.
4. Донцов Дмитро. Дух нашої давнини. Дрогобич: Відродження, 1991. 342 с.
5. Крижко В. В. Мамаєва І. О. Аксіологічний потенціал державного управління освітою: навчальний посібник. Київ: Освіта України, 2005. 224с.

МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ НАВЧАННЯ ФОНЕТИКИ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ ЗА ДОПОМОГОЮ ОСВІТНІХ ІНТЕРНЕТ-РЕСУРСІВ

Гурова Тетяна Юрійвна

кандидат педагогічних наук, доцент

Гуров Сергій Юрійович

кандидат педагогічних наук, доцент

Рябуха Тетяна Валерійвна

старший викладач,

*Мелітопольський державний педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького, м. Мелітополь*

Анотація. У тезах висвітлено методичні засади фонетики англійської мови студентів-філологів за допомогою освітніх інтернет-ресурсів. Виявлено, що під час користування студентами освітніми Інтернет-ресурсами поряд із фонетичною компетенцією формується інформаційна.

Ключові слова: Інтернет-ресурси, фонетика англійської мови, компетентність.

Підсилення вимог до результативності освітнього процесу та його науково-обґрунтована зміна з метою підвищення ефективності, значно активізує дослідницьку діяльність педагогів. Останнім часом важко уявити викладачів іноземної мови, які не використовують в навчальному процесі освітні Інтернет-ресурси, що надають можливість систематизувати, закріплювати, оцінювати та регулювати динаміку засвоєння теоретичного матеріалу. Окрім того, використання сучасних освітніх технологій значно підвищує мотивацію та інтерес до предмету, а також сприяє розвитку ІКТ компетентності майбутніх фахівців. Отже, розвиток комп'ютерних технологій сьогодні стає важливим чинником змін в сучасній освіті.

Метою є аналіз значення і опис можливості використання освітніх Інтернет-ресурсів у навчанні фонетики англійської мови студентів-філологів.

В системі вищої освіти України сьогодні активно використовуються нові технологічні засоби і методики, які дозволяють ефективно розв'язувати освітні завдання в сфері навчання англійської мови. Саме тому дослідження у галузі використання інформаційно-комунікаційних технологій для навчання англійської мови в процесі підготовки студентів-філологів вважаємо актуальним. Необхідність викладання курсів теоретичної і практичної фонетики англійської мови в сучасних умовах зумовлена високими вимогами до ведення діалогу культур в світовому суспільстві в цілому, а також у конкретному спілкуванні з носіями англійської мови.

За визначенням С. Тер-Мінасової, сучасне суспільство потребує не просто вчителів або перекладачів, воно потребує більшого – фахівців з міжнародної та міжкультурної комунікації, що виходить далеко за межі знання власної мови [1]. Така комунікація не може бути ефективною без знання лексичного і граматичного матеріалу, розуміння культурних і національних особливостей мешканців англійськомовних країн, вона також є неможливою без якісного звучання мовлення, тобто без знання фонетики. Адаже в основі спілкування закладено аспект звучання.

Фонетичний аспект вивчення англійської мови у ЗВО сьогодні є обов'язковою складовою, кількість годин для вивчення цього предмету змушує викладачів фонетики обирати між численними аспектами, обов'язковими для вивчення, що викликає необхідність оптимізувати процес викладання фонетики для мовних спеціальностей за допомогою освітніх Інтернет-ресурсів. З досвіду роботи варто відзначити, що викладання тільки теоретичних основ фонетики англійської мови не веде до бажаного результату, сучасні вимоги до мовленнєвих вмінь володіння англійською мовою диктують необхідність вивчення предмету у його практичних аспектах. Так, вміння студентів-філологів точно передавати власні думки англійською мовою нерозривно пов'язані з якістю звучання мовлення, з дотриманням артикуляційних особливостей мови. Акт комунікації може бути спотворений, а зміст переданий неточно, якщо студент не ознайомлений або

не приділяє належної уваги уникненню фонетичних і фонологічних помилок у власному мовленні. Помилки фонетичного характеру лише підсилюють акцент того, хто говорить і створюють перешкоди для розуміння, фонологічні помилки – ведуть до втрати сенсу у висловлюванні.

Це означає, що фонологічний аспект стає першочерговим у сучасних вимогах до міжкультурного спілкування. Наразі комунікативний стандарт висуває певні вимоги до англomовного мовлення: воно має бути чітким, зрозумілим, нейтральним і приємним (інтонаційно коректним) для співрозмовника-носія англійської мови. В цьому відношенні спеціального розгляду і уваги заслуговують рекомендації, запропоновані Радою Європи стосовно фонетики [2].

Аналіз наукового доробку вчених В. Артемова, С. Бурої, В. Васильєва, С. Карневської, Л. Зіндера, М. Соколової, В. Парашук, Є. Полат, М. Трубецького, А. Хомутової показує те, що дослідники вказують на особливу роль формування фонетичної компетенції, доводять, що вона сприяє ефективному формуванню іншомовної компетентності. Фонетична компетенція є здатністю сприймати і відтворювати мовленнєвий зразок у відповідності до норм мови, що вивчається [3]. Проте сьогодні в умовах викладання курсів теоретичної і практичної фонетики англійської мови необхідно відзначити те, що сучасні підручники та навчальні посібники не здатні забезпечити повноцінної ефективності у формуванні фонетичної компетентності. Ситуація ускладнюється відсутністю природного мовного простору, саме тому на наших заняттях ми звертаємось до освітніх можливостей Інтернет-ресурсів.

Досвід використання освітніх Інтернет-ресурсів у навчанні фонетики дозволяє визначити більш ефективні і запропонувати деякі з них для використання у викладанні курсів теоретичної і практичної фонетики. Так, під час першого знайомства студентів з органами мовлення корисними можуть стати такі ресурси: <https://www.slideshare.net/MariaMarthaManetteMadrid/the-organs-of-speech-and-their-function>; <https://www.mimicmethod.com/fit101/place-of-articulation/>. Цей матеріал допоможе вивчити активні і пасивні органи мовлення, а також зрозуміти процес промовляння звуків англійської мови. Доцільним ресурсом для вивчення особливості звучання приголосних звуків вважаємо відеоматеріал, розміщений на сайтах: <https://www.youtube.com/watch?v=dfoRdKuPF9I>; для вивчення звучання голосних <https://www.youtube.com/watch?v=u7jQ8FELbIo>; модифікації приголосних і голосних звуків англійської мови <http://www.bbc.co.uk/learningenglish/english/features/pronunciation>; <http://www.bbc.co.uk/worldservice/learningenglish/grammar/pron/unit1/start.shtml>; для вивчення територіальних відмінностей між Британським і Американським варіантами вимови – <https://www.youtube.com/watch?v=G4Z5qngn-48>. Сайт <http://www.bbc.co.uk/voices/recordings/> ознайомлює студентів з різноманітними діалектами, сленгом, табу слів, акцентами, які можна зустріти на території Великобританії.

Дуже корисним у роботі є он-лайн курс, розміщений на сайті <http://www.macmillanenglish.com/pronunciation/interactive-phonemic-charts/#british-english>; <http://www.macmillanenglish.com/pronunciation/videos-with-adrian-underhill/>. В ньому можна знайти 39 відеофрагментів щодо навчання вимові англійських звуків, де фонетист А. Андерхіл демонструє практичний підхід до навчання фонетики. Сайт <http://clas.mq.edu.au/speech/phonetics/index.html> вміщує матеріал, який розробили фонетисти А. Грімсон Р. Маннел, Ф. Кокс, Дж. Харінгтон [4] щодо основних аспектів фонетики і фонології англійської мови, його можна використовувати під час вивчення курсів як теоретичної, так і практичної фонетики.

Слід відмітити, що деякі із вищезначених ресурсів є інтерактивними, що дозволяє студентам тренувати окремі звуки і прослуховувати власні варіанти промовляння. Отже, ці матеріали можна з успіхом впроваджувати як в процес вивчення особливостей вимови англійської мови, так і під час вивчення різних варіантів вимови, її постановки та корекції.

Цікавою формою роботи у навчанні фонетики англійської мови є завдання із створення електронних портфоліо, де студентам пропонуємо систематизувати здобуті знання в програмах Power Point, ресурсі – Prezi.com, в хмарному сервісі Google Docs, причому Power Point, ресурсі – Prezi.com, в хмарному сервісі Google Docs, причому готові презентації завантажуються, як у форматі PDF (потім їх зручно роздрукувати), так і в форматі PPTX, який підходить для Power Point. Цей ресурс є ефективним для навчання, оскільки в ньому представлено основні функції з оформлення презентацій, кілька шаблонів дизайну, різноманітні шрифти, анімаційні ефекти та інші інструменти.

Значущість підвищення якості освіти перекладачів і майбутніх вчителів англійської мови зумовлює необхідність пошуку нових форм і методів у навчанні фонетики англійської мови. Відзначимо, що під час користування студентами освітніми Інтернет-ресурсами поряд із фонетичною компетенцією формується інформаційна, що є немаловажним. Так, випускник ЗВО стає спроможним вільно користуватися новими інформаційними технологіями, розуміє діапазон їхнього застосування у подальшій роботі, починає критично ставитися до інформації.

Таким чином, використання освітніх Інтернет-ресурсів в процесі навчання англійської фонетики вважаємо край важливим, оскільки залучення студентів-філологів в процесі викладання курсів з теоретичної та практичної фонетики англійської мови у розв'язання завдань на основі сучасних інформаційних технологій дозволяє сформувати не тільки фонетичну компетенцію, а й інформаційну та ІКТ-компетентності, що є ключовим для сучасного випускника.

Література

1. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. Москва, 2010. С. 3.
2. Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка. Москва: МГЛУ, 2003. 256 с.

3. Хомутова А. А. Формирование фонетической компетенции на основе мультимедиа: английский язык, языковой вуз: автореф. дис. канд. пед. Наук. Челябинск, 2007. 20 с.

4. Grimson A. C. An Introduction to the Pronunciation of English. London, 1989. 320 p.

ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНО - ДІАЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ - ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ

Денисенко Надія Валеріївна

*кандидат філологічних наук, доцент кафедри англійської філології
та методики викладання англійської мови*

Мілько Наталія Євгеніївна

*кандидат філологічних наук, старший викладач
кафедри англійської філології та методики викладання англійської
мови, Мелітопольський державний педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького, м. Мелітополь*

Анотація. У статті аналізується потенціал комунікативної компетентності майбутнього вчителя у контексті становлення парадигми нового вчителя для нової школи. Експліковано комунікативну природу людського буття та схарактеризовано специфічні ознаки комунікації й сфери зростання усіх значущих для професіонала здатностей (особистісних, соціально-громадянських, інтелектуально-інноваційних та духовно-моральних). Розглядаються філософсько-освітні засади формування професіоналізму майбутнього вчителя на основі ключової комунікативної компетентності.

Ключові слова: діалог, компетентнісний підхід, комунікативна етика, праксеологія, професіоналізм, спілкування.

Актуальність дослідження і постановка проблеми зумовлені суттєвими соціальними змінами в світі, які змушують особистість до постійного оновлення сформованих життєвих поглядів і форм поведінки в мультикультурному світі. Сукупність цих вимог складає систему компетенцій, які будуть відображати зобов'язання людини певного віку, соціального статусу і кваліфікації виконувати ту чи іншу діяльність, а здатність її здійснювати постає компетентністю. Постановка проблеми і дослідницьких завдань базується на визнаному постулаті: наука і освіта, що продукують, імплементують і практикують нові знання, є основними інститутами компетентнісного зростання особистості, її суб'єктно-соціального та духовного розвитку. Формування комунікативно-діалогічної компетентності, яка б відповідала вимогам часу і універсальним ціннісно-мотиваційним і смисловим засадам, стає важливим завданням, зокрема у вищій освіті. Для майбутніх учителів іноземної мови це завдання має принципове значення, адже вони матимуть справу із закономірностями,

законами та правилами відображення у комунікації смислів і цінностей культури різних народів.

У визначених проблемах реальної дії комунікативної практики та компетентнісного підходу Проблема зумовлена невизначеністю способів вирішення конче важливих завдань сучасного мінливого комунікативного простору, як складної, багатокomпонентної структури, характеризуються постійним розширенням, прискоренням, зміцненням комунікаційних зв'язків та їх інтернаціоналізацією. Вони залучають до комунікації й діалогу все більше й більше людей різних культур, віросповідань, технологій спілкування. У такому контексті новітня комунікативна ситуація значно ускладнює використання традиційних технологій і стратегій управління. Арсенал управління, що «працював» у минулу добу, не може сьогодні задовольняти людину, яка прагне вільного саморозвитку, поваги й співпраці.

Проблеми управління комунікативною діяльністю людини у той чи інший спосіб представлено в працях К. О.- Апеля, Е. Берна, В. Біблера, М. Бахтіна, І. Кагана, В. Лоренца, В. Малахова, А. Єрмоленка, Ю. Габермаса, К. Яспера та інших філософів. Ґрунтовне розкриття функцій комунікації й діалогу як регуляторів відносин суб'єктів суспільства, визначення принципів соціально-філософського аналізу та методології дослідження складових комунікації й діалогу значно збагатили як науку і практику стратегічного управління соціальними і культурно-освітніми процесами, так і технології спрямування саморуху людини до інтелектуальності, моральності і духовності. Аналізу запровадження компетентнісного підходу, зокрема його ролі в життєвих стратегіях і практиках, присвячено багато праць відомих дослідників філософсько-педагогічних проблем, таких як: К. Абульханова-Славська, В. Андрущенко, З. Бауман, Р. Барт, С. Гессен, Л. Горбунова, В. Кремень, В. Луговий, Т. Лукман, І. Предборська, С. Пролєєв, Л. Сохань, І. Степаненко та багато інших. Значна частина праць науковців висвітлює компетентність у контекстуальних вимогах до людини, що постають перед вищою школою в умовах інтеграційних процесів, кардинальних змін у науково-освітньому середовищі тощо. Принципово нові положення напрацьовані цих науковців стосуються осмислення викликів цивілізації до соціалізації молоді, до її мистецтва жити у мінливих умовах самореалізації і забезпечення життєздатності суспільства. Заслугує на увагу розгляд окремих різновидів життєвої компетентності, в яких чільне місце посідає комунікативна компетентність, як здатність налагоджувати взаємини зі світом, а точніше з «трьома світами», в яких засадничим принципом стає «нова етика» (С. Андрос, К.-О.Апель, О. Больнов, М. Бубер, Ю. Габермас, Г. Даренський, К. Ясперс та інші).

Разом з тим, у реальному процесі формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців ціннісно-сміслові ознаки цієї компетентності, як різновиду життєвої, часто в силу різних причин втрачають значущість смисложиттєвих аспектів її розвитку і перетворюються на засвоєння певних практико-орієнтованих програм та необхідних «ситуаційних» навичок. Отже, головною дослідницькою задачею постає

концептуалізація процесу розвитку комунікативно-діалогічної компетентності та концепціалізація ціннісно-смыслових засад, принципів, підходів, стратегій створення і трансфера нового знання як конструкту комунікативно-діалогічного зростання майбутніх учителів іноземної мови.

Метою дослідження, що детермінує дослідницьку стратегію роботи, є визначення теоретико-методологічних засад розвитку комунікативно-діалогічної компетентності майбутніх учителів іноземної мови та обґрунтування на основі філософсько-освітньої рефлексії конструктивного потенціалу комунікативної компетентності у культурно-освітньому просторі як трансверсального зростання мобільності, свободи, самовизначення і мистецтва життєтворчості особистості.

Об'єктом дослідження є розвиток комунікативно-діалогічної компетентності майбутніх учителів іноземної мови у процесі професійної підготовки.

Предмет дослідження – філософський та теоретико-методологічний супровід зростання комунікативно-діалогічної компетентності майбутніх учителів іноземної мови.

До методів дослідження, що уможливили результативні висновки слід віднести аналітико-дедуктивний, феноменологічний методи і метод теоретичної реконструкції, інтерпретаційний, синергетичний та інші.

Наукова новизна передбачається в продовженні розвідок парадигми комунікативної філософії у новому контексті, в обґрунтуванні інтерактивного процесу творення, трансляції і використання знання на ціннісно-смыслових засадах (праксеологічних); в експлікації теорії суб'єктоцентрованої (інтерсуб'єктивної), культурно-орієнтованої (інтеркультурної) взаємодії інституцій і презентантів культурно-освітнього простору; в синтезі філософських, наукових, релігійних, повсякденних практик утвердження в комунікації інтелекту, етики, духовності.

Література

1. Єрмоленко А. М. Комунікативно-практична філософія. К.: Лібра, 1999. 488 с.
2. Людиномірність гармонізації культурно-освітнього простору особистості: методологія, експертиза та психолого-педагогічні рецепції: монографія / за заг.ред. Т. С. Троїцької. Мелітополь: Вид. будинок ММД, 2012. 378 с.
3. Методичні рекомендації щодо розроблення стандартів вищої освіти. К.: МОН України, 2016. – 30 с.
4. Троїцька О. М. Діалог і толерантність у культурно-освітньому просторі вищої школи : монографія. Мелітополь: Вид-во МДПУ імені Б. Хмельницького, 2016. 312 с.
5. Філософія: Світ людини / В. Г. Табачковський, М. О. Булатов, Н. В. Хамітов та ін. К.: Либідь, 2004. 432 с.
6. Delors J. Learning: The Treasure Within. Paris: UNESCO, 1996. 15 p.; Tuning Educational Structures in Europe (2017). [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://www.unideusto.org/tuningeu/home.html>

РОЛЬ ВЧИТЕЛЯ У СТВОРЕННІ ТОЛЕРАНТНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО КЛАСУ

Добровольська Лариса Пантеліївна

*кандидат педагогічних наук., доцент кафедри соціальної роботи,
соціальної педагогіки та дошкільної освіти*

*Мелітопольський державний педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького, м. Мелітополь*

Третякова Ірина Сергіївна

*практичний психолог КЗО «Навчально-виховного комплексу №72
«Школа І–ІІІ ступенів – дошкільний навчальний заклад (дитячий садок)»
Дніпровської міської ради, м. Дніпро*

Анотація. Стаття присвячена проблемі формування толерантного ставлення учнів до дітей з особливими потребами. Визначається, що провідна роль у створенні толерантного освітнього середовища в інклюзивному класі належить вчителю.

Ключові слова: інклюзивна освіта, толерантність, толерантне освітнє середовище, дитина з особливими потребами, толерантне ставлення.

Сучасна освітня система передбачає активне впровадження інклюзивного підходу, адже кількість дітей, яким необхідне корекційне навчання за спеціальними програмами, з кожним роком неухильно збільшується. Освіта дітей з особливими потребами в межах інклюзивної освіти передбачає їх перебування в загальноосвітньому закладі поряд із звичайними дітьми. Сьогодні школа має сприяти розумінню та прийняттю усіх дітей, незалежно від їх національних, культурних, релігійних, фізичних, фізіологічних та інших особливостей, а це можливо лише за умов формування толерантного освітнього середовища.

Серед вчених, які займались вивченням особливостей організації навчання дітей з особливими потребами, варто назвати Н. Андрійчука, О. Василенко, С. Іноземцеву, Є. Ісаєву, А. Колупаєву, М. Малофєєва, Л. Савчук, О. Таранченко, Л. Шипіцину, Н. Шматко, Д. Шульженко та ін. Аналізу проблеми формування толерантного освітнього середовища в навчальних закладах з інклюзивною формою навчання присвячені роботи Н. Асташової, Т. Єжової, А. Колупаєвої, Ю. Котелянець, Л. Манилової, Л. Савчук.

Слово «толерантність» в перекладі з латинської мови «tolerans» має значення «терпіти, витримувати, витривалість, виявляти стійкість». У науковій літературі найчастіше поняття «толерантність» розуміють як терпимість (терпимість до інших переконань, думок, поглядів тощо) [5, с. 5]. В «Енциклопедії освіти» знаходимо наступне визначення толерантності: «це як готовність прийняти інших такими, якими вони є, взаємодіяти з ними на засадах згоди через розвиток їхньої особистості, відкритої до сприйняття інших культур, здатної поважати багатогранність людської думки, запобігати конфліктам або розв'язувати їх ненасильницькими засобами» [3, с.912-913].

Асташова Н. О. вважає, що образ толерантної особистості поєднує в собі важливі характеристики, що визначають психолого-етичні аспекти людської поведінки. Серед таких характеристик слід назвати: гуманність, що припускає увагу до самотнього внутрішнього світу, рефлексивність, як глибоке знання особистісних особливостей, гнучкість, що має на увазі уміння приймати рішення, виходячи з обставин; впевненість у собі, самовладання, перцепція та почуття гумору[1].

Для формування толерантного ставлення учнів до дітей з особливими потребами, на думку Т. Єжової, педагогічним колективом навчального закладу необхідно створювати таке толерантне освітнє середовище, яке матиме наступні ознаки: 1) відкритість для всіх учнів, не зважаючи на їх соціальний статус, стан здоров'я, зовнішній вигляд тощо; 2) стійкість до внутрішніх змін та зовнішніх впливів (сприяння зниженню негативного та підвищенню позитивного потенціалу середовища засобами, які доступні даному навчальному закладу); 3) гуманність, яка має на меті співпрацю та діалог у системах «учитель-учень», «учитель-батьки», «учень-учень»; 4) варіативність, яка передбачає можливість врахування та задоволення потреб кожного, й звичайної, й «особливої дитини» [2, с. 72–73].

Важлива роль у формуванні толерантного освітнього середовища належить вчителям, які працюють в інклюзивних класах. Інклюзивний клас – це місце, де під час організації та здійснення навчально-виховного процесу враховуються всі освітні потреби дітей з особливими потребами й надається їм необхідна спеціальна підтримка. В такому класі діти з особливостями розвитку навчаються разом з їх однолітками, а не в спеціальних групах (класах) при загальноосвітній школі. Вчитель, який працює в такому класі, забезпечує створення спеціальних умов для навчання і розвитку дитини, надання необхідних послуг, психолого-педагогічний супровід з метою успішної адаптації дитини в толерантному інклюзивному середовищі навчального закладу, формування толерантних якостей і характерних особливостей поведінки звичайних дітей відносно до учнів з особливими освітніми потребами. Вчитель може бути успішним у рамках інклюзивного підходу в освіті за наступних умов: бути досить гнучким; проявляти інтерес до труднощів і бути готовим застосовувати різні підходи; поважати індивідуальні відмінності; уміти слухати і використовувати рекомендації, що надаються його колегами; бути впевненим у собі в присутності іншого дорослого в класі; бути готовим до спільної роботи з іншими вчителями, вміти працювати в команді [4, с. 574–575].

Необхідно відмітити, що саме по собі загальне навчання дітей з особливими потребами і звичайних учнів не може вирішити усіх проблем їх взаємодії, адже без відповідної педагогічної роботи сфера дитячих стосунків і відношення в системі «учитель-учень» може залишатися деформованою. Тому учителю інклюзивного класу необхідно вміти регулювати взаємовідносини і між дітьми, і в системі «учитель-учень». Успішність вирішення цього завдання залежить від характеру спілкування, від здібностей дітей і учителів ефективно здійснювати взаємодію, що неможливо

без сформованої в учасників освітньо-виховного процесу в закладі з інклюзивним підходом толерантності.

Єжова Т. підкреслює, що для формування толерантності у школярів педагогом слід пильну увагу приділяти сприянню проявів товариської взаємодопомоги у важкій хвилині, чуйності до горя чужих людей, прояву милосердя до усіх людей, які потребують допомоги. Що ж стосується умов формування толерантних стосунків в учнівському колективі, то тут вчена наголошує на використанні спільної діяльності дітей, яка має соціально та особистісно значущий зміст. Для цього можна використовувати будь-які види навчальної та позаурочної роботи, спрямовані на формування взаємовідносин в колективі [2, с. 69].

Для визначення особливостей ставлення сучасних школярів до дітей з особливими потребами нами було розроблено анкету та проведено анкетування в Навчально-виховному комплексі № 72 «Школа І–ІІІ ступенів – дошкільний навчальний заклад (дитячий садок)» Дніпровської міської ради, в якому брали участь учні 5-8 класів загальною кількістю 91 чоловік. Результати анкетування показали, що 39,6% учнів вважають людину з особливими потребами таку, яка має обмежені можливості, 43,9% школярів доброзичливо ставляться до таких людей, однак, на жаль, 10,9% учнів відчувають неприємні почуття при зіткненні з ними. В межах теми нашого дослідження нам цікаво було визначити, як будуть ставитися підлітки до дитини, що має особливі освітні потреби. На питання про можливість навчання такої дитини в класі більшість учнів (79,1%) відповіли «нормально, буду намагатися потоваришувати з ним (нею)». Крім того, 47,3% школярів згодні з тим, що такі діти повинні навчатися в звичайній школі поряд із звичайними однолітками, але третина учнів (31,9%) вважають, що їм краще навчатися в спеціалізованій школі (інтернаті).

Отже, анкетування показало, що сьогодні вкрай необхідним є створення в інклюзивній школі толерантного освітнього середовища, що передбачає формування в учнів толерантного ставлення до дітей з особливими потребами. Цього можна досягти завдяки створенню таких взаємовідносин в класному та шкільному колективі, які сприятимуть соціалізації дітей з особливими потребами через включення їх у різноманітні заходи в процесі навчальної і позаурочної діяльності, а кожен учасник навчального процесу зможе стати успішним та його внесок буде значущим для всіх. Крім того, слід пам'ятати про те, що учні мають не лише отримувати необхідну інформацію про толерантність, а й набувати в умовах освітнього середовища необхідний досвід життя у демократичному суспільстві, де є рівні люди з рівними правами.

Аналіз наукової літератури та результати емпіричних даних дозволяє нам зробити висновок, що формуванню толерантного освітнього середовища сприятимуть наступні педагогічні умови: організоване педагогом спільне перебування звичайних учнів та дітей з особливими освітніми потребами в одному колективі; підтримка педагогом активної співпраці сім'ї та школи у вихованні толерантності на основі взаємодопомоги; «розвінчання»

стереотипів сприйняття людей з особливими освітніми потребами і розширення уявлень про категорії таких людей, способи взаємодії з ними і надання допомоги, а також розширення знань школярів про основні складові толерантності; включення в освітній процес системи занять з виховання толерантності до людей з особливими потребами і набуття досвіду толерантної поведінки; корекція проблем у взаємовідносинах звичайних учнів з дітьми з особливими потребами.

Література

1. Асташова Н. А. Проблема воспитания толерантности в системе образовательных учреждений. М.: Науч. Метод. 2003. С. 86–92
2. Єжова Т. Є. Організаційно-педагогічні умови створення толерантного освітнього середовища інклюзивної школи // Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами. 2012. №9. С.66–75.
3. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; голов. ред. В. Г. Кремень. К.: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
4. Ляtifова Л. В. Инклюзивное образование // Молодой ученый. 2014. №19. С. 573–575.
5. Матієнко О. С. Толерантність: введення в проблему. Вінниця: ВДАУ, 2006. 40 с.

ФОРМУВАННЯ ОРФОГРАФІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Дубяга Світлана Миколаївна

*кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри початкової освіти*

Дмитрієнко Ірина Петрівна

*магістрантка, Мелітопольський державний педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького, м. Мелітополь*

Анотація. У статті означено актуальність проблеми формування орфографічної компетентності молодших школярів як важливого елемента мовленнєвої. Засобами формування правописної компетентності в учнів запропоновано різні види вправ.

Ключові слова: компетентність, правописна (орфографічна) компетентність, мовленнєва компетентність, вправи.

Згідно з новим Державним Стандартом початкової освіти, типовою освітньою програмою закладів загальної середньої освіти I ступеня та Законом України «Про освіту», основною метою і результатом навчання у школі є набуття учнем ключових компетентностей у рамках кожної освітньої галузі [1; 2; 3].

Необхідною умовою формування компетентностей є діяльнісна спрямованість навчання, яка передбачає постійне включення учнів до різних

видів педагогічно доцільної активної навчально-пізнавальної діяльності, а також практична його спрямованість. Доцільно, де це можливо, не лише показувати виникнення факту із практичної ситуації, а й по можливості перевіряти його на практиці й встановлювати причинно-наслідкові зв'язки. Формуванню ключових компетентностей сприяє встановлення та реалізація в освітньому процесі міжпредметних і внутрішньопредметних зв'язків, а саме: змістово-інформаційних, операційно-діяльнісних і організаційно-методичних. Їх використання посилює пізнавальний інтерес учнів до навчання і підвищує рівень їхньої загальної культури, створює умови для систематизації навчального матеріалу і формування наукового світогляду. Учні набувають досвіду застосування знань на практиці та перенесення їх в нові ситуації [4].

У зв'язку з цим постає питання розкриття змісту поняття «компетентності» як основної мети навчання учнів у початковій школі. А також змісту таких понять як мовна, мовленнєва, граматична та правописна (орфографічна) компетентності як основна мета навчання учнів початкової школи на уроках української мови та літератури.

Проблема формування мовної та мовленнєвої компетентності в сучасній школі набуває все більшої актуальності. Саме в початковій школі закладаються основи грамотного письма та мовлення, і від того, наскільки вони будуть сформовані, залежить подальше навчання дитини, її здатність надалі засвоювати програму української мови та літератури.

Мовленнєву компетентність, зокрема орфографічну, досліджували у своїх роботах науковці А. Богуш, Н. Бондаренко, М. Вашуленко, Н. Голуб, М. Пентиліук та інші. Вони зазначали, що на сучасному етапі розвитку лінгвометодики однією з найбільш складних та актуальних проблем залишається проблема формування правописної компетентності молодших школярів. Це пояснюється трудомісткістю процесу оволодіння правописними вміннями і навичками, що вимагає від учнів високого рівня абстрагування та узагальнення в процесі вивчення правил правопису української мови; усвідомленого їх використання в самостійних (письмових) висловлюваннях.

Цей процес ускладнюється наявністю великої кількості правил і винятків з них [4].

Ще однією проблемою, яка заважає формуванню правописної компетентності у молодших школярів, можна вважати те, що зараз учні мало читають. Тому зоровий канал сприйняття написаного або надрукованого слова використовується погано. Крім того, в сучасних умовах не завжди можна довіряти друкованому слову, оскільки деякі видавництва обходяться без коректорів при виробництві своєї продукції, тому орфографічні та пунктуаційні помилки часто потрапляють на сторінки книг (найчастіше навчальних), журналів і газет.

Тому не випадково вказаний аспект навчання постійно знаходиться в полі зору науковців і вчителів-практиків, у роботах яких зазначається, що правописна (орфографічна) компетентність це не тільки найважливіша

умова розвитку мовної особистості школяра, його мовленнєвої культури, повноцінного засвоєння всіх шкільних дисциплін, але й умова, що в значній мірі впливає на його подальшу соціальну активність.

Під орфографічною компетентністю розуміють уміння правильно писати букви (великі та малі), звуки (фонетична транскрипція) та пунктуаційні знаки, а також уміння правильно писати слова відповідно до орфографічних правил.

Водночас зауважимо, що традиційна методика навчання орфографії за правилами, що від початку побудована на усвідомлюваній основі (правило – практичне його використання – автоматизація навички), не позбавлена окремих недоліків. По-перше, знання правил письма зводиться нерідко до заучування словесного формулювання правила, а не до оволодіння ним як орфографічною дією. По-друге, такий підхід сприяє недооцінюванню мовної і мовленнєвої бази, на якій ґрунтується грамотне письмо (правильна вимова слів та їх поєднань, відпрацювання навичок виразного читання, багатство словника, вміння проводити аналіз і синтез, проводити зіставлення і порівняння, робити узагальнення і т. д.).

Формування орфографічної грамотності в учнів є одним із головних завдань навчання мови в школі. Важливість цього завдання зумовлена тим, що:

1) орфографічна грамотність виступає складовою загальної мовної культури людини, забезпечує точність вираження думки і взаєморозуміння при письмовому спілкуванні;

2) письмова форма літературної мови відрізняється від усної більшою складністю [5].

Оволодіння орфографією – це важливий елемент загальноосвітньої підготовки учнів. Підвищення рівня їхнього мовленнєвого розвитку (на що звертається особлива увага в сучасній школі) повинно супроводжуватися вдосконаленням орфографічної грамотності, оскільки сформованість в учнів орфографічних навичок позитивно впливає на їхній загальний мовленнєвий розвиток.

Граматичне вивчення мови передбачає аналітико-синтетичну діяльність на теоретичному рівні: ідеальну абстракцію, чітке усвідомлення структурних елементів мови, їх теоретичний аналіз, формування теоретичних узагальнень, які й лежать в основі граматичних понять.

Український правопис побудовано на двох основних принципах: фонетичному та морфологічному. Крім того, в українській орфографії є так звані диференційовані і смислові написання, що залежить від смислового значення слова або словосполучення. Враховується в українському правописі і принцип історичний (традиційний). Таким чином, провідним принципом в українській мові є фонетико-морфологічний.

З метою формування орфографічної компетентності молодших школярів пропонуємо використовувати різноманітні види вправ, які можна об'єднати в такі групи:

1) різні види списувань;

- 2) диктанти;
- 3) орфографічний розбір;
- 4) робота з орфографічним словником;
- 5) вільне письмо – добирання слів з орфограмами;
- 6) коментоване письмо;
- 7) вправи з розвитку мовлення (переклади, перекази, твори).

Комунікативна функція будь-якої мови реалізується завдяки її унормованості. Дотримання існуючих правил дозволяє вірно та зрозуміло для інших виразити свої думки. Порушення правил ускладнює спілкування, робить висловлені думки незрозумілими. Отже, правописна компетентність є важливим елементом мовленнєвої. Вивчення норм правопису й формування грамотності в початковій школі має важливе значення, оскільки створює підґрунтя для оволодіння культурою усного і писемного мовлення.

Література

1. Державний стандарт початкової освіти від 21 лютого 2018 р. №87.
2. Типова освітня програма закладів загальної середньої освіти І ступеня затверджена наказом МОНУ від 20.04.2018 № 407.
3. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017р.
4. Фролова Н., Конохов С. Формування правописної компетенції у початковій школі з використанням інноваційних технологій // Інформаційні технології в освіті та науці : збірник наукових праць. 2016.
5. Фролова Л. А. Об орфографической работе в период обучения грамоте шестилетних детей / Л. А. Фролова // Начальная школа. 1991. № 7. С. 24–25.

КОМПЛЕКСНИЙ ПІДХІД ДО ВИВЧЕННЯ СЛОВА НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ

Дубяга Світлана Миколаївна

*кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри початкової освіти,*

Протас Вікторія Володимирівна

студентка,

*Мелітопольський державний педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького, м. Мелітополь*

Анотація. У статті автором наголошується на важливості проведення словникової роботи в початковій школі на уроках української мови, наводяться методи, прийоми роботи зі словами.

Ключові слова: слово, уроки української мови, молодший школяр, завдання.

Природа і суть слова, його виникнення та зміни, семантика лексем, структура словникового складу, класифікація і джерела походження фразеологізмів, принципи укладання і типи словників – усі ці питання є

складовою лінгвістичної змістової лінії курсу української мови. Однак ознайомлення учнів початкової школи з лексичним рівнем мовної системи є не самоціллю, а основою для формування комунікативних умінь і навичок, збагачення культури мовлення, плекання багатого світу особистості, у чому, зрештою, і полягає основна мета мовної освіти.

Через слово учні пізнають і розуміють закони мови, роль її краси, виразності, багатства та складності. Словами позначають конкретні предмети та абстрактні поняття, висловлюють почуття і наміри. Сучасна українська мова має значний словниковий запас. Багатство словника – ознака високого розвитку як суспільства в цілому, так і кожної людини зокрема, а тим більше школяра.

Початкова ланка школи відіграє значну роль у формуванні в молодшого школяра повноцінної навчальної діяльності, одним із основних компонентів якої є рівень розвитку мовлення – необхідна умова формування соціально активної особистості.

Слово входить до активного словника школяра лиш тоді, коли він добре розуміє його значення, усвідомлює правильність граматичних форм, структуру словосполучень та речень, тобто воно закріплюється у пам'яті учнів лише через активне застосування у мовленні.

Слід сказати, що серед вітчизняних методистів немає єдиного, загальноприйнятого розуміння словникової роботи. Більшість авторів розглядає словникову роботу як сукупність цілеспрямованих і систематичних вправ з метою засвоєння учнями лексичних, граматичних, вимовних і орфографічних норм літературної мови (П. Грушников, Н. Костроміна, І. Олійник). Сучасною методичною наукою словникова робота визначається як система навчально-виховної роботи над словом, яка охоплює засвоєння учнями нових слів і значень, відтінків значень, емоційно-експресивного забарвлення слів, сфер їх уживання, їх багатозначності і переносних значень, засвоєння синонімів, антонімів, паронімів, омонімів тощо.

У процесі словникової роботи поглиблюється розуміння учнями того, що слова називають усі явища дійсності, що слово те, що воно називає (предмет, дія, ознака), – це різні речі, як і школярі мають навчитися чітко розмежовувати. Словникова робота не може залишити поза увагою системні об'єднання слів, які розглядаються під час опрацювання лексикологічних тем. Отже, учні-методисти наголошують, що будь-яка словникова вправа, під час виконання якої учні з'ясовують семантику слова, встановлюють смислові зв'язки тощо, перетворюється на лексичну вправу.

Комплекс завдань мовленнєвої роботи на лексичному рівні це:

- 1) збагачення словникового запасу учнів, кількісне поповнення його за рахунок опанування нових лексичних одиниць;
- 2) уточнення значень слів на основі засвоєння системно-лексичних зв'язків;

3) активізація словника, формування вмій і навичок правильно вживати лексичні одиниці, доцільно використовувати їх у мовленні, у текстах різних типів і стилів;

4) боротьба з нелітературними словами (діалектизми, жаргонізми та ін.), викорінювання їх з дитячого мовлення.

Систематична робота із зазначених напрямів дасть можливість виробити в молодших школярів лексичне чуття, смак до краси і виразності слова української мови.

Дослідники стверджують, що успішність словникової роботи забезпечується дотриманням низки методичних рекомендацій:

- удосконалення лексичного запасу дитячого мовлення має відбуватись систематично на кожному уроці як рідної мови, так і інших шкільних предметів;
- добір змісту і прийомів словникової роботи слід здійснювати з урахуванням вікових особливостей школярів, рівня розвитку їхнього мовлення;
- організація словникової роботи має враховувати всі лексико-граматичні властивості слова й особливості його вживання в мовленні, забезпечувати тісний взаємозв'язок з вивченням різних розділів початкового курсу рідної мови;
- усі словникові вправи необхідно будувати на основі тексту, розкривати учням сполучуваність слів, точність і доцільність їх уживання в мовленні.

Уроки, на яких проводиться робота над словом, допомагають дітям стати всебічно обізнаними в різноманітних галузях знань людини. Тому метою таких уроків є збагачення словникового запасу учнів, поглиблення відомостей про неологізми, синоніми, антоніми, слова іншомовного походження. Важливо не просто збільшувати словниковий запас учнів, але й розвивати уміння користуватися виражальними можливостями слова для точної передачі думки. Такі уроки вчать дітей вводити слова в словосполучення, речення, а ще краще – в зв'язне висловлювання, в текст, нехай то буде усна чи писемна форма мовлення. Цей предмет розкриває перед школярами багатство, образність слова, показує фразеологічні скарби української мови, її розвиток, збагачення, розквіт; навчає учнів вживати найбільш вдалі слова для вираження думки. Етимологічна робота дає змогу пояснити значення та важливість знання рідної мови, виховує любов та повагу до української мови, до історії її розвитку; залучає учнів до мистецтва слова, допомагає їм пізнати світ та самих себе.

Вивчення слова дає змогу сприймати мову різнобічно – емоційно, пізнавально, інформативно, аналітично. А отже, розповідати про походження слів можна не тільки на уроках української мови, а й на уроках природознавства, математики, образотворчого мистецтва тощо.

Словникова робота надає кожному етапові уроку неповторності, яку містить у собі кожне слово. Невеличкий екскурс в історію слова буде доречним на різних етапах уроку. Наприклад, етимологія слів на етапі

мотивації навчальної діяльності дає змогу сфокусувати увагу учнів, викликати інтерес до обговорюваної теми, зробити «місточок» для представлення теми уроку. Доречно проводити цю роботу і під час хвилинки каліграфії, і під час перевірки домашньої роботи, і коли підбиваються підсумки уроку. На етапі закріплення матеріалу можна використовувати інформацію про походження слів для диференційованої роботи з учнями. Наприклад, доки йде робота на закріплення навичок читання, учні з високим рівнем читацьких умінь готують повідомлення про походження того чи іншого слова [1, с.12].

Всі ці відомості про слова можна подавати, використовуючи такі педагогічні технології:

- створення привабливої мети;
- здивування. Завдяки дивовижним історіям про слово не просто привертають увагу учнів, а й підтримують інтерес протягом певного часу;
- відстрочена відгадка. Наприклад, на початку уроку вчитель ознайомлює з незвичайними, цікавими історіями про слово, а саме слово буде розкрито на уроці під час роботи над новим матеріалом або цікавий факт дати наприкінці уроку, щоб із нього почати наступний;
- ігрова навчальна діяльність;
- творчо-пошукова діяльність. Учні самостійно або в групах добирають мовний матеріал.

Вивчати мову – це означає опанувати її структуру і лексику. Саме тому оволодіння рідною мовою значною мірою залежить від засвоєння лексики. Для того, щоб сформувати лексичні навички, вчителю насамперед треба знати, що це таке, на основі яких механізмів вони функціонують. Так, для використання слів у відтворюваних видах мовленнєвої діяльності необхідно:

- знайти слово у пам'яті, відповідно воно спочатку має бути туди закладене;
- вимовити його, що передбачає володіння його фонетичною формою;
- включити у словосполучення на основі смислової узгодженості й відповідно до граматичних норм;
- включити словосполучення в речення, текст.

Проте у всіх випадках необхідно засвоювати словникову сторону мовленнєвих видів діяльності у такий спосіб, щоб учні постійно відчували напругу комунікативного завдання, тобто те, що слова потрібні для вираження думок та їх розуміння. Тільки чітка мовленнєва перспектива обумовлює вмотивованість і успішність оволодіння словником. Робота по накопиченню словника супроводжує весь процес навчання. Майже на кожному уроці відбувається знайомство з новими словами і робота над їх засвоєнням.

У системі лексичних вправ найважливіше місце належить словниково-стилістичним. Це, зокрема, завдання на уточнення значення та походження слів шляхом встановлення зв'язку з відповідними поняттями.

Розуміння значення слів та їх правильне вживання є дуже важливим для маленьких учнів, бо виховує мовне чуття, смак до художнього слова. Основою словникової роботи на уроках є тлумачення лексичного значення слова. Такі вправи активізують діяльність учнів, збагачують їхній лексичний запас, виховують увагу до слова, його значення і вживання, розвивають логічне мислення та мовлення учнів. Познайти учнів із новим словом бажано в початковій частині уроку для того, щоб в подальшому включити його у вправи та завдання. Вчитель пропонує учням написати слово, обдумати його, скласти з ним словосполучення, підібрати до нього спільнокореневі слова, вжити в реченні, у зв'язному тексті.

Крім засобу семантизації (тлумачення) слів на уроках української мови можна використовувати й інші види робіт:

1. активізація і збагачення словникового запасу за допомогою наочності. Ця робота впливає на сприймання образу слова разом з його предметним значенням;
2. добір іменників на певну тему. Учням пропонується назвати іменники на тему «Школа», «Будівництво». Такі вправи спочатку виконуються усно, а потім письмово. Виконання таких вправ збагачує лексичний запас дітей. Розширює їхні знання, окрім того, слова, пояснені вчителем, дають змогу провести коротку виховну бесіду;
3. словотворчі вправи. Під час їхнього виконання вже знайоме дітям слово постає перед ними у новому ракурсі. Словотворча робота розкриває дітям зв'язок між лексичним і граматичним значенням слова:

ЗЕЛЕНИЙ – прикметник, означає колір;

ЗЕЛЕНІТИ – дієслово, вказує на стан рослини або чогось іншого, подібного за кольором.

Серед вправ словотворчого характеру слід виділити такі:

1. вправи на спостереження за зміною значення слова при додаванні суфіксів чи префіксів;
2. вправи на творення нових слів за допомогою суфіксів чи префіксів;
3. вправи на добір групи споріднених слів до поданого.

Утворенні слова діти повинні ввести у словосполучення чи речення. Така робота допомагає учням чіткіше уявити собі різницю у значенні таких слів;

4. пояснення значення багатозначних слів.

Отже, організовуючи систематичну, цілеспрямовану словникову роботу на уроках над поповненням і активізацією словникового запасу учнів, необхідно будувати урок так, щоб робота над словом органічно зливалася з роботою над словосполученням, реченням, текстом, а не була чимось штучним, окремим, нав'язаним дітям. Лише за таких умов ця робота матиме неабиякий ефект.

Література

1. Сауляк Н. І. Робота зі словниковими словами: нестандартний дидактичний матеріал для уроків рідної мови, читання, природознавства. Х.: Основа, 2008. 221 с.
2. Семчинський С. В. Загальне мовознавство. К., 1996. С. 6 – 25.
3. Сербенська О. А., Волощак М. Й. Актуальне інтерв'ю з мовознавцем: 140 запитань і відповідей. К.: Просвіта, 2001. 204 с.
4. Чекіна О. Ю. Робота зі словниковими словами: нетрадиційні прийоми, ігри та завдання для учнів 1-4 класів. Х.: Основа, 2008. 109 с.

ВИКОРИСТАННЯ ІКТ У НАВЧАННІ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ВАДАМИ СЛУХУ

Дубяга Світлана Миколаївна

*кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри початкової освіти*

*Мелітопольський державний педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького, м. Мелітополь*

Дубяга Владислава Ігорівна

*здобувач вищої освіти напрямку підготовки «Практична психологія»,
Мелітопольський державний педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького, м. Мелітополь*

Анотація. У статті автором наголошується на важливості використання у навчанні молодших школярів з вадами слуху інформаційно-комунікаційних технологій, так як провідний аналізатор у таких дітей – зоровий, тому вони краще засвоюють навчальний матеріал, маючи перед собою зорові опори. Велика увага приділяється саме презентаціям, де сприйняття навчального матеріалу відбувається через зір.

Ключові слова: діти з вадами слуху, молодший школяр, інформаційно-комунікаційні технології, презентації.

Багато років система освіти ділила дітей на звичайних та інвалідів, які практично не мали можливості отримати освіти та реалізувати свої можливості, таких дітей не брали в загальноосвітні заклади, де навчаються звичайні здорові діти. Несправедливість такої ситуації очевидна. Діти з особливим потребами повинні мати рівні можливості з дітьми звичайними.

Сучасна система розвиненого демократичного суспільства покликана відповідати індивідуальним потребам особистості, зокрема, потребі в повноцінному та різнобічному особистісному становленні та розвитку – враховуючи індивідуальні відхилення, інтереси, мотиви і здібності (особистісна успішність), потребі в органічному входженні особистості в соціум і плідна участь у житті суспільства (соціальна успішність); потребі в розвиненості в особистості універсальних трудових і практичних умінь, готовності до вибору професії (професійна успішність).

Включення дітей з особливими освітніми потребами (дітей з інвалідністю, дітей з обмеженими можливостями здоров'я, дітей з особливостями розвитку) в освітній процес у закладах загальної типу за місцем проживання – це порівняно новий підхід для української освіти. Основна мета навчання таких дітей в загальноосвітній початковій школі – навчити мету дитину за короткий проміжок часу освоювати, перетворювати і використовувати в практичній діяльності інформацію. Допомогти вчителю у вирішенні цього непростого завдання може поєднання традиційних методів навчання та сучасних інформаційних технологій.

Використання інформаційних технологій має особливо велике значення в системі навчання і соціальної реабілітації дітей з вадами слуху, так як провідний аналізатор у таких дітей – зоровий. Вони краще засвоюють навчальний матеріал, маючи перед собою зорові опори.

Зорове сприйняття – основний спосіб розширення кругозору нечуючих школярів, який забезпечує можливості спілкування з іншими людьми і сприйняття зверненої до них мови.

Увага школяра з вадами слуху залежить від якості наочності дидактичного матеріалу.

Розвиток словесно-логічного мислення залежить від наочно-образного, у зв'язку з цим для успішного засвоєння навчального матеріалу необхідно використовувати наочність.

Враховуючи особливості психічного розвитку, а також для збагачення словника нечуючих учнів, формування різних форм словесного мовлення учнів на уроках доцільно використовувати інформаційно-комунікаційні технології, які створюють необхідну мотивацію оволодіння мовним матеріалом.

Застосування ІКТ на уроках у школі для дітей з вадами слуху:

- посилює позитивну мотивацію навчання;
- активізує розумову і мовленнєву діяльність учнів;
- створює сприятливий психологічний клімат на уроці;
- зберігає інтерес дітей до предмету;
- урізноманітнює роботу на уроці;
- сприяє розвитку інформаційної грамотності;
- дозволяє використовувати гру як важливий елемент навчання.

Комп'ютер дає вчителю нові можливості, дозволяючи разом з учнем отримувати задоволення від захоплюючого процесу пізнання, не тільки силою уяви розсовуючи стіни шкільного кабінету, але за допомогою новітніх технологій зануритися в яскравий барвистий світ. Таке заняття викликає у дітей емоційний підйом, навіть відстаючі учні охоче працюють з комп'ютером.

Уроки з використанням інформаційних технологій не тільки поживляють навчальний процес, а й підвищують мотивацію навчання.

Робота з використанням презентацій сприяє вирішенню одного з найважливіших завдань на уроках в школі для нечуючих дітей – це розвиток мовлення учнів. Презентація дає можливість учителю самостійно

компонувати навчальний матеріал, виходячи з особливостей конкретного класу, теми, предмета, що дозволяє побудувати урок так, щоб домогтися максимального навчального ефекту.

Використання мультимедійних презентацій на уроках допомагає зробити урок цікавішим. У процес сприйняття включаються не тільки зір, але й слух, емоції, уява, які допомагають нечуючим дітям глибше зануритися в досліджуваний матеріал, роблять процес навчання менш виснажливим. Завдяки комп'ютеру діти на уроках отримують наочну інформацію у вигляді відеофрагментів, фільмів про навколишнє життя.

Дуже ефективними можуть бути тести, кросворди при закріпленні вивченого матеріалу. Використання кросвордів, ілюстрацій, малюнків, різних цікавих завдань, тестів сприяють формуванню інтересу до предмета і, отже, позитивно впливають на якість освіти нечуючих дітей. Кросворди і загадки, що вводяться в урок, активізують мислення і мовлення дитини, допомагають успішніше вирішувати завдання особистісно-орієнтованого розвитку дитини.

На уроках математики за допомогою комп'ютера можна вирішити проблему дефіциту рухомої наочності, коли діти під керівництвом учителя на екрані монітора порівнюють способом накладання геометричні фігури, аналізують взаємини множин, вирішують завдання на рух, можуть бути організовані математичні розминки і самоперевірка.

На уроках літературного читання і розвитку мовлення, застосування ІКТ дозволяє використовувати різноманітний ілюстративно-інформаційний матеріал. Використання ІКТ на уроках для дітей з вадами слуху та мовлення допомагає розширити словниковий запас, полегшити процес запам'ятовування важких слів, особливо дієслів, зрозуміти зміст тексту.

Таким чином, інформаційні технології збагачують процес навчання і виховання, допомагають зробити їх більш ефективними, створюють більш продуктивну атмосферу на уроці, зацікавлюють учнів з особливими потребами, а також сприяють творчому розвитку учнів. Комп'ютер, звичайно, на уроці не може замінити живе слово вчителя, творчого спілкування, але може стати хорошим помічником. Підготовка до такого уроку стає творчим процесом. А яскравість, новизна комп'ютерних елементів уроку в поєднанні з іншими методичними прийомами роблять урок незвичайним, захоплюючим і незабутнім.

Література

1. Бондар В. І. Проблеми корекційного навчання у спеціальній педагогіці. К., 2005. 174 с.
2. Колупасва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: монографія. К.: Самміт-Книга, 2009. 272 с.
3. Синьов В. М., Коберник Г. М.. Основи дефектології: навч. посіб. К.: Вища школа, 1994. 143 с.

«НАВЧИТИСЯ ВЧИТИСЯ» ЯК ПРОВІДНА ІДЕЯ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Ерьоміна Лілія Євгенівна

*асистент кафедри соціальної роботи, соціальної педагогіки
та дошкільної освіти,*

*Мелітопольський державний педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького, м. Мелітополь*

Анотація. Публікація присвячена ключовим компетентностям Нової української школи (спілкування державною мовою, вміння спілкуватися іноземними мовами, математична грамотність, компетентності в природничих науках і технологіях інформаційно-цифрова компетентність, вміння вчитися упродовж життя, вміння ініціювати й генерувати нові ідеї, соціальна та громадянська компетентність, обізнаність та самовираження у сфері культури, екологічна грамотність і здорове життя). У статті зазначено, що ці компетентності є надпредметними і відрізняються від освітніх тим, що моделюють діяльність учня для його повноцінного життя у майбутньому.

Ключові слова: освіта, ключові компетентності

На сьогоднішній день питання формування індивідуального досвіду участі школярів в освітньому процесі, привчання учнів прагнути до досягнення якісного результату, виховання вмінь і навичок до самовдосконалення, до саморозвитку нарешті набули конкретності і змістовності. Так, після тривалого обговорення Колегія Міністерства освіти і науки України ухвалила Концепцію Нової української школи (від 27.10.2016).

Компетентність, як характеристика навчання, широко використовується в освітніх системах європейських країн, США та Канаді.

У світовій освітній практиці розглядають різні структури й типи ключових компетентностей, у яких прослідковується різниця не лише в акцентах, але й у поняттях.

Українськими вченими розроблені теоретичні й прикладні питання запровадження компетентнісного підходу в освіту України (О. Савченко, Н. Бібік, Л. Ващенко, О. Локшина, Л. Масол, О. Овчарук, О. Олексюк, Л. Парашенко, О. Пометун, С. Трубачова та ін.).

Так, наприклад, С. Клепко дає такі визначення компетентності: компетентність – орієнтація освіти на «вихід» («output»); «компетентність – здатність до дослідження». А от О. Олексюк трактує компетентність як «результат нового підходу до оцінки людських ресурсів – критерії результативності, що містить змістовий (знання), процесуальний (уміння), аксіологічний (цінності, орієнтації), самореалізаційний (активність і самостійність), креативний (творчість) компоненти».

Проаналізуємо ключові компетентності Нової української школи, що по суті є над предметними і відрізняються від освітніх тим, що моделюють діяльність учня для його повноцінного життя у майбутньому. По-перше, це

спілкування державною мовою, що на нашу думку допоможе учням навчитися не лише говорити, а й думати українською державною мовою. При цьому, кожен учень має вміти спілкуватися іноземними мовами, що дозволить діяти підростаючому поколінню у широкому соціально-культурному контексті. До складу компетентностей також входить математична грамотність, що сприятиме формуванню культури алгоритмічного мислення. Компетентності в природничих науках і технологіях дозволить учням зрозуміти природу і сучасні технології, застосування цих знань у практичній діяльності (спостереження та аналіз). Щодо інформаційно-цифрової компетентності, то зазначимо, що в умовах сьогодення розуміння етики роботи з інформацією є важливим для публічного простору та приватного спілкування кожної людини. Наступною, є компетентність вміння вчитися упродовж життя, тобто здатність до пошуку нових знань, до вибудовування і вдосконалення своєї освітньо-професійної траєкторії. В даному контексті важливим є вміння ініціювати й генерувати нові ідеї, раціонально поводитися, втілюючи ці ідеї у життя – все складає зміст компетентності ініціативності і підприємливості. Що стосується соціальної та громадянської компетентності, то підкреслимо наступне: важливим є вміння працювати на результат, попередження конфліктів і досягнення компромісів. Передостання компетентність, що входить до складу ключових – це обізнаність та самовираження у сфері культури. Головним вважаємо обізнаність національної приналежності, розуміння і прагнення до відтворення культури свого народу, а також взагалі – формування мистецького смаку, розуміння творів мистецтва тощо. І нарешті, десята у списку компетентностей це екологічна грамотність і здорове життя. В межах цієї компетентності – розумне і раціональне використання природних ресурсів, усвідомлення ролі навколишнього середовища для життя і здоров'я кожної людини [2].

Стратегія реформування середньої освіти спрямована на перехід до так званої школи компетентностей. За інформацією Міністра освіти і науки України Л. Гриневич, до 2018-2019 навчального року треба перепідготувати 25 тис. вчителів по всій Україні. Також, важливим є зв'язок концепції Нової Української школи з ліквідацією інтернатів. За словами Уповноваженого президента з прав дитини М. Кулеби, на сьогодні в Україні діє 751 інтернатний заклад, де виховується понад 106 тисяч дітей, отже є нагальна потреба в активізації інклюзивних класів. Такі події уможливають роботу з сім'єю, сприятимуть більш якісному вихованню дитини.

Підсумовуючи, згадаємо слова Ш. Амонашвілі, який зауважував на тому, що загадковість природи полягає у тому, що вона не творить дива до кінця, адже саме це покладає на нас [1]. Ці слова є вдалим підтвердженням того, що вміле використання природних ресурсів, усвідомлення ролі оточуючого середовища у житті кожної людини (життєві цінності) сприятимуть позитивним змінам у всій освітній системі XXI ст., що дозволить навчитися вчитися як учнівській молоді, так і їх батькам, і їх вчителям.

Література

1. Амонашвили Ш. А. Размышления о гуманной педагогике М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 1996. 496 с.
2. Дмитренко К. А., Коновалова М. В., Семиволос О. П., Бекетова С. А. Звичайні форми роботи – новий підхід: розвиваємо ключові компетентності: метод. посіб. Х.: ВГ «Основа». 2018. 119 с.

МЕТОДИКА ОРГАНІЗАЦІЇ І ПРОВЕДЕННЯ ОЦІНЮВАННЯ ДОСЯГНЕНЬ УЧНІВ 10 КЛАСІВ НА УРОКАХ ІСТОРІЇ

Жиряков Олександр Юрійович

кандидат історичних наук, доцент кафедри історії

Замуруйцев Олексій Вікторович

кандидат історичних наук, доцент кафедри історії

Пачева Валентина Миколаївна

кандидат філологічних наук, доцент кафедри української мови,

Мелітопольський державний педагогічний університет

імені Богдана Хмельницького, м. Мелітополь

Анотація. У статті на проаналізованому дидактичному матеріалі розглядаються основні вимоги до контрольної-оцінної діяльності вчителя, форми і методи контролю знань учнів з погляду формування різних видів компетенцій на уроках історії в загальноосвітній школі.

Ключові слова: форми і методи контролю знань, критерії оцінювання, види компетенцій, рівні навчальної діяльності, рівні навченості.

Реформування системи освіти в Україні набуло нині глобального характеру. Оновлені цілі освіти віддзеркалились у запровадженні результатів навчання – знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, набутих у процесі навчання, виховання та розвитку, які можна ідентифікувати, спланувати, оцінити і виміряти та які особа здатна продемонструвати після завершення освітньої програми або окремих освітніх компонентів.

Резерви для підвищення ефективності навчально-виховного процесу містяться, зокрема, в удосконаленні форм і методів перевірки знань, умінь і навичок учнів. Правильна, уміло організована перевірка – один із найважливіших чинників підвищення якості знань, зміцнення взаємозв'язку процесів навчання і виховання. Форми і методи контролю знань повинні максимально сприяти рішенню освітніх і виховних завдань, розвитку розумових здібностей учнів, формуванню у них умінь і навичок самостійно опанувати навчальним матеріалом [6]. У зв'язку із цим назріла нагальна потреба запропонувати шкільному вчителю систему критеріїв, правил і процедур оцінювання здобувачів освіти з історії із урахуванням специфіки навчального матеріалу з предмету та психологічних особливостей учнів.

Тому проблема впровадження внутрішньої системи якості освіти є актуальною до сьогодні.

Аналіз структури контрольно-оцінної діяльності вчителя та учнів дає змогу визначити основні вимоги до неї. Головна вимога – *систематичність*, тобто контроль та облік знань слід здійснювати систематично, а не час від часу. При цьому має забезпечуватися система обліку знань, умінь і навичок. Незважаючи на вирішальну роль тематичного оцінювання порівняно з іншими видами контролю, вчителю історії не слід ігнорувати поурочне оцінювання, яке готує учнів до тематичної атестації. Лише поєднання цих двох видів контролю дає змогу вчителю та учням досягти найкращих результатів.

Контроль навчальних досягнень учнів має бути *всебічним*, тобто вчителю слід брати до уваги не лише обсяг засвоєння знань, а й ступінь їх розуміння, усвідомленість, систему в знаннях, їхні міцність і дієвість.

Контроль знань учнів має бути *об'єктивним*. Під час контрольно-оцінного акту вчитель не повинен виявляти свої симпатії або антипатії. Щодо всіх учнів він має керуватися єдиними критеріями оцінювання їхніх навчальних досягнень.

Добираючи методи контролю, вчитель повинен урахувати принципи *індивідуалізації* та *диференціації навчання* [1]. Оцінювати слід кожного учня, зокрема його особисті успіхи й негаразди. Водночас, знання, вміння й навички необхідно оцінювати строго диференційовано, що вможливає 12-бальна система. При цьому доцільно забезпечити *гласність* і *вмотивованість* виставлених оцінок.

Визначення рівня навчальних досягнень учнів важливе з погляду формування їхніх *компетенцій* – сукупності складних умінь і якостей особистості, що базуються на засвоєних знаннях, сформованих уміннях і навичках.

Учені-педагоги виокремлюють такі види компетенцій:

- *комунікативні* – передбачають опанування усного й писемного спілкування, оволодіння рідною та іноземними мовами;
- *інформаційні* – забезпечуються володінням інформаційними технологіями, вміннями здобувати, аналізувати й використовувати різноманітну інформацію;
- *креативні* – реалізуються в прагненні до творчої діяльності;
- *соціальні* – пов'язані з готовністю брати на себе відповідальність, бути активним у суспільному житті;
- *загальнокультурні* – виявляються в повазі до національної історії та історії інших націй та народів [5].

Компетенції є результатом навчальної діяльності школярів і формуються на основі засвоєння змісту освіти, рівень якого визначається оцінюванням.

У процесі навчання формуються певні види пізнавальної діяльності, й оцінка знань можлива за ступенем досягнення певного їхнього рівня. Виокремлюють чотири *рівні навчальної діяльності*:

I – *ознайомлення* – учень оволодіває вміннями пізнавати, розрізняти історичні терміни та події, не проникаючи в їхню сутність;

II – *відтворення (репродукції)* – учень може відтворити текст підручника або повторити сказане вчителем; репродукція інформації відбувається без глибокого розуміння їхньої сутності, а з опорою здебільшого на пам'ять;

III – *умінь* – учень застосовує засвоєну інформацію для розв'язання навчальних завдань за раніше засвоєним зразком (наприклад, опис історичних подій та розв'язання завдань з історії);

IV – *перенесення знань (трансформації)* – учень застосовує знання в новій, нестандартній ситуації, для виконання творчих навчально-дослідницьких завдань.

Навченість – рівень оволодіння учнями емпіричними й теоретичними знаннями (науковими фактами, поняттями, закономірностями), а також уміннями й навичками.

Рівні навченості:

1. *розрізнення* – учень розрізняє терміни, назви, історичні явища тощо;
2. *запам'ятовування* (механічне засвоєння) – учень може відтворити факти подій, що запам'яталися, визначення необхідних термінів;
3. *розуміння й відтворення* – оперуючи термінами, назвами, датами, учень відтворює основні історичні події та поняття, закони й взаємозв'язки між ними (виявлення суті, пояснення, доведення, умовивід, оцінювання);
4. *елементарні вміння й навички* – учень уміє застосовувати алгоритм під час розв'язування стандартних програмних завдань;
5. *перенесення* – учень уміє самостійно будувати ланцюг міркувань і довести (нестандартні завдання, для розв'язування яких самостійно створюються алгоритми).

Найнижчий показник рівня навченості – розрізнення: учень, який досяг його, навчений лише на 4 %, що за 12-бальною системою відповідає 1–2 балам.

Рівню запам'ятовування (відтворення іноді неусвідомленого) відповідає 16 % – 3–4 бали.

Школяр, який досяг рівня розуміння й відтворення (розуміє суть), навчений на 36 %, що відповідає 5–6 балам.

Елементарні вміння й навички – показник досить високого рівня навченості (67 %) – 7–9 балам.

Перенесення – найвищий (творчий) показник навченості учня (до 100 %), що відповідає 10–12 балам.

12-бальна система оцінювання навчальних досягнень побудована за принципом урахування особистих досягнень учня, рівня сформованості його компетенції – загальної здатності, яка базується на знаннях, здобутих завдяки навчанню [1].

Таким чином, проведений аналіз дидактичної літератури дозволяє зробити наступні висновки:

1. Використання залікової системи оцінювання знань, рейтингової, тестової оцінки знань є інноваційними, а тому повинні впроваджуватися у всіх типах навчальних закладів.

2. Система оцінювання знань повинна охоплювати всі етапи уроку.

3. Система оцінювання знань може бути ефективною, якщо перевірка знань і умінь проводиться систематично і комплексно.

4. Використання системи оцінювання знань сприяє інтенсифікації навчального процесу і формуванню особистих якостей учнів.

5. Продумана система контролю знань створює оптимальні умови і комфортну обстановку для учнів, що дозволяє їм розкритися як особистостям.

Література

1. Добраев Л. П. Смысловая структура учебного текста и проблемы его понимания. М.: Просвещение, 1992. 180 с.

2. Закон України про освіту // Освіта України. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://osvita.ua/school/reform/57660/>

3. Мойсеюк Н. Е. Педагогіка. К.: Генеза, 1999. 404 с.

4. Романов А. Методика підготовки і проведення тестового контролю в навчальному процесі // Завуч. 2011. № 1 (79). 48 с.

5. Сікорський П. Д. Проблеми переходу на 12-бальну систему оцінювання // Рідна школа. 2000. № 12. С. 10–18.

6. Сухова Т. С. Контроль знань. Системний підхід // Біологія в школі. 1999. № 5. С. 23–27.

ПРОБЛЕМА ЛОГОКОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ В АСПЕКТІ КОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ З МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ

Журавльова Лариса Станіславівна

кандидат педагогічних наук, доцент,

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького, м. Мелітополь

Анотація. У статті висвітлені теоретичні питання формування логопедичної компетентності учителів початкових класів в аспекті комплексної допомоги учням з труднощами у формуванні навичок та порушенням письма. Підкреслено інтегративний характер поняття «логокомпетентність вчителя початкових класів». Зазначено, що успіх дитини з труднощами у формуванні та порушенням навичок письма залежать від компетентності вчителя, від його бажання розібратися у проблемі, вміння надавати корекційно-педагогічну допомогу.

Ключові слова: компетентність, логопедична компетентність (логокомпетентність), вчителі початкових класів, учні молодшого шкільного віку

Проблеми розвитку та вдосконалення початкової освіти в сучасних умовах спрямовано у площину цінностей особистісного розвитку та зумовлює необхідність переосмислення ролі компетентного вчителя, від діяльності якого значною мірою залежать результати навчання та рівень мовленнєвого розвитку молодшого школяра.

Водночас, для формування компетенцій з розвитку мовленнєвих навичок у молодших школярів, які мають складні мовленнєві порушення, зокрема дисграфію, в закладах загальної середньої освіти не приділено належної уваги.

Сьогодні суспільство потребує кваліфікованих спеціалістів, здатних системно виконувати професійні завдання, розв'язувати нагальні проблеми, взаємодіючи між собою. Актуальність проблеми формування логопедичної компетентності вчителів початкових класів обумовлено глобальним завданням підвищення якості професійної освіти та пріоритетним спрямуванням Національної стратегії розвитку освіти України на період до 2021 року (2013), Концепції Нової української школи (2017 р.), Законом України «Про освіту» (2017 р.), у якому Міністр освіти і науки Л. Гриневич ставить особливі вимоги до вчителів, зокрема початкової школи [3; 4].

У Концепції Нової української школи питання «спілкування державною мовою» постає однією з ключових компетентностей, якою має оволодіти учень. У Концепції наголошено, що ця компетентність є вмінням «усно і письмово висловлювати й тлумачити поняття, думки, почуття, факти та погляди (через слухання, говоріння, читання, письмо, застосування мультимедійних засобів)...» [4] тощо.

Отже, мовленнєвий розвиток учнів молодшого шкільного віку – одне з ключових завдань сучасної початкової школи. Розвинене мовлення сприяє здобуттю міцних і ґрунтовних знань, а також цілісному й гармонійному розвитку особистості. Проте статистика ВООЗ свідчить про збільшення кількості дітей з розладами шкільних навичок, серед яких чільне місце посідають мовленнєві порушення, труднощі в навчанні письма та читання [1; 5; 7]. Оскільки мовленнєвий розвиток безпосередньо пов'язаний з психічним розвитком у цілому, найбільш часто у дитини має місце змішані порушення психомовленнєвого розвитку (О. Бочарова, С. Конопляста, І. Мартиненко, І. Марченко, Н. Разжавіна та ін.), хоча вони можуть з'являтися і ізольовано. Сучасному вчителю початкових класів все частіше доводиться мати справу зі специфічним труднощами у навчанні дітей молодшого шкільного віку. Виникає необхідність забезпечення корекційно-педагогічної допомоги дітям молодшого шкільного віку з порушенням усного і писемного мовлення [2; 6]. Ця категорія дітей навчається в закладах загальної середньої освіти та потребує індивідуально-диференційованого підходу в навчанні.

Процес психічного розвитку молодшого школяра, на думку А. Сиротюк, повинен спиратись на гармонійну відповідність між психофізіологічними можливостями дитини й вимогами, що висуваються соціальним оточенням [6, с. 26 – 28].

Реалізація потенційних можливостей для психічного розвитку дітей молодшого шкільного віку залежить від загального соціального благополуччя, уваги оточуючих дорослих, а також від організації корекційно-педагогічної роботи, що враховує психофізіологічні особливості дитини й значення формування тих чи інших функцій, умінь і навичок. Виявлення на різних вікових етапах слабких ланок психічного й мовленнєвого розвитку допомагає уявити загальну картину специфічних особливостей дитини й намітити комплекс адекватної допомоги різнопрофільних спеціалістів.

Слід зазначити, що існуюча практика становлення та формування вчителя початкових класів як професіонала показує невідповідність між запитами суспільства, соціальним замовленням батьків і рівнем професійної компетентності педагогічного працівника. Тому формування логокомпетентності вчителів початкової школи в аспекті комплексної допомоги учням з труднощами формування навичок письма (або порушеннями письма) є вкрай необхідною.

Сьогодення висуває нові вимоги до підготовки спеціалістів, які повинні мати основи знань у галузі суміжних наук; орієнтуватися в питаннях психології, корекційної педагогіки, логopedії, нейропсихології; уміти взаємодіяти в роботі з різнопрофільними спеціалістами: корекційними педагогами, психологами, лікарями, вихователями. Корекційно-педагогічна робота з дітьми молодшого шкільного віку, які мають порушення психомовленнєвого розвитку повинна мати міждисциплінарне підґрунтя і базуватися на психологічних, соціальних, фізіологічних та педагогічних знаннях про зазначену категорію школярів. Учитель початкових класів стикається з низкою проблем, до яких він виявляється не готовим унаслідок змісту своєї професійної підготовки. Сучасне суспільство вимагає від учителя початкової школи здатності до інноваційної діяльності, самовдосконалення, професійної активності, глибоко мислити і відчувати, гнучко реагувати на специфічні особливості дитини, моделювати освітньо-виховний процес з урахуванням індивідуальних особливостей учнів, самостійно розробляти і втілювати в практику школи нові ідеї та технології навчання і розвитку.

Успіх дитини з труднощами у формуванні навичок та порушеннями письма залежать від компетентності вчителя, від його бажання розібратися у проблемі, вміння надавати корекційно-педагогічну допомогу. В умовах закладу загальної і середньої освіти окреслені питання набувають особливого значення та визначають необхідність формування логокомпетентності вчителів початкових класів, їх здатності до роботи з зазначеною категорією учнів.

Логокомпетентність вміщує сукупність теоретичних (знання вчителя в галузі психолінгвістики, нейропсихологічних механізмів формування навичок письма; знання причин, симптоматики й механізмів порушень письма; знання класифікації порушень письма), педагогічних (знання в області дидактики, педагогіки й умов формування письма в молодших школярів; вміння адекватно до індивідуально-психологічних особливостей

дітей та групи застосовувати педагогічні засоби навчання письма молодших школярів; володіння педагогічними засобами розпізнавання та первинної допомоги молодшим школярам, які мають порушення письма в умовах загальноосвітнього середовища), методичних (знання специфіки застосування різних педагогічних технологій навчання письма й уміння творчо їх застосовувати з урахуванням виду порушення та індивідуальних особливостей учнів; здатність використовувати індивідуальний підхід у корекційно-педагогічній діяльності з учнями початкових класів з порушеннями письма) і психологічних (наявність позитивної психологічної настанови в роботі з дітьми, які мають порушення письма, сформованість певних особистісних якостей: прийняття дитини, терпимість, емпатія, рефлексивність, направленість на саморозвиток).

Отже, «логокомпетентність» ми розглядаємо як здатність здійснювати корекційно-педагогічну роботу з дітьми, які мають труднощі у формуванні навичок (або)та порушення письма різної етіології в умовах закладу загальної середньої освіти. Сучасні вимоги до освіти молодших школярів може бути реалізовані якщо вчитель початкової школи буде високопрофесійним, компетентним фахівцем у своїй галузі. Такий фахівець повинен не тільки сам мати фундаментальну освітню підготовку і володіти професійними знаннями та вміннями, а й усвідомлювати цілі і значення своєї професійної праці, бути професійно мобільним, вміти реагувати на зміни суспільно-особистісного розвитку та психофізіологічні особливості дитини, опановувати новими педагогічними технологіями.

Література

1. Безруких М. М. Трудности обучения в начальной школе. М.: Эксмо, 2009. 464 с.
2. Журавльова Л. С. Діти молодшого шкільного віку з мовленнєвими порушеннями у системі освіти // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія № 19: Корекційна педагогіка та психологія. К., 2016. Вип. 32. Ч 1. С. 101 – 107
3. Закон України «Про освіту» від 05 вересня 2017 року. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
4. Концепція Нової української школи від 14 серпня 2017 року. [Електронний ресурс]. Режим доступу до ресурсу: <https://base.kristti.com.ua/p=4998>
5. Садовникова И. Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников. М.: Гуманит. изд. центр «ВЛАДОС», 1997. 255 с.
6. Сиротюк А. Л. Нейропсихологическое и психофизиологическое сопровождение обучения. М.: ТЦ Сфера, 2003. 288 с.
7. V. Berninger, L. O'Donnell, J. Holdnack Research-supported differential diagnosis of specific learning disabilities and implications for instruction and response to instruction (RTI). In A. Prifitera, D. Saklofske, & L. Weiss (Eds.), WISC-IV clinical assessment and intervention. 2008 (2nd ed., pp. 69-108). [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://www.intellectualltakeout.org/blog/john-dewey-and-progressive-case-homeschooling>

ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ НА ЗАСАДАХ ПЕДАГОГІКИ ПАРТНЕРСТВА В УМОВАХ РЕАЛІЗАЦІЇ КОНЦЕПЦІЇ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Забавляєва Тетяна Анатоліївна

вчитель початкових класів,

Мелітопольська ЗОШ №7

Пюрко Владислав Євгенович

студент хіміко-біологічного факультету,

Мелітопольський державний педагогічний університет

імені Богдана Хмельницького, м. Мелітополь

Анотація. В статті показано, що педагогіка партнерства – це ключовий компонент формули Нової української школи; рекомендовані основні аспекти, на які треба звернути увагу педагогу, впроваджуючи принципи педагогіки партнерства в свою практичну діяльність.

Ключові слова: педагогіка партнерства, учні, батьки, вчителі.

Педагогіка партнерства, орієнтація на учня, виховання на цінностях - саме ці складові концепції Нової Української школи спрямовані на те, щоб побудувати довіру між школою, дітьми, батьками та суспільством. На цьому наголосив заступник Міністра освіти і науки Павло Хобзей під час Міні-EdCampKyiv «Без довіри нема освіти» [1].

Місія нової школи – допомогти розкрити та розвинути здібності, таланти й можливості кожної дитини на основі партнерства між учителем, учнем і батьками [2, 4].

Головним завданням педагогіки партнерства є подолання інертності мислення, перехід на якісно новий рівень побудови взаємовідносин між учасниками освітнього процесу. Це завдання реалізовується у спільній діяльності учителя й учнів, учителя й батьків, що передбачає взаєморозуміння, єдність інтересів і прагнень з метою особистісного розвитку школярів [3, 5].

Педагогіка партнерства (співробітництва) ґрунтується на принципах гуманізму й творчого підходу до розвитку особистості. Її метою є створення нового гуманного суспільства, вільного від тоталітаризму і офіціозу [3, 6].

Принципи партнерства: повага до особистості, доброзичливість і позитивне ставлення, довіра у відносинах, діалог-взаємодія-взаємоповага, розподілене лідерство (проактивність, право вибору та відповідальність за нього, горизонтальність зв'язків), принципи соціального партнерства (рівень сторін, добровільність прийняття зобов'язань, обов'язковість виконання домовленостей) [3].

Шляхами успішної співпраці школи і батьків є постійне, чітке двостороннє спілкування і залучення батьків до освітнього процесу (рис. 1). Формами спілкування можуть бути: батьківські збори, індивідуальні зустрічі з батьками, обмін книжками, зустрічі групи батьків, святкові заходи, спілкування в мережі Інтернет.

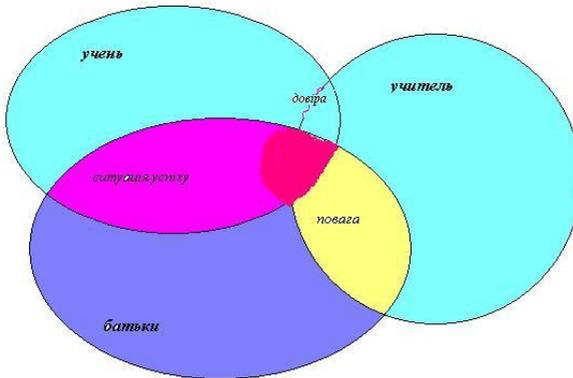


Рис. 1. Модель партнерства в світлі Концепції нової української школи.

В світлі Концепції Нової української школи змінюється роль вчителя як результат вимальовується вчитель-фасилітатор, вчитель-тьютор. **Вчитель-фасилітатор** – той, хто підтримує дитину в її навчальній діяльності через педагогічну взаємодію, допомагає, надихає. А **вчитель-тьютор** – той, хто індивідуально працює з інтересом дитини – виявляє освітні запити, проектує освітню діяльність, організує рефлексію, проектує наступні кроки дитини в освіті.

На сьогодні спостерігається оновлення системи взаємостосунків між учнем і вчителем. Взаємовідносини будуються на діалозі, взаємодовірі, підтримці, прийманні, активній співпраці з учнями. Це позитивно впливає на шкільне освітнє середовище. На цих засадах відбувається удосконалення методичного інструментарію, зокрема застосування методів навчання, заснованих на співпраці, активній участі дитини в навчанні:

- інтерактивні технології,
- організація дослідної роботи,
- стимулювання самоосвітньої діяльності учнів,
- використання методу проєктів,
- діалогічні методи,
- стимулювання висловлювання власних думок,
- створення проблемних ситуацій,
- впровадженні методів самооцінки і взаємоперевірки.

В зв'язку з вищевикладеним спостерігається формування нового освітнього середовища. Шкільне середовище має бути розвиваючим, мотивуючим і для учителя, і для учня, мати новітнє інформаційно-комунікаційне оснащення. Нове освітнє середовище сприятиме професійній активності педагога, підвищуватиме ефективність педагогічної діяльності і уможливує індивідуальний підхід до навчання. Тому змінюються підходи до системи оцінювання результатів навчання. Оцінювання як можливість відстеження: прогресу учнів, діагностика їх потреб, можливість щоденного

коректування процесу навчання, оцінювання навиків вищого порядку: креативність, критичне мислення, пошук рішень, здатність до співпраці та взаємної відповідальності, здатність до застосування отриманої інформації тощо.

Отже в своїй діяльності вчителю потрібно звернути увагу на шкільне освітнє середовище як простір дитинства, який будується на засадах прийняття, рівності, діалогізму, співрозвитку. Також педагогу потрібно переосмислити свою роль в освітньому процесі, оновити професійне мислення, зосередити свою увагу на самоосвіті, систематичному аналізі власної педагогічної діяльності, відстеженні результативності своєї роботи через систему моніторингу.

Література

1. Хобзей П. Довіра до освіти починається з педагогіки партнерства, відкритості шкіл, поваги до кожної людини. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/news/usi-novivni-novini-2017-12-02-dovira-do-osviti-pochinaetsya-z-pedagogiki-partnerstva-vidkritosti-shkil-povagi-do-kozhnoy>.
2. Савченко С. В. Педагогіка партнерства у проєкті Концепції «Нової української школи». [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://www.slideshare.net/ippo-kubg/ss-67119769>.
3. Навчально-методичний посібник «Порадник для вчителя» – все про нову українську початкову школу. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://nus.org.ua/articles/vchyteli-ne-propustit-navchalno-metodychnyj-posibnyk-poradnyk-dlya-vchytelya/>.
4. Артемова В. Історія педагогіки України: підручник. К.: Либідь, 2006. 424 с.
5. Вишневський О. Теоретичні основи сучасної української педагогіки: посіб. для студ. вищих навчальних закладів. Дрогобич: Коло, 2006. 326 с.
6. Підласий І. П. Продуктивний педагог. Настільна книга вчителя. Х.: Вид. група «Основа», 2010. 360 с.

ВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНИХ МЕДІА-ТЕХНОЛОГІЙ ПЕДАГОГІЧНОЇ БІБЛІОТЕРАПІЇ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ-ТЕРАПЕВТІВ ПОЧАТКОВОЇ ЛАНКИ ОСВІТИ

Зайчко Антоніна Сергіївна

*аспірантка кафедри педагогічної майстерності та менеджменту
імені І.А. Зязюна,*

*Полтавський національний педагогічний університет
імені В. Г. Короленка, м. Полтава;*

*викладач педагогіки Красноградського коледжу комунального закладу
«Харківська гуманітарно-педагогічна академія»*

Харківської обласної ради, м. Красноград

Анотація. Визначено сучасні медіа-технології педагогічної бібліотерапії, його види та класифікація. Розглядається інтеграція медійних

технологій педагогічної бібліотерапії у професійну підготовку майбутніх вчителів-терапевтів школи I ступеня. Розкрито потужний позитивний вплив засобів педагогічної бібліотерапії на пізнавальну та творчу діяльність особистості в освітньому середовищі.

Ключові слова: медіа-технології, педагогічна бібліотерапія, засоби педагогічної бібліотерапії, підготовка майбутнього вчителя-терапевта

На сучасному етапі інноваційного та інформаційного розвитку суспільства, в епоху глобальної комп'ютеризації освіти, бурхливо розвиваються медіа-технології та інтерактивні засоби навчання для активного споживання інформації, що лавиноподібним чином збільшується. Сьогоднішні наукові знання та інформаційно-комунікаційні технології є основою компетентного розвитку майбутніх педагогічних фахівців.

Ресурс джерел знань все далі розвивається і виходять на новий рівень, створюючи конкуренцію альтернативним друкованим джерелам. Сучасна людина все частіше звертається до інтернет просторів з метою пошуку нової інформації. Це значно скорочує час для пошуку та доступності до будь-якої бази даних. В цьому вбачається великий плюс, але і є величезні мінуси. По-перше, це нездатність аналізувати та систематизувати величезний потік інформації та вилучати лише потрібну, по-друге, негативний вплив на організм людини (погіршення зору, слуху, вседозволеність, медіа-залежність, втеча від реальності, засилля медіа-простору непотрібною, шкідливою інформацією, відсутність контролю та цензури тощо), по-третє, неготовність використання цих засобів у соціальному житті. Тож, одним із головним завдань вищої школи є доцільна інформатизація та розвиток медійного навчання освітнього середовища.

Педагогічна бібліотерапія як новітня інноваційна галузь педагогіки формує креативне та критичне мислення в особисті, забезпечуючи гармонійний та всебічний розвиток. Медіа-технології педагогічної бібліотерапії – альтернативні друковані джерела інформації та сучасні аудіовізуальні (технічні та програмні) матеріали для відповідно організованої терапевтично-педагогічної діяльності для безпечної та ефективної взаємодії із сучасною системою мас-медіа. На основі компетентнісного підходу у межах основних технік та прийомів створює позитивне психологічне комфортне спілкування з усіма джерелами інформаціями, що дозволяє вплинути на почуттєвий світ індивідуума.

Медіа-технології педагогічної бібліотерапії класифікуються у два типи:

1) Апаратні засоби (комп'ютер, проектор, мультимедійна дошка, графічні планшети, інтерактивні книжки, відеокамера, веб-камера, колонки, навушники тощо)

2) Програмні засоби (програми створення презентацій та публікацій, відео редактори, програмне забезпечення навчальної дисципліни, аудіо редактори, редактори зображень, інтернет платформи тощо) [1].

Інтеграція сучасних медіа-технологій в педагогічну бібліотерапію розширює та урізноманітнює процес терапії, розширюються можливості у

створенні нових методик, напрямів та прийомів. Зацікавленість сучасних майбутніх вчителів у використанні інтерактивних засобів стоїть на першому місці, адже діти нової школи більшість часу проводять за гаджетами, а тому вчитель повинен бути компетентним у сучасних технологічних новинках. Ця технологія якнайкраще відповідає принципам особистісного та компетентнісного підходу. Застосування її в освітньому середовищі значно підвищує якість подання матеріалу, розвиває розумові та творчі здібності.

Ми доходимо до висновку, що використання усіх засобів інформації у навчально-виховному процесі (друкованих, електронних, технічних, аудіовізуальних, цифрових) є основними медійними засобами педагогічної бібліотерапії. Програма педагогічної бібліотерапії, крім читання спрямованих книг, може також складатися із творчої, ігрово-ділової діяльності студентів. Окремі медійні засоби можна постійно чергувати між собою, або об'єднувати в комплекс. Наприклад: прочитай і переглянь, прочитай та намалюй в графічному редакторі, прочитай та зроби публікацію чи презентацію тощо. Таке чергування буде мати ефективний вплив на навчально-виховний процес, підвищить мотивацію до навчання та бажання до самостійної науково-творчої роботи у студентів. Широкий асортимент медіа-технологій допоможе викладачам та майбутнім вчителям-терапевтам, обирати комбінації за дидактичними та терапевтичними цілями, місцем і часом проведення заняття, психологічної готовності до сприймання засобів, відповідно до вікових особливостей.

Отже, інтеграція медіа-технологій в альтернативні засоби педагогічної бібліотерапії надає можливість урізноманітнювати терапевтичні заняття та форми проведення; використання програмового забезпечення розкриває творче та креативне мислення, мотивацію у досягненні цілей. Майбутній вчитель-терапевт початкової школи повинен бути не лише компетентним у психолого-педагогічних дисциплінах та дисципліни яку викладає, а й уміти самостійно орієнтуватися в новому потоці знань та передових технологій, творчо підходити до вирішення професійних завдань, мати гнучке, динамічне, позбавлене стереотипів мислення [2, с. 192 – 193]. Медіа-технології педагогічної бібліотерапії створюють психологічно комфортні умови в освітньому процесі та дозволяє його учасникам відновити свою природну гармонію та активізувати креативно-пізнавальний потенціал.

Література

1. Артюшенко А. В. «Впровадження сучасних медіа-технологій при викладанні математики». [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://klasnaocinka.com.ua/ru/article/vprovadzhennya-suchasnikh-media-tehnologii-pri-vi.html>
2. Духаніна Н. М. Медіатехнології як мотивація студентів до навчання // Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору: Вища освіта України. Дод. 3. Т. V. (12). 2008. С. 189-193.

СТВОРЕННЯ ВИХОВНОГО ПРОСТОРУ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Зубцова Юлія Євгенівна

*кандидат педагогічних наук, старший викладач,
Запорізький національний університет, м. Запоріжжя*

Анотація. У тезах висвітлено питання створення виховного простору в початковій школі. Визначено, що виховний простір є динамічною системою, яка створена в закладі освіти у взаємодії керівництва, педагогів, батьків, учнів та партнерів, що виступає інтегрованою умовою розвитку особистості у процес залучення її до цінностей соціального життя.

Ключові слова: виховний простір, початкова школа.

Важливим компонентом формули Нової української школи – є наскрізний процес виховання. Зміст, який вкладається в даний компонент можна реалізувати завдяки створенню виховного простору в закладі освіти. Виховний простір має стати простором культури, що впливатиме на розвиток особистості, формування її пізнавальної, емоційно-ціннісної та мотиваційної сфери.

Аналіз виховних планів вчителів, на жаль, переконує в одноманітності тематики, методів та форм виховання, які часто є нецікавим для дітей і недостатньо дієвим з точки зору виховного педагогічного впливу на особистість. На наше глибоке переконання, сучасна школа має відійти від практики «виховних годин за розкладом». Діти мають не помічати, що їх «спеціально» виховують. Виховання цінностей та якостей особистості має природньо входити в освітній процес. Більший виховний вплив на дитину має особистість батьків і вчителів, їхні вчинки і, звісно, зміст навчального матеріалу. В Законі України «Про освіту», доцільно замінено термін «навчально-виховний» процес на «освітній», який вказує на єдність процесу навчання і виховання та передбачає систему заходів, спрямованих на розвиток особистості шляхом формування та застосування її компетентностей. В свою чергу поняття компетентність крім наявності комбінації знань, умінь, навичок, способів мислення, включає і формування поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися.

Необхідність створення виховного простору розглядалася в працях І. Беха, В. Караковського, Л. Новікової, Н. Селіванової, О. Соколової та інших науковців.

Під виховним простором, І. Бех, розуміє психолого-педагогічний проект, метою якого є духовно-моральне вдосконалення підростаючої особистості. Виховний простір системою своїх впливів має забезпечити оптимальні умови для особистісного розвитку кожного вихованця [1, с. 3].

Кириченко В. І. та Ковганич Г. Г. визначають необхідні умови для створення виховного простору, а саме:

- визначити основні його компоненти і те, що повинно їх об'єднувати;
- залучити дітей до процесу творення;
- визначити провідні види діяльності;
- залучити до партнерської взаємодії якомога більше інституцій [3, с. 12]

Серед інших вимог для створення виховного простору, визначених сучасними науковцями та практиками відносять: психологізацію як здатність враховувати у комплексі всі зовнішні й внутрішні впливи на дитину; педагогічну культуру педагогів; педагогічний захист дітей у розв'язанні їхніх життєвих проблем та в індивідуальному саморозвитку; заохочення і підтримка активності дитини.

З огляду на це О. Вишневський, зазначав, що виховання не може трактуватися як цілеспрямований вплив на особистість з метою формування у ній певних якостей. Виховання має передбачати активність дитини [2, с. 46].

Виховний вплив на учня справляє багато чинників. Це й організація уроку, і взаємини його учасників, і матеріальні умови, в яких вони працюють, і сама навчальна праця, і контроль та оцінювання, і методи навчання, і психологічна атмосфера уроку та інше. Учень постійно стикається з ними і, безумовно, формує ставлення до них. На уроці чинником виховання служить все, з чим учень взаємодіє. А це означає, що вчитель змушений постійно тримати в полі зору всі аспекти уроку, вивчати їх виховні можливості і на цій підставі навчитися опосередковано впливати на весь виховний процес [2, с. 48].

Схожої думки й І.Д.Бех. Так, за його переконанням, розвиток особистості у навчальному процесі здійснюється під дією таких факторів як зміст освіти, методи навчання, використовувані форми, взаємини між учасниками процесу навчання. Якщо ці фактори адекватні головній цілі розвитку особистості (володіння нею духовно-моральними цінностями), то у такому випадку говорять про виховуюче навчання [1, с. 9].

О. Вишневський визначав, що урок включає інформативний, трудовий, організаційний, соціальний, контрольний, матеріальний, психологічний, методичний аспекти, які мають суттєві виховні можливості.

Зупинимось більш докладно на інформативному аспекті уроку. В Державному стандарті початкової освіти визначено 9 освітніх галузей: мовно-літературна, математична, природнича, технологічна, інформатична, соціальна і здоров'язбережувальна, громадянська та історична, мистецька та фізкультурна. Кожна з них має свій виховний потенціал.

Так, наприклад, програмовий зміст навчальних предметів мовно-літературної галузі через використання текстового матеріалу дозволяє виховувати любов до рідного краю, Батьківщини, повагу до державних символів та традицій українського народу; формує навички толерантної взаємодії тощо. Реалізуючи завдання природничої галузі вчитель виховує шанобливе ставлення до природи. Суттєвий виховний потенціал має

громадянська та історична освітня галузь, яка передбачає формування громадянської компетентностей, активної громадянської позиції на засадах демократії, поваги до прав і свобод людини, толерантного ставлення до оточуючих, набуття досвіду життя в соціумі з урахуванням демократичних принципів. Серед виховних завдань мистецької галузі варто виділити такі: виховання поваги до національної та світової мистецької спадщини, виявлення ціннісного ставлення до творів мистецтва, дотримання правил творчої співпраці.

Варто зазначити, що кожен тиждень у Новій українській школі – тематичний, що сприяє глибшому розумінню будь-якої теми, завдяки дослідженню її через кілька точок зору та забезпечує формування в молодших школярів цілісної картини світу [4]. Головне завдання вчителя розуміти, як використати зміст навчальних предметів з виховною метою.

Отже, виховний простір – це динамічна система, яка створена в закладі освіти у взаємодії керівництва, педагогів, батьків, учнів та партнерів, що виступає інтегрованою умовою розвитку особистості у процес залучення її до цінностей соціального життя.

Література

1. Бех І. Виховний простір: організаційно-змістові орієнтири. Гірська школа українських Карпат. 2013. № 10. С.3-14.
2. Вишневецький О. Теоретичні основи сучасної української педагогіки. Посібник для студентів вищих навчальних закладів. Видання друге, доопрацьоване і доповнене. Дрогобич: Коло. 2006. 528 с.
3. Кириченко В. І. Ковганич Г. Г. Виховний простір: сутність і технологія створення. Постметодика. 2009. № 2. С. 6-12.
4. Нова українська школа: поради для вчителя / під заг. ред. Бібік Н. М. К.: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2017. 206 с.

ЕЛЕМЕНТИ ГЕОЛОГІЇ В ШКІЛЬНИХ КУРСАХ ПРИРОДОЗНАВСТВА ТА ГЕОГРАФІЇ

Іванова Валентина Михайлівна

старший викладач кафедри фізичної географії і геології

Непша Олександр Вікторович

старший викладач кафедри фізичної географії і геології

Сапун Тетяна Олександрівна

асистент кафедри фізичної географії і геології,

*Мелітопольський державний педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького, м. Мелітополь*

Анотація. Роль геології в школі визначається насамперед тими значеннями, які у більшій мірі набувають та розширюють геологічні знання в шкільному курсі географії. В зв'язку з цим необхідна кількість геологічного матеріалу повідомляється учням при викладенні ряду природничих наук, а саме природознавства (молодша) та географії (середня ланка).

Ключові слова: геологія, літосфера, гірські породи, мінерали, корисні копалини, тектоніка, рельєф, планета Земля.

Сучасний швидкий розвиток суспільства, що пов'язаний з необхідністю збільшення інформаційної обізнаності школярів, викликав потребу у перегляді та вдосконаленні предметних навчальних планів. Так, відповідно до вимог Міністерства освіти і науки головне завдання уроків з природознавства – це всебічний розвиток особистості школяра через призму природного фундаменту світосприйняття. Вирішення даного питання неможливе без розуміння фізичних процесів які протікають у географічних оболонках Землі, їх взаємозв'язку та взаємозалежності [5, с. 177-179; 6, с. 238-240]. Формування вміння аналізувати наслідки контакту природних та антропогенних чинників з літологічною основою планети закладається вже з 1 класу [3, с. 24-27].

Так, у початковому курсі «Природознавства» 1 класу в розділі «Світ неживої природи» окремо виділено тему «Гірські породи». При вивченні даного матеріалу учням надається визначення поняття гірські породи, розглядаються їх агрегатні стани, досліджуються загальні властивості та можливі шляхи використання людиною [10].

У 2 класі геологічна оболонка землі розглядається як невід'ємна складова процесу колообігу води у природі. Подальше розширення геологічного кругозору школярів молодшої ланки пов'язують з сезонними змінами природи. Перша тема кожного розділу будь-якої пори року присвячена встановлення взаємозв'язків фізичних процесів неживої та живої природи з географічними оболонками Землі [10].

У курсі «Природознавства» 3 класу вивченню геологічного матеріалу присвячений цілий розділ «Гірські породи. Грунти» Максимальний об'єм матеріалу відведений на визначення властивостей гірських порід (пухкість, щільність, розсипчастість, пластичність), шляхи видобутку корисних копалин, антропогенні виробітки [10].

У 4 класі при розгляді тем материки та океани повідомляється видове різноманіття корисних копалин кожного з них. До шкільного курсу природознавства окремо включена тема «Корисні копалини України», яка вже передбачає обов'язкову роботу з контурною картою з відповідним нанесенням великих родовищ корисних копалин України [10].

У 5 класі продовжується вивчення курсу природознавство, завдання якого полягає у поглибленні набутих знань стосовно Землі як планети. В розділі «Земля - як планета Сонячної системи» учням надаються загальні уявлення форми і розміри Землі, про внутрішню будову Землі, вулканічну діяльність, роботу гейзерів, землетруси, процеси горотворення, геологічну роботу вітру та води [9].

У 6 класі дисципліна «Природознавство» заміщується на перший систематичний курс «Загальна географія» [2]. Розширення геологічного кругозору учнів відбувається за рахунок 3-го розділу «Оболонки Землі». Значна кількість інформації висвітлюється у темі «Літосфера», де

розглядається рух літосферних плит в поєднанні з розвитком ендегенних процесів які впливають на формування рельєфу Землі.

У 7 класі при вивченні фізичної географії материків та океанів розглядаються тектонічні структури нерухомих та рухомих частин земної кори, їх зв'язок з родовищами корисних копалин та особливостями творення рельєфу [2].

Курс географії 8 класу «Україна у світі: природа, населення» вклучає матеріал по геологічному літочисленню, розвитку природи України в різні геологічні відрізки часу, тісного зв'язку рельєфу регіональних структур з масштабними тектонічними блоками земної кори та геологічною будовою. Дана тема супроводжується обов'язковою практичною роботою, яка допомагає встановити тісний взаємозв'язок між тектонічною, геологічною будовою, рельєфом місцевості та корисними копалинами України [2].

У підручнику 9 класу «Україна і світове господарство» [1] тема «Добувна промисловість» присвячена класифікації природних мінеральних ресурсів за вичерпністю, їх видами, умовами розробки і промислового використання. Паралельно розглядаються основні закономірності розміщення родовищ корисних копалин. Дана тема також закріплюється практичним заняттям з відповідним нанесенням родовищ корисних копалин нафти, кам'яного вугілля та газу.

Таким чином перехід від одного класу до іншого, на загальному фоні географічного матеріалу, дещо розширює і поглиблює знання з геології. Формується перспектива підвищення значення геології як складової призми природного світосприйняття. Але недостатня кількість базових знань та постійно зростаючий інтерес до геологічного матеріалу викликає потребу у проведених геологічних екскурсії та походів у природу [4].

Геологічні екскурсії та походи повинні мати на меті вивчення на практиці: 1) речовинного складу земної кори; 2) методів дослідження земної кори та її розвиток (матеріал включений майже до всіх підручників, але не систематизований); 3) головні структурні елементи земної кори і закономірності їх розвитку (інформація потребує доповнення в області формування перехідної зони); 4) корисні копалини (систематизація класів мінеральних речовин за хімічним складом та походженням); 5) процеси рельєфоутворення; 6) геоморфологічна будова місцевості 7) вивчення антропогенного навантаження на геологічне середовище [7, с. 45-46; 8, с. 6-10].

Навчальний процес під час геологічних екскурсії повинен супроводжуватися: наочною демонстрацією геологічних, тектонічних, палеографічних карт; проведенням особистих геологічних досліджень *збір зразків мінералів і гірських порід, їх етикетування). Результатом проведення екскурсії з геології є розвиток уявлення у дітей про цілісність літосфери Землі у складі географічної оболонки. Під час геологічних походів розширюється геологічний кругозір, виховується бережне ставлення до природи рідного краю. Отже, проведення геологічних екскурсії допомагає учням правильно орієнтуватися в інформаційному геологічному просторі [8, с. 6-8; 4, с. 401-403].

Література

1. Бойко В. М., Дігчук В. М., Бойко І. Л. Та ін. Географія: підруч. для 9 кл. загальноосвіт. навч. закл. Тернопіль: Підручники і посібники, 2017. 272 с.
2. Географія 6-9 класи. Навчальна програма для загальноосвітніх навчальних закладів. [Електронний ресурс]. Режим доступу до ресурсу: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-5-9-klas>.
3. Дубяга С. М., Непша О. В., Дорожко Г. І. Формування поняття про екологічні зв'язки в природі в учнів початкових класів на уроках «Природознавства» // Екологія – філософія існування людства: зб. наук. праць / за заг. ред. М. М. Радевої, В. М. Коломієць. Мелітополь: ТОВ «Колор Принт», 2018. С.24-27.
4. Зав'ялова Т. В., Непша О. В., Прохорова Л. А. Туристський похід з учнями по вивченню геології рідного краю // Фундаментальні та прикладні дослідження: сучасні науково-практичні рішення і підходи: зб. матеріалів II-ої Міжнародної науково-практичної конференції. Баку-Ужгород-Дрогобич: Посвіт, 2017. С. 401-403.
5. Іванова В. М., Непша О. В. Екологічні проблеми використання геологічного середовища людиною // Роль освіти у формуванні життєвих цінностей молоді: матеріали регіональної науково-практичної конференції студентів і молодих учених (02 грудня 2016 р.). Мелітополь: Вид.-во МДПУ ім. Б. Хмельницького, 2016. С.177-179.
6. Непша А. В., Сапун Т. А. Геоэкологические проблемы использования геологической среды человеком // Роль освіти у формуванні життєвих цінностей молоді: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції студентів і молодих учених (8 грудня 2017 р.). Мелітополь: Вид.-во МДПУ імені Богдана Хмельницького, 2017. С.238-240.
7. Непша О. В., Кондратенко А. І. Краєзнавче значення туристських походів на об'єкти природно-заповідного фонду Мелітопольського району // Мелітопольські краєзнавчі читання: Зб. матеріалів III відкритої регіональної науково-практичної конференції (16 грудня 2016 р.). Мелітополь, 2016. С. 45-47.
8. Непша О. В., Д. В. Яровой Особливості організації та проведення географічних екскурсій // Актуальные научные исследования в современном мире: XXVII Междунар. научн. конф. (26-27 июля 2017 г.). Переяслав-Хмельницький, 2017. Вып. 7 (27), Ч. 1 С. 6-10.
9. Природознавство 5 клас. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. [Електронний ресурс]. Режим доступу до ресурсу: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-5-9-klas>.
10. Природознавство. Навчальна програма для загальноосвітніх навчальних закладів 1-4 класи. [Електронний ресурс]. Режим доступу до ресурсу: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-pochatkovoyi-shkoli>

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ В УМОВАХ РЕФОРМУВАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Канарова Ольга Вікторівна

кандидат педагогічних наук,

старший викладач кафедри соціальної роботи,

соціальної педагогіки та дошкільної освіти,

Мелітопольський державний педагогічний університет

імені Богдана Хмельницького, м. Мелітополь

Анотація. У статті висвітлюється проблема формування професійної компетентності майбутніх фахівців в умовах реформування української дошкільної освіти. Визначено сутність, зміст і структуру професійної компетентності педагога, показники й рівні її сформованості.

Ключові слова: компетентність, професійна компетентність, компоненти професійної компетентності, дошкільна освіта, дошкільний вік.

Сьогодні процес розвитку освіти в Україні знаходиться на новому етапі. Триває пошук шляхів і засобів реалізації освітніх завдань щодо професійної підготовки фахівців у галузі дошкільної освіти, що зумовлені значним поступом нашої держави.

Наукове бачення шляхів реалізації нових педагогічних ідей та їх наявність у фаховій підготовці майбутніх вихователів значною мірою не забезпечують оновлення системи дошкільної освіти. Уміння практичної діяльності та професійна мотивація необхідні для успішної діяльності та формуються під час фахової підготовки майбутнього фахівця. Найбільш ефективно цей процес здійснюється за умови реалізації компетентнісного підходу у вирішенні освітніх завдань фахової підготовки спеціалістів дошкільної освіти.

Дослідженням змісту поняття «компетенції» крізь особистісні якості індивіда займалися такі педагоги та психологи як А. Андрєєва, В. Байденко, В. Болотова, А. Вербицького, І. Зимньої, Е. Ісламгалієва, В. Шадрікова. Ідентифікують компетенцію з набуттям конкретних знань, умінь та навичок: Е. Зеєр, А. Богуш, Н. Бібік, В. Кузь, Г. Павлова, Н. Садовнікова, А. Омаров, С. Сисоєва, С. Шаронова.

Значні зміни в сучасній системі дошкільної освіти пов'язані з оновленням її змісту та виникненням дошкільних установ різних типів і видів тощо. Таких хід подій та інтенсивний розвиток інноваційних освітніх напрямків у системі суспільного дошкільного виховання й освіти висувають не аби які вимоги до професійної компетентності вихователя.

Значні вимоги до вихователя визначає особлива роль дошкільного періоду розвитку в процесі становлення особистості. Дошкільний вік – це початкова ланка системи освіти та найбільш сприятливий період для формування моральних якостей особистості як основи правової компетентності громадян.

Згідно лінгвістичного тлумачення поняття «компетентний» (лат. *competes*, від *competo* – належний, здатний) у довідниках трактується як «володіючий знаннями, який має право за своїми знаннями і повноваженнями робити або вирішувати що-небудь дозволяють судити про що-небудь» [2, с. 191]. Компетентність виступає якісною характеристикою, яка вказує на володіння людиною відповідною компетенцією, і включає її особистісне ставлення до неї і предмету власної діяльності.

Н. Брюханова під компетентністю розуміє властивість професіонала, яка вказує на його спроможність доцільно і ефективно діяти за певних обставин, тобто реалізовувати певні групи досвідних надбань стосовно тих чи інших напрямів чи етапів здійснення діяльності, зокрема професійної діяльності [1, с. 40-49].

У психолого-педагогічній літературі узагальнююче поняття «професійна компетентність» розглядається як професійна підготовленість і здатність суб'єкта праці (спеціаліста чи колективу) до виконання завдань і обов'язків повсякденної діяльності. Вона виступає мірою і основним критерієм визначення її відповідності вимогам праці [4].

Згідно тлумаченню К. Шапошнікова, професійна компетентність, в цілому характеризується сукупністю інтегрованих знань, умінь та досвіду, а також особистісних якостей, що дозволяють людині ефективно проектувати і здійснювати професійну діяльність у взаємодії з оточуючим світом. К. Шапошніков і А. Дорофєєв зазначають, що в основу показників суб'єктної професійної компетентності можуть бути покладені характеристики актуальної і потенційної діяльності спеціаліста [4].

Враховуючи викладене вище і результати комплексного аналізу професійної компетентності, у її структурі ми виокремили наступні компоненти:

- мотиваційно-ціннісний (особистісна та професійна потреба в інформації, позитивне ставлення до професії; потреба в самоосвіті; правові переконання; правомірне поведінка; позитивне ставлення до навчання й виховання дітей; здатність до застосування знань на практиці);

- когнітивний (комплекс знань основ Конституції України; законів, що регулюють освітню діяльність; прав і свобод людини й громадянина; основ теорії держави і права, конституційного, адміністративного, цивільного, трудового, екологічного, кримінального й сімейного права; правових основ захисту прав і свобод людини й громадянина; специфіки проведення позакласних заходів);

- комунікативний (наявність комунікативних здатностей: уміння розуміти дітей, їхніх батьків, колег, їхні особистісні особливості та ціннісні настанови);

- діяльнісно-рефлексивний (уміння аналізувати, порівнювати, узагальнювати, відбирати інформацію для вирішення завдань навчання та виховання дітей; інтерпретувати текст правових джерел, оперувати поняттями з різних галузей, оцінювати позитивні властивості й недоліки інформації та доводити її до своїх колег, дітей та їхніх батьків.

Вихователю дошкільного навчального закладу в умовах зі сформованою професійною компетентністю необхідно отримувати систематичні знання й бути здатним самовизначатися і самореалізуватися в типових педагогічних ситуаціях, визначати власну позицію на основі принципу нерозривності прав і обов'язків; бути здатним визначати адекватні моделі поведінки та приймати рішення в типових і нестандартних педагогічних ситуаціях.

В умовах реформування української дошкільної освіти та оновлення нормативно-законодавчої бази у сфері освіти, зокрема тих процесів, що тісно пов'язані з процесом управління дошкільними навчальними закладами, є необхідність в постійному оновленні, вдосконаленні й систематизації необхідних знань і вмінь працівників дошкільних навчальних закладів.

На основі аналізу досліджень вітчизняних та зарубіжних авторів було виділено структурні компоненти професійної компетентності вихователів дошкільного навчального закладу. Та з'ясовано, що в умовах модернізації освіти для фахівців в системі дошкільної освіти важливим є оволодіння системою психолого-педагогічних знань у професійно-педагогічній діяльності, сформованість професійно-правових вмінь та практичні навички їх застосування, які спрямовані на навчання й виховання дітей шляхом педагогічного впливу.

Література

1. Брюханова Н. Підходи до розуміння компетентності та компетенції в освіті // Педагогіка і психологія професійної освіти. 2007. № 4. С. 40-49.
2. Краткий словарь иностранных слов / Под ред. С. М. Локшина. М.: Гос. изд-во иностранных и национальных словарей, 1952. 488 с.
3. Платонов К. К. Краткий словарь системы психологических понятий. 2-е изд. М.: Просвещение, 1984. 340 с.
4. Шапошников К. В. Контекстный подход в процессе формирования профессиональной компетентности будущих лингвистов-переводчиков: автореф. дис. на соискание научн. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования». Йошкар-Ола, 2006. 26 с.

ЗНАЧЕННЯ УЧІННЯ Я. А. КОМЕНСЬКОГО ПРО ЗДОРОВИЙ СПОСІБ ЖИТТЯ В УМОВАХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Карпова Оксана Василівна
аспірант,

*Мелітопольський державний педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького, м. Мелітополь*

Анотація. Питання збереження здоров'я учнів турбувало педагогів ще здавна. Так Я. А. Коменський наголошував, що успішність навчання залежить від здоров'я дитини. Цей підхід є актуальним і на сучасному етапі реформ в освітньо-виховному процесі.

Ключові слова: нова українська школа, Коменський, здоровий спосіб життя, компетентність, дитина.

На даному етапі становлення сучасного суспільства української держави відбувається напружений пошук нових людських орієнтирів, прогресивних шляхів розвитку. На ряду з цим розпочато переорієнтування усієї освіти на розвиток особистості, її можливостей і якостей, де здоров'я нації в цілому та особистості як такої є пріоритетним аспектом.

Враховуючи той факт, що здоров'я є важливим показником збереження і формування людського потенціалу країни, проблема здоров'я на сьогодні стала однією з найактуальніших.

В умовах створення нової української школи (НУШ), вирішення цієї проблеми забезпечується через формування ключових компетентностей, необхідних кожній сучасній людині для її успішної життєдіяльності. Згідно «Порадника для вчителя: Нова українська школа», компетентність визначається як «динамічна комбінація знань, способів мислення, поглядів, цінностей, навичок, умінь, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність» [4, с.13].

Серед десяти головних компетентностей НУШ є наступна: «Екологічна грамотність і здорове життя. 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» [3, с.12].

Увага суспільства до питань здорового способу життя прикута з давніх часів, а сьогодні її актуальність набуває масштабів в умовах, спричинених зниженням рівня здоров'я громадян країни. Ще декілька століть тому чеський педагог Я. А. Коменський наголошував на тому, що слід ретельно берегти здоров'я дитини з самого народження. Сучасність повертається до вирішення цього питання шляхом впровадження нових компетентностей, активним використанням здоров'язбережувальних технологій у навчально-виховному процесі.

Коменський Я. А. по праву вважається основоположником сучасного вчення про здоров'я підрастаючого покоління. Саме ним було створено цілісну систему виховання, в якій знайшли своє відображення питання формування здоров'я як фізичного, так і духовного. У праці «Велика дидактика» педагог розглядає збереження фізичного та духовного здоров'я у нерозривній єдності шляхом безперервного поєднання вправ фізичних із здійсненням розумової діяльності. Така тактика є яскравим показником використання синергетичного підходу в освітньому процесі, коли виконання завдань із різних сфер та галузей, «їх взаємопроникнення та переплетення підсилюють ефекти навчання» [4, с.30].

У процесі розроблення нового Державного стандарту початкової середньої освіти значення показника фізичного здоров'я вихованців займає одне з чільних місць. Свого часу, Коменський Я. А. чітко розумів, що

успішність та результативність виховання і навчання на пряму залежать від рівня здоров'я дитини. Спираючись на фундаментальні знання з «дотримання учнями здорового способу життя», він був упевнений, що лише фізично здорова людина здатна отримати духовну насолоду від процесу навчання: «... навчати дітей можна лише у випадку, якщо вони будуть живі та здорові» [2, с. 197].

Педагог наголошував на «помірному способі життя», правильному харчуванні та фізичній активності. У «Великій дидактиці», а саме у главі про основи для продовження життя, Коменський Я. А. пише так: «...Людському тілу необхідні взагалі сильні рухи, діяльність і серйозні вправи... Правильна система школи здебільшого буде залежати від правильного розподілу праці та спокою, чи занять, дозвілля й відпочинку» [1, с. 246]. Усе це необхідно для збереження та підтримки як фізичного, так і емоційно-психологічного розвитку дитини.

Та сама тенденція спостерігається і у нинішньому процесі реформації сучасної системи освіти, де згідно розробленої Концепції нової української школи, «у навчанні будуть враховані вікові особливості фізичного, психічного і розумового розвитку дітей. Для цього запроваджується двоциклова організація освітнього процесу на рівнях початкової та базової загальної середньої освіти.

Дітей навчатимуть справлятися зі стресом та напругою. Педагогічні задачі вирішуватимуться в атмосфері психологічного комфорту та підтримки. Нова українська школа буде розкривати потенціал кожної дитини» [3, с. 18].

Як у педагога, так і у новаторів НУШ, увага зосереджена на учневі, що дозволяє використання принципу дитиноцентризму в освітньо-виховному процесі. Акцент робиться на інтересах та потребах дитини, що стає запорукою створення ефективних умов для здійснення навчальної діяльності у середніх освітніх закладах.

Отже, реформа по створенню нової української школи спрямована на спрощення навчального процесу задля підвищення ефективності навчання, подальшого практичного застосування набутих компетентностей та збереження здоров'я учнівської молоді. Серед проблем у сфері здоров'я слід відзначити відсутність постійного режиму дня, пасивний спосіб життя, високе нервово напруження, відсутність психофізичної регуляції у школярів. Усе це стає дедалі більшим предметом турботи батьків та педагогів, про що у свій час активно заявив Коменський та запропонував у своїх працях альтернативні шляхи вирішення багатьох питань по збереженню фізичного та психічного здоров'я дітей.

Вивчення спадщини видатного педагога дасть змогу сучасникам подолати таку багатоаспектну проблему, як покращення соціального, морального, духовного, фізичного здоров'я молодого покоління, вплинути на якість інтеграційних процесів у сучасній освіті.

Література

1. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения / Под. ред. А. А. Красновского. М.: Министерство Просвещения РСФСР, 1955. 652 с.
2. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения: в 2-х т./ Под ред. А. И. Пискунова и др. М.: Педагогика, 1982. С.217.
3. Нова українська школа / Концептуальні засади реформування середньої школи. Упоряд. Гриневиц Л., Елькін О., Калашнікова Світлана та ін. К.: 2016. 34 с.
4. Нова українська школа: порадник для вчителя / Під заг. ред. Бібік Н. М. К.: Плянди, 2017. 206 с.

ЗАСОБИ ТРАНСФОРМАЦІЇ СТІЙКИХ СЛОВОСПОЛУЧЕНЬ У ХУДОЖНІХ ТВОРАХ

Коваль Оксана Володимирівна

кандидат філологічних наук,

доцент кафедри української мови

Федюніна Олена Ігорівна

здобувач вищої освіти спеціальності «Українська мова і література»,

Мелітопольський державний педагогічний

університет імені Богдана Хмельницького, м. Мелітополь

Анотація. У статті розкриваються особливості трансформації фразеологізмів у мовній творчості письменників ХХ століття.

Ключові слова: трансформація фразеологізмів, мовний потенціал слова, експресія, виражальні засоби мови.

Трансформація стійких словосполучень – одне з актуальних питань лінгвістики. Кардинальні зміни суспільно-політичних орієнтирів, потреба в номінації нових концепцій та явищ, зростання експресивних функцій мови сприяють індивідуально-авторському переосмисленню фразеологічного матеріалу.

Значного поширення на сучасному етапі дослідження стійких словосполучень набуває аналіз функціональних та стилістичних можливостей фразеологізмів у художньому тексті. Комплексним вивченням функціонування фразеологічних одиниць у художній мові займалися В. Білоноженко, І. Гнатюк, Н. Кочукова, О. Рогач, В. Ужченко, В. Чабаненко, Л. Щербачук та ін. Дослідники аналізували засоби структурно-семантичної трансформації фразеологічних одиниць, функціонування та експресивні можливості сталих зворотів у мові художніх текстів.

Уживання фразеологізмів у художньому тексті надає йому стилістичного забарвлення, увиразнює мову, оскільки характерною ознакою стійких словосполучень є експресивність, завдяки якій вони є одним із найяскравіших художньо-образних засобів мови. Більшість фразем виконує емотивну функцію, бо не просто називають явища та дії, а й оцінюють їх.

Творча трансформація стійких словосполучень завжди обумовлена конкретними стилістичними завданнями. Будучи образними одиницями, фразеологізми в мові «використовуються з визначеними художньо-образними цілями або набувають конкретного емоційного забарвлення» [2]. Використання в поетичній мові фразеологізмів як експресивних одиниць робить її стилістично більш виразною, оскільки стійкі словосполучення характеризуються цілим рядом особливостей, завдяки яким вони є одним з найбільш яскравих образних засобів мови. Більша частина стійких зворотів виконують емоційну функцію, адже вони не просто називають певні явища та дії, й водночас оцінюють їх.

Залежно від суб'єктивного ставлення автора до проблеми, відбувається добір певних стилістичних засобів. Майстри слова перетворюють їх відповідно до контексту твору, замінюючи один або кілька компонентів фразеологічного звороту синонімічними словами, вводять у їх склад додаткові слова, які можуть впливати на семантику фразеологізму, а також оновлюють значення фразеологічного звороту без змін в його структурі.

Трансформація загальнонаціональних фразеологізмів – явище досить поширене в експресивній мові, особливо в такому її різновиді, як мова поетична. Стилiстично продумане відхилення від фразеологічної норми – один з експресивних засобів, окремий випадок виникнення мовної образності.

«Авторське фразеологічне новаторство полягає в творчій трансформації існуючих в мові фразеологізмів. Трансформовані стійкі словосполучення – одна з характерних деталей фразеології художнього стилю» [1]. В індивідуальній творчості фразеологічні словосполучення набувають різних модифікацій. Трансформовані фразеологізми збагачуються додатковими конотаціями, чим посилюється їх експресивність, стилістична виразність. Авторські фразеологізми володіють ефектом новизни, незважаючи на те, що вони мають компоненти, близькі до своїх прототипів – компоненти традиційних фразеологізмів.

Письменники розширюють функціональні можливості фразеології, що сприяє синонімізації та структурно-семантичній трансформації ідіоматичних зворотів. Під трансформацією розуміємо стилістичний засіб, який полягає в цілеспрямованому оновленні семантики, модифікації структури традиційних фразеологічних одиниць [1].

Фразеологізми є яскравими естетичними й потенціальними стилістичними одиницями, оскільки надають глибоку загальну оцінку морально-етичним, світоглядним та суспільно-професійним поглядам письменника, а також відображають дотепність, кмітливість, загальну мудрість та життєвий досвід і оптимізм народу [2].

Смислова вагомість стійких словосполучень, їх естетичний зміст узгоджуються з їх словесною економією, граматичною відшліфованістю, відповідною ритмомелодійністю та синтаксичною симетричністю. Внутрішня форма сталих зворотів наділена здатністю збереження й відтворення експресивності сталого вислову. Як один зі способів структурно-

семантичної трансформації фразеологізмів, авторами використовується натяк. Застосування цього прийому зумовлено «семантичною ємністю стабільних зворотів» [3].

У художній творчості активізується також фразеологічна контамінація (змішування), схрещування в одному виразі двох або декількох фразеологізмів.

Широко використовують поети цитацію. Майстри слова вживають загальновідомі вирази як в оригіналі, так в перекладі на українську мову.

У художній творчості фразеологізми іноді використовуються як основний засіб, який допомагає в лаконічній і компактній формі охарактеризувати певну людину або ситуацію, про яку йдеться в контексті. Виразність художнього образу і його експресивність поети підсилюють завдяки заміні традиційних компонентів фразеологізму синонімами.

Таким чином, в результаті пошуку мовної експресії поети використовують оригінальний, нестандартний спосіб мислення. Уживання загально-національних фразеологічних одиниць з деякими їх модифікаціями, але із збереженням основної семантики, вимагає від автора високої майстерності володіння словом і завжди відрізняється творчою своєрідністю.

Література

1. Бабкін А. М. Російська фразеологія, її розвиток, джерела та лексикографічні розробки. Л., 1998. 158 с.
2. Білодід І. К. Сучасна українська літературна мова: Стилїстика. Київ, 1992. 178 с.
3. Кочукова Н. І. Експресивно-виражальні можливості трансформованих стійких сполучень слів (на матеріалі української преси кінця ХХ – початку ХХІ століття): автореф. дис. ... канд. філол. наук. Київ, 2004. 18 с.

НОВЫЕ ИТ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Коноваленко Татьяна Васильевна

*кандидат педагогических наук, профессор,
декан филологического факультета*

Насалевич Тамара Васильевна

*кандидат филологических наук,
доцент кафедры английской филологии и методики
преподавания английского языка,*

*Мелитопольский государственный педагогический университет
имени Богдана Хмельницкого, г. Мелитополь*

Аннотация. В докладе рассматриваются вопросы использования новейших ИТ технологий в обучении английскому языку на разных этапах. Сжато анализируются различные компьютерные технологии, которые должны помочь учителям и учащимся в изучении английского языка.

Ключевые слова: информационные технологии, обучающая платформа, мобильное приложение, коммуникация, интерактивность, навыки.

Использование информационных технологий – жизненная необходимость сегодняшнего дня. Отдавая предпочтение современным технологиям обучения, можно отметить, что это : эффективный, интересный способ обучения, активное участие в работе, а не стандартное зазубривание ответов на вопросы, достижение большего результата с наименьшей затратой времени, лучшее восприятие и запоминание информации, возможность свободно выражать собственное мнение, развитие уверенности в себе, демократизация учебного процесса.

В современном быстроразвивающемся технологичном мире постоянно появляются новинки, которые облегчают нашу жизнь, делают ее интереснее и заставляют изобретать новые технологии. Благодаря инновациям и практичности многие из них входят в класс и изменяют и способ обучения учащихся, и подготовку учителей к урокам. Большинство новых обучающих технологий основаны на принципе интерактивности и коммуникативности. Учащиеся хотят получать, так сказать, мобильную информацию, а не устаревшие данные. В свою очередь, преподаватели хотят, чтобы учащиеся могли получать знания из достоверных источников.

Стартап Lore использует платформу типа Facebook, адаптируя ее для обучения и используя коммуникативный подход. Эта социальная сеть позволяет учителям и учащимся общаться, обсуждая материал, изученный на практических занятиях и лекциях. В дополнение к социальному аспекту, он позволяет загружать документы и журналы оценок. Так почему же это лучше, чем Facebook? Проще говоря, социальные сети не всегда являются лучшим местом для развития академических сетей. Учащиеся могут общаться и взаимодействовать с преподавателями, не беспокоясь о конфиденциальности такого общения.

Существует приложение Study Blue, которое можно скачать на смартфон, если под рукой нет компьютера или ноутбука, и в данной ситуации смартфон является основным источником учебных материалов. Это приложение, которое позволяет учащимся создавать свою курсовую работу, хранить заметки и карточки и делиться своими материалами с другими учащимися.

Основная привлекательность Blue's – мобильность. Независимо от того, стоите ли вы в очереди за кофе, едете на поезде или ожидаете в очереди у дантиста, можно легко получить доступ к своей классной работе и подготовиться к экзамену. Социальный аспект также помогает учащимся найти других людей, которые изучают подобные предметы, используя разные учебные пособия.

Учителя борются против постоянно растущего списка отвлекающих факторов на уроке, когда скучающие или застенчивые учащиеся используют смартфоны на уроке не в учебных целях. Изобретено приложение Celly, сеть

обмена текстовыми сообщениями, которая позволяет любому создавать сеть в любом месте – на мероприятии, в классе или в полевых условиях с помощью смартфонов.

Учителя, которые использовали это в своих классах, отметили, что те учащиеся, которые обычно стесняются говорить на уроках, с помощью этого приложения стали полноценно заниматься. Селлу помогает учащимся четко и лаконично излагать свои мысли. Вместо того, чтобы бороться с бессмысленным потоком текста, учителя используют его в академических целях. С данным приложением совершенствуются навыки письма вообще и письменной речи в частности.

Обучающая модель Flipped Classroom изменяет технологию обучения. Вместо того, чтобы тратить время в классе на чтение лекций студентам, эти лекции доставляются студенту в видеоформате для просмотра дома (или в учебном зале). Затем на практическом занятии со стороны учителя оказывается необходимая помощь учащимся в трудных вопросах, затем лекция обсуждается на базе домашнего задания, которое было задано в конце изучения лекции. Когда почти у каждого учащегося есть мобильное устройство или ноутбук, эта модель может дать студентам и преподавателям больше времени для обсуждения сложного материала лекции. С данной обучающей моделью совершенствуются все виды речевой деятельности учащихся, т.к в ней используются коммуникативный и интерактивный подходы.

Учителя нуждаются в помощи и поддержке при планировании своих уроков. Приложение LessonCast позволяет учителям представить 2-минутную стратегию плана урока с использованием видео, документов, презентации Powerpoint и т. д. и поделиться ею с другими учителями.

Технология Kid Blog разработана специально для младших школьников. Она предоставляет безопасную возможность для детей начать и вести их собственный блог, связанный с обучением. Учителя могут помочь учащимся создать блог по научному проекту, по уроку или успеваемости в течение всего учебного года. Учащие получают возможность комментировать работу своих одноклассников и получать комментарии на свой собственный материал в блоге. Это является отличной мотивацией для учащихся со слаборазвитыми навыками коммуникации. Kid Blog позволяет легко защитить ребенка и контент от опасностей, которые таит в себе Интернет.

Таким образом, чтобы постоянно совершенствовать навыки обучения, и учителю и учащимся надо идти в ногу с технологическим прогрессом, что будет обеспечивать каждому участнику учебно-воспитательного процесса свою собственную траекторию обучения, что, в свою очередь, обеспечит полноценную жизнедеятельность в условиях информационного общества.

Литература

1. Examples of New Technology in education. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.teachthought.com/technology/15-examples-of-new-technology/>

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНО-ПРИКЛАДНОЇ ФІЗИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Конох Анатолій Петрович

*доктор педагогічних наук, професор,
кафедра теорії та методики фізичної культури і спорту,
Запорізький національний університет, м. Запоріжжя*

Карабанов Євген Олексійович

*кандидат наук з фізичного виховання і спорту, старший викладач,
Мелітопольський державний педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького, м. Мелітополь*

Анотація. В роботі розглянуто питання професійно-прикладної фізичної підготовки студентів у закладах вищої освіти. Визначено теоретико-методичні засади організації занять у визначеному напрямку для забезпечення необхідного рівня психофізичної підготовленості майбутніх спеціалістів.

Ключові слова: професійно-прикладна фізична підготовка, студенти, фактори.

Підвищення прикладного значення фізичного виховання у закладах вищої освіти, забезпечення за його допомогою фізичної надійності, активної життєдіяльності та готовності випускників до високопродуктивної праці за обраною спеціальністю є важливим державним завданням, вирішення якого повною мірою відповідає інтересам студентської молоді [3, с. 7].

Для забезпечення оптимальної фізичної, професійно-психофізичної підготовки фахівця, фізична культура повинна спиратися на новітні технології викладання, реформування освіти у фізичній культурі.

Аналіз науково-методичної літератури визначив різні формулювання поняття «професійно-прикладна фізична підготовка» [1, 4, 6]. Спрощене формулювання, що не спотворює саме поняття: професійно-прикладна фізична підготовка – це спеціально спрямоване виборче використання засобів фізичної культури й спорту для підготовки людини до певної професійної діяльності.

Аналізуючи науково-методичну літературу визначено, що психофізіологічні основи праці та спорту єдині, а тому доцільним може бути використання під час підготовки до трудової діяльності механізмів тренування й адаптації, розроблених у спорті. Завдяки цьому саме на заняттях фізичною культурою і спортом можна моделювати трудові процеси й елементи трудової діяльності, тобто шляхом поєднання різних вправ, елементів або цілісних видів спорту цілеспрямовано готувати людину до майбутньої професійної діяльності. Таке моделювання проводиться на основі вивчення низки факторів, основними серед яких є:

- форми праці фахівців цього профілю;
- умови і характер їхньої праці;
- режим праці та відпочинку;

- особливості динаміки роботоздатності в процесі праці та специфіка професійного стомлення і захворюваності.

Більш докладно висвітливо сутність кожного з цих факторів.

Відомо, що фізична і розумова праця є основними формами праці, що мають велике різноманіття видів. Однак ці форми рідко проявляються в «чистому» вигляді. Зазвичай вважається, що праця фахівців вищої кваліфікації є в основному розумовою, творчою, управлінською працею, а фізичною працею зайняті підлегли, виконавці. Але, практично, це буває рідко, хоча слід вважати, що управлінський характер праці специфічний і типовий для керівних фахівців. І все ж тут доречно говорити про змішану форму праці, оскільки розподіл праці на фізичну і розумову сьогодні має досить умовний характер навіть для фахівців вищої кваліфікації [2].

Виходячи з вищевикладеного слід зазначити, що умови праці, під якими розуміється тривалість робочого часу, комфортність виробничої сфери, наявність професійних шкідливих наслідків тощо, значною мірою зумовлюють добір засобів фізичної культури і спорту для досягнення і збереження високої роботоздатності і трудової активності людини. А отже, вони впливають на конкретний зміст професійно-прикладної фізичної підготовки майбутніх фахівців цієї чи іншої педагогічної спеціальності.

Таким чином, для правильного добору та застосування засобів фізичної культури і спорту важливо враховувати рівень фізичного та емоційного навантаження фахівця, величину зони його пересування тощо. Слід також враховувати, що характер праці фахівців одного і того ж профілю може бути різним навіть при роботі в одних і тих же умовах, але при виконанні неоднакових видів професійних робіт і службових функцій. Природно, що в таких випадках спостерігаються зовсім різні психофізіологічні навантаження у фахівців і, отже, потрібні відповідні різноспрямовані рекомендації щодо застосування засобів фізичної культури і спорту в режимі праці та відпочинку. Подібні рекомендації, з урахуванням особливостей характеру і праці фахівців на виробництві, потрібні студентам і для попередження професійних захворювань.

Режим праці і відпочинку так само надає безпосередній вплив на можливість і характер застосування засобів фізичної культури з метою підтримки і підвищення необхідного рівня життєдіяльності і роботоздатності.

Раціональним режимом праці та відпочинку на будь-якому підприємстві є такий режим, який найкращим чином забезпечує одночасне поєднання підвищення ефективності виробництва і продуктивності праці (виробітку), збереження роботоздатності та здоров'я людини. При цьому дієвими заходами поліпшення такого режиму є не тільки раціональний час початку і закінчення роботи, суворо регламентовані науково обґрунтовані змінні перерви, доцільний графік змінності роботи, обґрунтований графік відпусток, але і правильна організація відпочинку з використанням пасивного й активного відпочинку, в тому числі і з використанням засобів фізичної культури [1, 3].

Динаміка роботоздатності в процесі праці є інтегральним чинником, який також є визначальним щодо змісту професійно-прикладної фізичної підготовки. Пояснюється це насамперед тим, що моделювання окремих елементів процесу праці шляхом добору фізичних вправ у процесі професійно-прикладної фізичної підготовки вимагає знань про особливості зміни роботоздатності фахівців під час виконання ними різних видів професійних робіт [5, 7].

Так, беручи до уваги особливості в режимі праці і відпочинку різних категорій працівників педагогічної сфери, зокрема, зменшену тривалість робочого дня в літній час, слід констатувати великий обсяг психофізіологічних навантажень, яскраво виражене стомлення в період весни [1, с. 97].

Визначенню цих та інших особливостей праці та відпочинку різних категорій працівників сприяє фіксація змін техніко-економічних і психофізичних показників працівника шляхом побудови кривої роботоздатності. Вона може служити відправною точкою для розробки відповідних рекомендацій щодо цілеспрямованого застосування засобів фізичної культури і спорту як у процесі підготовки до професії, так і в режимі праці та відпочинку фахівця вже на робочому місці з метою підвищення його роботоздатності [4, 5].

Всі вищевикладені положення підкреслюють важливість і необхідність професійно-прикладної фізичної підготовки майбутніх фахівців у вищому навчальному закладі з метою забезпечення їх фізичної і психічної готовності до оптимальної інтенсивності; створення передумов успішного професійного навчання та підвищення кваліфікації; підтримки і відновлення роботоздатності в робочий час і після напруженого трудового дня.

Низка розглянутих нами факторів вказує на те, що професійно-прикладна фізична підготовка студентів не повинна розглядатись як вузька спеціалізація, вона має стати основою для професійної підготовки майбутнього фахівця. У цьому зв'язку ще раз підкреслюється значення різнобічної фізичної підготовки, що є основою професійно-прикладної фізичної підготовки студентів до їхньої майбутньої професії.

Отже, впровадження професійно-прикладної фізичної підготовки у процес фізичного виховання у закладах вищої освіти має важливе практичне значення для суспільства, адже сприяє загальнокондиційній фізичній підготовленості, залученню до здорового способу життя, є одним із безпосередніх чинників скорочення термінів засвоєння професійних умінь і навиків, має значний вплив на професійне довогліття та кар'єрне зростання, підвищення надійності фізіологічних функцій організму майбутніх фахівців в умовах сучасного виробництва.

Література

1. Деминский А. Ц. Основы теории физической культуры: учеб. пособие для ин-тов и факультетов физ. воспитания. Донецк: Донбас, 1996. 328 с.

2. Зуев С. Н. Профессионально-прикладная физическая подготовка: учеб. Пособие. М.: МГСУ, 1996. 38 с.

3. Раевский Р. Т., Канишевский С. М. Профессионально-прикладная физическая подготовка студентов высших учебных заведений: учеб. метод. пособие. Одесса.: Наука и техника, 2010. 380 с.

4. Карабанов Є. О. Професійно-прикладна фізична підготовка майбутніх фахівців агропромислового виробництва // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. 2015. № 1. С. 34-38. [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/PPMB_2015_1_9.pdf

5. Конох А. П. Організація та методика фізичної культури і спорту: навч. посібник для студентів факультету фіз. виховання. Запоріжжя: ЗНУ, 2011. 154 с.

6. Круцевич Т. Ю. Теория и методика физического воспитания: учебник для высш. учеб. заведений физ. воспит. и спорта: в 2-х т. К.: Олимпийская литература, 2008. 300 с.

7. Філінков В. І. Система професійно-прикладної фізичної підготовки фахівців машинобудівної промисловості: дис. канд. наук з фіз. вих. і спорту: спец. 24.00.02. Л., 2003. 272 с.

КОМПЕТЕНТНІСНИЙ ПІДХІД ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Коробченко Ангеліна Анатоліївна

доктор історичних наук, професор,

завідувач кафедри педагогіки і педагогічної майстерності

Головкова Марина Михайлівна

кандидат педагогічних наук, доцент,

*Мелітопольський державний педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького, м. Мелітополь*

Анотація. В статті розглядаються питання компетентнісного підходу у професійній підготовці майбутніх учителів Нової української школи. Подається аналіз поняття «компетентнісний підхід», визначаються його можливості у досягненні більш високої якості підготовки кваліфікованих педагогів Нової української школи.

Ключові слова: компетентнісний підхід, Нова українська школа, майбутній вчитель, професійна підготовка, професійна компетентність.

Аналіз тенденцій розвитку освітнього процесу у відповідності з потребами суспільства і модернізації освіти, показує, що все більшу актуальність набуває ідея компетентнісного підходу у вищій професійній освіті в цілому, і в педагогічній, зокрема. На сучасному етапі становлення і розвитку суспільства, основною метою вищої педагогічної освіти ліди

розглядати підготовку кваліфікованого, конкурентоздатного на ринку праці, компетентного, відповідального вчителя, який вільно володіє своєю професією і орієнтується у спільних галузях діяльності. Підготовка педагога здатного до ефективної роботи за спеціальністю на рівні світових стандартів, який самостійно приймає рішення в ситуації вибору, прогножуючи їх можливі наслідки; здатного до співробітництва, володіє розвинутим почуттям відповідальності за долю країни і постійно підвищує власний освітній і професійний рівні протягом усього життя. Нова українська школа потребує нового вчителя, який дійсно зможе стати агентом змін [4].

Аналіз останніх публікацій свідчить про те, що розробленню нових підходів до навчання педагогів, моделюванню різних аспектів педагогічної діяльності, компетентнісного підходу присвячено праці таких вчених, як Е. Аксьонова, Н. Бібік, Л. Богомолів, Л. Ващенко, О. Дубасенюк, М. Житник, Н. Кузьміна, О. Локшина, О. Овчарук, Л. Паращенко, Л. Петровська, О. Савченко, І. Федорова. Питання формування компетентності розглядалися такими науковцями, як: В. Байденко, І. Зимня, У. Каннінг, Б. Креме, В. Куніцина, Г. Рот, Б. Рунде, В. Сейд, Б. Шпінат, Г. Шотмейер. Чимало праць у галузі психології та педагогіки присвячено проблемі професійної компетентності вчителя (Д. Алфьорова, М. Елькін, А. Маркова, В. Мижериков, М. Єрмоленко, Н. Разіна, М. Рижаків, В. Семиченко, Є. Шишов та ін.). Ця проблема перебувала також в полі зору таких дослідників, як В. Бондар, Н. Глинянюк, Г. Ковальчук, Є. Коваленко, В. Крижко, Є. Павлютенков, С. Тищенко та інші.

Одним із основних завдань сучасної вищої педагогічної освіти є питання впровадження компетентнісного підходу у професійну підготовку майбутніх вчителів. Проблема формування професійної компетентності майбутніх фахівців у процесі навчання в закладі вищої освіти привертає увагу багатьох учених. На сьогоднішній день немає єдиного підходу до розуміння поняття «компетентнісний підхід». Сучасні автори по різному трактують це поняття. Так, в різних дослідженнях компетентнісний підхід означає поступову переорієнтацію домінуючої освітньої парадигми з переважаючою трансляцією знань, формуванням навичок, створення умов для оволодіння комплексом компетенцій, які означають потенціал, здатність випускника до виживання і стійкої життєдіяльності в умовах сучасного багатоаспектного соціально-політичного, ринково-економічного, інформаційно і комунікаційно насиченого простору; особливості навчання на основі компетентності: навчання сконцентроване на вихідних результатах, а не на вхідних; враховується переважно здатність виконання практичних завдань, але беруться до уваги і знання; навчання у виробничих умовах (принаймні частина навчання відбувається на робочому місці в умовах виробництва); сукупність загальних принципів визначення цілей освіти, відбору змісту освіти, організації освітнього процесу та оцінки освітніх результатів; відображає інтегральний прояв професіоналізму, в якому поєднуються елементи професійної і загальної культури, досвіду фахової діяльності та творчості, що конкретизується у певній системі знань, умінь,

готовності до професійного вирішення поставлених завдань та проблем; ставлення на перше місце не поінформованості студента, а його вміння розв'язувати проблеми, що виникають у пізнавальній, технологічній і психічній діяльності, у сферах етичних, соціальних, правових, професійних, особистих взаємовідносин. З огляду на це, зазначений підхід передбачає такий вид змісту освіти, який не зводиться до знаннево-орієнтованого компонента, а передбачає цілісний досвід вирішення життєвих проблем, виконання ключових функцій, соціальних ролей, компетенцій.

Сучасні науковці наголошують, що сформованим ядром компетентнісного підходу є змістоутворювальні, взаємодоповнюючі та взаємозумовлюючі поняття – «компетенція» і «компетентність», що відображають його загальну сутність. Структурно-змістове наповнення «компетенції» та «компетентності» відображене у поняттях: знання, вміння, навички, цінності, мотиви, професійно значущі якості, досвід. Професійна компетентність є сучасним орієнтиром професійної підготовки фахівців. Вона є структурною моделлю результатів навчання з позицій компетентнісного підходу. Складові професійної компетентності мають бути ретельно відібраними, уніфікованими, поліаспектними та поліфункціональними.

Ідея компетентнісного підходу в педагогіці зародилася на початку 80-років минулого століття, коли в журналі «Перспективи. Питання освіти» була надрукована стаття В. де Ландшеера «Концепція «мінімальної компетентності»». Спочатку йшлося не про підхід, а про компетентності, професійні компетентності, професійних компетенціях особистості як мети та результату освіти. При цьому компетентність у самому широкому сенсі розумілася як «поглиблене знання предмету або засвоєне вміння». В подальшому по мірі освоєння поняття відбувалося розширення його об'єму та змісту. Останнім часом (з кінця минулого року) почали говорити про компетентнісний підхід в освіті [3].

Сучасні вітчизняні вчені плідно працюють у царині розробки питань із компетентнісного підходу, досліджуючи основні феномени, поняття, процеси. Аналіз сутності зазначеного феномену, характеристику його складових знаходимо у дослідженнях О. Локшиної, О. Пометун, В. Свистун, О. Сібель, В. Ягупова. Тому можна стверджувати, що українські науковці активно досліджують динаміку впровадження компетентнісного підходу в системі освіти України. Кожна галузь освіти формує своє коло компетентностей, які є метою та результатом навчання молоді в Україні [2].

Для закладу вищої педагогічної освіти компетентнісний підхід повинен означати, що результатом професійної освіти вчителя буде не сума предметно-спеціальних знань і навичок, а його здатність діяти в різних педагогічних ситуаціях. Тому компетентностями випускника закладу вищої педагогічної освіти виступає єдність предметно-професійних знань, що є в нього, засвоєних технологій, здатностей діяти в ситуаціях, що передбачаються в діяльності вчителя. Професійна компетентність вчителя розглядається як інтегральна особистісна якість, яка характеризує його

здібність до розв'язання професійних проблем і типових професійних завдань, що виникають у реальних ситуаціях педагогічної діяльності, з використанням знань, умінь, навичок і нахилів, освітнього та життєвого досвіду, цінностей [1, с. 12]. О. Дубасенюк підкреслює, що набуття професійної компетентності вчителя сприяє розвитку здатності учителя до ефективного здійснення своєї професійної діяльності, володіння ним цілісною системою знань, умінь і навичок, що визначають сформованість його педагогічної діяльності, педагогічного спілкування й особистості вчителя як носія визначених цінностей, ідеалів і педагогічної свідомості [5]. Незважаючи на наявні нині різноманіття думок щодо трактування даного поняття, можна констатувати, що більшість авторів розглядають професійну компетентність у двох аспектах: як мета освіти, професійної підготовки, і як проміжний результат, що характеризує стан фахівця, який здійснює свою професійну діяльність.

Таким чином, важливою умовою модернізації педагогічної освіти є підвищення якості, забезпечення високого рівня професійної підготовки майбутніх вчителів. Акцент в професійній підготовці майбутніх вчителів переноситься з традиційного навчання на формування компетентностей. Впровадження компетентнісного підходу в Україні є надзвичайно важливим і актуальним питанням. На сьогоднішній день існує багато трактувань змісту поняття «компетентнісний підхід». Акцент при цьому робиться на те, що компетентнісний підхід повинен забезпечувати як особистісний, так і професійний розвиток педагогів, сприяти підвищенню рівня їх соціально-професійної мобільності та конкурентоспроможності. Сучасний стан впровадження компетентнісного підходу в українській освітній практиці потребує подальшого аналізу.

Література

1. Елькін М. В. Формування професійної компетентності вчителя. Х.: Вид. група «Основа», 2013. 112 с.
2. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека освітньої політики / за заг. ред. О. В. Овчарук. К.: К.І.С., 2004. 112 с.
3. Куликовський С. Генеза поняття «компетентність» у європейській та українській педагогічній науці // Людинознавчі студії. Педагогіка. 2014. № 29(1). С. 92–103.
4. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи – МОН України / упоряд. Л. Гриневич, О. Елькін, С. Калашнікова та ін. 2016. 36 с.
5. Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід: монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2011. 564 с.

ПРО ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ ДРУГОЇ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Котлярова Вікторія Юріївна

кандидат педагогічних наук, доцент

Ткач Марина Валеріївна

старший викладач кафедри англійської філології та методики

викладання англійської мови,

Мелітопольський державний педагогічний університет

імені Богдана Хмельницького, м. Мелітополь

У методиці вивчення мови поняття «друга іноземна» означає, що студент вивчав принаймні одну іноземну мову; при цьому не важливо, в якому хронологічному порядку – як другу чи, власне, як третю. Кожна наступна мова розглядатиметься як друга іноземна. В процесі навчання іноземної мови як другої студент розширює свою індивідуальну картину світу за рахунок залучення до мовної картини світу носіїв цієї мови, до їх духовної спадщини, національно-специфічних засобів досягнення міжкультурного взаєморозуміння. Він вчиться також пояснювати їх спосіб життя, поведінки. При цьому у свідомості студента здійснюється синтез знань як про специфіку рідної культури, культури першої і другої мов, так і про спільність знань про культури і комунікацію. При навчанні будь-якої іноземної мови, комунікативні цілі зумовлюють загальний методичний підхід до навчання. Але оскільки студенти вже мають досвід вивчення першої іноземної мови, оволодіння другою здійснюється ними свідоміше, вони можуть порівнювати як певні мовні явища першої і другої іноземних мов, так і організацію самого процесу навчання.

У студентів, що вивчають дві іноземні мови більше розвинена рефлексія і вона проявляється там, де потрібно знайти які-небудь аналогії, що полегшують засвоєння, або, навпаки, виявити відмінності, щоб уникнути складнощів.

Необхідно зазначити, що різними аспектами методики навчання другої іноземної мови займалися видатні науковці. Серед них можна назвати І. Бім, Барішнікова М., Гальську Н., Лapidуса Б., які досліджували специфічні умови вивчення і викладання другої іноземної мови.

Об'єктивно англійська мова є найпоширенішою серед мов, що вивчаються, у ЗВО. Отже, у більшості випадків при організації білінгвальної освіти англійська мова – це перша іноземна, а в якості другої мови студенти можуть вибрати одну з романських мов французьку або німецьку. Спорідненість англійської, німецької, французької мов проявляється на усіх лінгвістичних рівнях, вивчення цих трьох мов значною мірою полегшується в першу чергу за рахунок лексичного компонента і схожості слів.

Відомо, що в англійській мові величезна кількість запозичень з усіх мов світу. Так, майже половина слів в англійській мові складають слова французького і латинського походження. Якщо той, що навчається володіє першою іноземною мовою на досить хорошому рівні, то перша іноземна мова (як правило, англійська) служить хорошою базою для засвоєння другої.

Наявність загальних граматичних структур, словотворчих моделей, співзвучність слів в англійській (як в першій іноземній) і німецькій / французькій мовах (як в другій іноземній) є хорошою базою для засвоєння мов. Виникло припущення, що взаємодія двох іноземних мов завжди матиме лише негативні наслідки. Тому рекомендувалося розмежувати іноземні мови які вивчалися одночасно у розкладі навчальних занять методиці викладання для їх своєрідного розмежування у свідомості студентів. Але науковці вважають, що контакт двох мов вносить не лише помилки й плутанину, а й позитивні аспекти. Результати перенесення можуть бути позитивними і негативними. В першому випадку перенос (чи перенесення) прискорює процес оволодіння новою мовою, в другому – ускладнює.

При навчанні другої іноземної мови головне місце належить методам і принципам викладання.

Згідно концепції Бім І. слід визначити, що одним з основних принципів навчання другої іноземної мови є комунікативно-когнітивний [2]. З перших кроків студенту пропонується функціональна мова, орієнтована на моделювання ситуацій реального спілкування. При цьому накопичений лінгвістичний та навчальний досвід дозволяє навчаючись усувати зразки речей та моделі спілкування на більш обізнаному рівні. Таким чином, теми усного курсу даються на двох мовах. Ідея когнітивності навчання другої іноземної мовою – реалізується за допомогою методичних прийомів (порівняння, аналізу та ін.) і за рахунок використання текстових аутентичних матеріалів. Аутентичний текст є джерелом нової інформації, соціокультурних, країнознавчих та лінгвокраїнознавчих відомостей, він же служить засобом навчання для всіх видів комунікативної діяльності.

В плані підвищення ефективності навчання другої іноземної мови поряд із традиційно відомими сучасними підходами до навчання іноземної мови взагалі є використання компаративного (зіставного підходу (принципу), який є найбільш доцільним для навчання другої іноземної мови. Реалізація компаративного принципу дає можливість виявити як подібності, так і розбіжності в системах мов, у побудові висловлювань на рівні тексту.

Звичайно, при вивченні декількох іноземних мов існують деякі об'єктивні труднощі, перш за все, відсутність необхідної кількості часу, часто недостатня самодисципліна. Крім того, перша іноземна мова незмінно є перешкодою для вивчення другої, так як ніколи не вдається швидко пристосуватися до іншого звучання, усвідомити граматичні правила нової мови, навіть при умови подібності двох іноземних мов.

Для того, щоб усунути деякі складності при вивченні другої іноземної мови, необхідно виконати деякі рекомендації, а саме:

- не бажано починати вивчення другої іноземної мови, не маючи міцних знань першої, перш за все в області граматики та фонетики.
- важливою умовою твердого усвідомлення лексики іноземної мови є виготовлення своєї методики запам'ятовування нових слів.
- якщо виникли труднощі переключення з однієї мови на іншу, рекомендується зробити перерву в заняттях. Не варто боятися того, що мови

змішуються: людина має здатність досить швидко переключатися з однієї мови на іншу.

Отже, можна зробити висновок про те, що викладання другої іноземної мови має відбуватися на основі тих самих принципів, які використовують при оволодінні першою іноземною мовою, але через обмежену кількість годин темп заняття з другої іноземної мови має бути набагато швидшим аніж з першої іноземної мови, а робота із вправами – інтенсивнішою; пояснення нового граматичного матеріалу має бути максимально лаконічним і стислим; доречним є застосування граматичних та лексичних паралелей з першою іноземною мовою. Завдання і вправи мають бути орієнтовані на порівняння та обговорення аналогій і розбіжностей, мета яких полягає у встановленні зв'язків між рідною мовою, першою та другою іноземною.

Література

1. Барышников Н. В. Методика обучения второму иностранному языку в школе. М.: Просвещение, 2003. 159 с.
2. Бим И. Л. Концепция обучения второму иностранному языку (немецкому на базе английского): учебное пособие. Обнинск: Титул, 2001. 48 с.
3. Кушніров М. О. Сучасні підходи до навчання іноземної мови: орієнтація на цінності особистісного розвитку й гуманізму // Педагогічні науки і теорія, історія, інноваційні технології. 2014. № 8. С. 348–356.
4. Лapidус Б. А. Обучение второму иностранному языку как специальности. М.: Высшая школа, 1980. 173 с.
5. Палій О. А. Про підвищення ефективності навчання другої іноземної мови в ЗНЗ // Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. 2014. №1. С. 121–124.
6. Ружин К. М. Реалізація зіставного підходу при вивченні другої іноземної мови в загальноосвітніх навчальних закладах // Вісник Запорізького національного університету, 2011. № 3 (16). С. 69–74.

ОПТИМАЛЬНА МІРА ЗБУДЖЕННЯ ЯК ОСНОВА РЕЗУЛЬТАТИВНОСТІ СЦЕНІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

Котова Ліна Миколаївна

доцент кафедри інструментального виконавства та музичного мистецтва естради,

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького, м. Мелітополь

Анотація. Подано результати експериментального дослідження залежності результативності виступів майбутніх учителів музичного мистецтва від застосування ними в процесі сценічної діяльності оптимальної міри збудження.

Ключові слова: майбутні учителі музичного мистецтва; оптимальна міра збудження; музична інформація; сценічна діяльність.

В умовах сценічної діяльності у майбутніх учителів музичного мистецтва досить часто виникає підвищена психологічна напруга, що вимагає у них активізації фізіологічних та психологічних функцій. На досягнення високого рівня результативності виступів безпосередній вплив має емоційне збудження, яке залежить від індивідуальних особливостей емоційної реактивності особистості.

Ряд авторів пов'язують емоційне збудження з тривогою особистості (А. Ганюшкін, У. Джеймс, М. Єрмолаєва, Ю. Лисенко та інші). У даному випадку спостерігаються суттєві відмінності у визначенні впливу тривожності на прояв ефективності діяльності індивідів. Важливі, на наш погляд, висновки зробив В. Шапар. Автор наголосив на тому, що недостатня професійна підготовка індивідів до емоціогенних умов значно підвищує емоційне збудження і, тим самим, призводить до порушення довільних та мимовільних рухів [2, с. 31].

Індивідуальний «оптимум» збудження майбутніх учителів музичного мистецтва ми розглядаємо як прояв ними такої інтенсивності тривоги, яка мобілізує фізіологічну сферу без надмірної психологічної напруги й забезпечує високий рівень результативності гри в концертних виступах.

Опираючись на теорію «оптимального збудження» [1, с. 155], яка знайшла практичне підтвердження в дослідженнях Ю. Ханіна [4, с. 165], та Д. Юніка [3, с. 256], можемо припустити, що досягненню результативності виступів перед аудиторією сприяє оптимальна міра власного збудження.

Для поглибленого вивчення даної проблеми в практичній діяльності майбутніх учителів мистецтва розроблено методику визначення оптимальної міри збудження.

Встановлення оптимуму збудження здійснювалося через виконання ряду настанов. Їх послідовність визначалася і видозмінювалася викладачами для кожного в залежності від індивідуальних особливостей, специфіки твору та інтуїтивного відчуття своєчасності формування відповідних умінь чи навичок. Це настанови щодо: формування навичок корекції міри збудження методом довільної саморегуляції емоційної сфери безпосередньо в процесі відтворення музичного матеріалу; визначення порогової величини збудження зі збереженням оптимуму психофізіологічної напруги виконавського апарату.

Формування навичок корекції міри збудження методом довільної саморегуляції емоційної сфери безпосередньо в процесі відтворення музичного матеріалу здійснювалося завдяки тому, що:

- студенти свідомо змінювали позитивні емоції на негативні і, навпаки (на основі відшукування необхідної оцінки якості проміжних результатів діяльності);

- почергово «віддавали» пріоритетність емоціям впевненості чи сумніву у вірності прийняття рішень щодо техніко-тактичних програм та наступних музично-виконавських дій.

При потребі збільшити міру збудження студентам необхідно: підвищити загальну психофізіологічну активність виконавського апарату; виконати твори з більшою емоційною насиченістю; надати вагомішого значення результативності гри; збільшити силу діючої мотивації.

Щоб зменшити міру збудження, інструменталістам слід виконати наступне: знизити психофізіологічну активність виконавського апарату та емоційну насиченість гри; зменшити силу діючої мотивації; знизити значимість результативності відтворення текстових і виконавських компонентів, тобто допустити можливість появи деяких похибок.

Найрезультативніший варіант виконання твору, як правило, співпадає з оптимальною мірою збудження. Цей оптимум запам'ятовувався виконавцем і доволіно відтворювався при подальших програваннях твору. Міра збудження не могла бути статичною, а коливалася в межах встановленого оптимуму.

Перевірка дієздатності запропонованої методики визначення оптимальної міри збудження, яка б забезпечувала безпомилкове, стійке і точне виконання музичних творів у емоційних умовах, здійснювалася експериментально на базі Мелітопольського державного педагогічного університету.

Результати дослідження обраної проблеми дозволило зробити наступні висновки:

- корекція сили початково-вихідної мотивації в той чи інший бік сприяє створенню оптимального збудження у майбутніх учителів музичного мистецтва;

- виключення з обсягу уваги майбутніх учителів музичного мистецтва об'єкту «самопочуття» і переключення її на емоційно-образний зміст творів знижує надмірне емоційне збудження;

- середня сила початково-вихідної мотивації сприяє нейтралізації негативних емоцій в напружених ситуаціях і перетворенню їх в позитивні, що створює умови для збереження оптимуму збудження індивідів;

- оптимальна міра збудження у майбутніх учителів музичного мистецтва забезпечує їх результативну сценічну діяльність.

Література

1. Морган У. П., Эликсон К. А. Ситуативная тревога и результативность деятельности // Вопросы психологии. 1990. №3. С. 155-161.

2. Шапарь В. Б. Формирование профессиональной памяти курсантов высших военных учебных заведений: дис... канд. психол. наук: 19.00.07. Харьков, 1994. 164 с.

3. Юник Д. Г. Виконавська надійність музикантів: зміст, структура і методика формування: монографія. К.: ДАККиМ, 2009. 340 с.

4. Nanin Y. L. A study of anxiety in sports // Straub W.F. (ed) Sport psychology: An analysis of athlete behavior. I the aca, N.Y.: Mourement Publications, 1980. P. 153-165.

СПОРТИВНІ ІГРИ ЯК ОПТИМАЛЬНЕ СЕРЕДОВИЩЕ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНО ВАЖЛИВИХ ЯКОСТЕЙ СТУДЕНТІВ ВНЗ В ПРОЦЕСІ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ

Котова Олена Володимирівна

*кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри теорії і методики фізичного виховання і
спортивних дисциплін*

Суханова Ганна Петрівна

*старший викладач кафедри теорії і методики фізичного виховання і
спортивних дисциплін*

Ушаков Віктор Станіславович

*старший викладач кафедри теорії і методики фізичного виховання і
спортивних дисциплін,*

*Мелітопольський державний педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького, м. Мелітополь*

Анотація. У виховання особистості великі педагогічні можливості належать ігровій діяльності. В даній статті автори мали спробу показати значення гри в розвитку професійно-особистісних якостей у студентів в процесі фізичного виховання.

Ключові слова: професійно-прикладна фізична підготовка, ігрова діяльність, фізичне виховання, спортивні ігри, педагогічна діяльність.

Професійна діяльність людини в умовах науково-технічного прогресу вимагає від нього нарівні з професійними знаннями і вміннями мати необхідну спеціальну фізичну підготовленість, працездатність і професійно важливі якості, в зв'язку з чим в сучасних вищих навчальних закладах велика увага приділяється прикладній фізичній підготовці студентів.

Встановлено, що будь-яка професія має свої специфічні особливості, які включають умови праці, психофізіологічні характеристики і вимоги до рівня розвитку психофізичних якостей. Відомо, що спеціальна психофізична підготовка, спрямована на формування професійно-прикладних знань, умінь і навичок дозволяє скоротити термін адаптації людини до умов виробництва до 5 років [2, с. 160].

Психофізична підготовка студентів до професійної діяльності? професійно-прикладна фізична підготовка (ППФП), що забезпечує формування та вдосконалення властивостей і якостей, що мають істотне значення для конкретної професійної діяльності [1, с. 263-265]. Сутність ППФП полягає в доцільному використанні засобів і методів фізичного виховання в підготовці студентів до професійної діяльності.

Аналіз наукової літератури показав, що вивчення ефективних методів розвитку професійно важливих якостей в процесі навчання присвячена велика кількість досліджень. Аналіз педагогічного досвіду дозволив виділити ефективні методи розвитку особистісних і професійних якостей, до яких відносяться імітаційна педагогічна гра, навчальні ігри, факультатив,

самостійна робота та ін. Л. Виготський і А. Макаренко в своїх дослідженнях велике значення у вихованні та розвитку особистості надають грі. У роботах А. Цюся, Ж. Твердохліб і Л. Погребенник відзначається виключно важливе місце ігрової діяльності в навчанні.

Опитування першокурсників Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького показало, що більше 50% студентів (юнаків) віддають перевагу спортивним іграм.

Гра – своєрідна модель елементів у реальному житті, що відтворює практичну поведінку людини в межах задалегідь визначених умов. Вона має велике значення у вихованні, навчанні та розвитку людини як засіб психологічної підготовки до майбутніх життєвих ситуацій [6, с. 123]. У грі людина отримує задоволення, знімає нервову напругу. За допомогою гри пізнається світ, виховується творча ініціатива, пробуджується допитливість, активізується мислення, формується активна пізнавальна діяльність. Гра навчає, розвиває, допомагає відновити сили, дає хороший емоційний заряд бадьорості [4, с. 226; 6, с. 124]. Мета гри – поєднати розвагу з розвитком основних якостей і здібностей людини.

Гра виконує наступні функції: комунікативну, діяльну, компенсаторну, виховну, розвиваючу що прогнозує та моделює, розважальний, релаксаційний, психотехнічний, коригуючий прояв особистості в ігрових моделях життєвих ситуацій.

В ігровій діяльності поєднуються два важливі чинники: з одного боку, включення в практичну діяльність, фізичний розвиток, формування вміння самостійно діяти, а з іншого розвиток отримання морального та естетичного задоволення від цієї діяльності, поглиблення освоєності навколишнього світу. Саме тому гра є одним з важливих комплексних засобів виховання. У процесі фізичного виховання у ВНЗ гри використовуються як засіб фізичної культури і як форма організації занять [6, с. 123].

Спортивні ігри – система характерних фізичних вправ, які виконуються в різноманітних варіантах відповідно до мінливих ігрових ситуацій і оцінюються по ефективності впливу на організм в цілому і за кінцевим результатом рухових дій [6, с. 124].

Спортивні ігри мають низку характерних ознак, що відрізняють їх від інших засобів фізичного виховання:

- наявність елементів суперництва і емоційності в ігрових діях, що дозволяють відтворювати складні взаємини між людьми;
- мінливі умови виконання рухових дій, що вимагають високої пристосованості до них;
- варіативність ігрових ситуацій, що викликає активну самостійність у виборі результативних дій;
- комплексний прояв різноманітних психофізичних якостей.

Доведено, що найкращий розвиток загальних і спеціальних фізичних якостей досягається завдяки тренувальним вправам, близьким до змагальних, в зв'язку з чим формування кондиційних якостей (сили, витривалості,

швидкості) і координаційних здібностей розглядаються в єдності з технічною і тактичною підготовкою [4, с. 226].

Основним завданням тактичної підготовки є розвиток здібностей у гравця діяти самостійно, ініціативно в різних ігрових ситуаціях.

Засоби тактичної підготовки спрямовані: на розвиток швидкості складної реакції і дій у відповідь, стійкості і швидкості перемикання уваги з однієї тактичної спрямованості на іншу; на аналіз і прогнозування діяльності, швидкість прийому і переробку інформації.

Крім фізичної, технічної, тактичної та змагальної підготовки спортивні ігри пред'являють високі вимоги до психічних властивостей і якостей спортсмена: відчуттям, сприйняттям, увазі, поданням, уяві, пам'яті мислення, емоцій і вольових якостей. Гра виховує цілеспрямованість, рішучість, сміливість, наполегливість, ініціативність, самостійність, впевненість, холонокровність, витримку, самовладання [3, с. 368].

Залежно від ігрової ситуації відбувається постійна зміна емоційного стану гравця, в зв'язку, з чим він повинен вміти управляти своїми емоціями, діями, психічним станом при різних збивають факторах.

Спортивний успіх залежить не тільки від рівня фізичної та техніко-тактичної підготовленості, але і від таких особистісних якостей як комунікабельність, толерантність, відповідальність, організованість та ін.

В результаті аналітичного зіставлення найбільш значущих якостей, що формуються в процесі спортивно-ігрової діяльності і якостей, затребуваних у професійній діяльності майбутнього педагога були виділені наступні якості: швидкість, витривалість, сила, спритність, швидкість реакції, увагу, пам'ять, мислення, уяву, емоційна стійкість, активність, цілеспрямованість, самостійність, відповідальність, організованість, рефлексивність, комунікабельність, колективізм [5, с. 30-33].

Зіставлення якостей особистості, затребуваних у професійній діяльності педагога та сформованих засобами фізичної культури, дозволяють зробити висновок, що включення спортивних ігор в освітній процес з фізичної культури може бути оптимальним засобом професійно-прикладної фізичної підготовки студентів, що сприятиме успішному вихованню їх особистісно-професійних якостей.

Література

1. Ковальчук О. В., Непша О. В., Суханова Г. П. Основні чинники, які визначають зміст професійно-прикладної фізичної підготовки студентів вищих навчальних закладів // Фундаментальні та прикладні дослідження: сучасні науково-практичні рішення і підходи: зб. матеріалів І-ї Міжнародної науково-практичної конференції. Баку-Ужгород-Дрогобич: Посвіт, 2016. С. 263-265.

2. Котова Е. В. К вопросу о современном состоянии профессиональной подготовки учителя физической культуры // Педагогика, психология та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. Харків: ХДАДМ (ХХІІІ), 2007. № 6. С. 160-164.

3. Купреєнко М. В. Непша О. В. Самоконтроль студентів під час занять фізичною культурою і спортом на секційних заняттях // Матеріали XXVII Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції «Вітчизняна наука на зламі епох: проблеми та перспективи розвитку»: зб. наук. праць. Переяслав-Хмельницький, 2016. Вип. 27. С.368-369.

4. Непша О. В. Купреєнко М. В., Ушаков В. С. Вікові особливості студентів спеціальностей вищих навчальних закладів на заняттях фізичною культурою // Історико-географічний дискурс проблем геосфери: матер. Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. 16 травня 2016 р.: зб. наук. праць. Мелітополь: МДПУ ім. Б. Хмельницького. С. 226-229.

5. Непша О. В., Суханова Г. П. Формування мотиваційно-ціннісного ставлення студентської молоді до занять фізичною культурою // Фізичне та спортивне виховання у вищих навчальних закладах. Тези доповідей Всеукраїнської науково-практичної конференції, Запоріжжя. (13-15 жовтня 2017 р.). Запоріжжя: ЗНТУ, 2017. С.30-33.

6. Непша О.В., Суханова Г. П., Ушаков В. С. Українські народні рухливі ігри як засіб національно-патріотичного виховання учнів на уроках фізичної культури та позаурочний час // Гуманітарний простір науки: досвід та перспективи: зб. Матеріалів V Міжнарод. наук. практ. інтернет-конф. (20 вересня 2016 р.). Переяслав-Хмельницький, 2016. Вип. 5. С.123-127.

АКТИВІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ 9 КЛАСУ НА УРОКАХ БІОЛОГІЇ В СУЧАСНІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ

Кошелев Олександр Іванович

доктор біологічних наук, професор

Копилова Тетяна Валеріївна

старший викладач

Кошелев Василь Олександрович

кандидат біологічних наук, доцент

Сімінко Ангеліна Вікторівна

студентка хіміко-біологічного факультету,

*Мелітопольський державний педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького, м. Мелітополь*

Анотація. У статті розкрито методи підвищення активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів 9 класу на уроках біології в сучасних умовах реформування освіти.

Ключові слова: біологія, навчально-пізнавальна діяльність, евристична бесіда, дискусійний метод; метод рольових ігор; метод проєктів; мультимедійні технології.

Глибокі економічні, соціальні та духовні зрушення, що відбувалися в Україні останніми роками, спонукали до реформування вітчизняної системи освіти і приведення її у відповідність до світового стандарту. Сучасна

система освіти має сприяти утвердженню людини як найвищої соціальної цінності, найповнішому розкриттю її здібностей, задоволенню різноманітних освітніх потреб, забезпеченню пріоритетності загальнолюдських цінностей, гармонії стосунків людини і навколишнього середовища, суспільства і природи.

Українському суспільству нової генерації необхідні особистості з актуальними знаннями, гнучкістю й критичністю мислення, творчою ініціативою, високим адаптаційним потенціалом. І завдання сучасної української школи – виховати такого громадянина. Під впливом цієї ідеї вдосконалюються навчальні плани, програми, підручники й інше навчально-методичне забезпечення шкільних дисциплін, у тому числі з біології.

Зміст сучасної біологічної освіти перебуває на етапі оновлення. Нова навчальна програма з біології забезпечує перехід від предметоцентризму до дитиноцентризму та розглядає біологію як засіб розвитку особистості учня де стратегічними пріоритетами розвитку біологічної освіти є: якісна професійна підготовка вчителя біології; планування роботи вчителя на основі компетентнісного підходу; впровадження в навчально-виховний процес досягнень сучасної науки; апробація та впровадження нових ефективних вітчизняних, європейських і світових педагогічних технологій та методів навчання; формування здоров'язберігаючого середовища; високий рівень еколого-патріотичного виховання; поповнення кабінетів біології сучасним лабораторним обладнанням.

Нами звернено увагу на зміст програми з біології в 9 класі, де вперше за історію біологічної освіти в Україні викладається курс загальної біології. Зміст нової програми, у порівнянні з програмами минулих років, позбавлений надмірної деталізації окремих питань і використання термінології та включає інформацію, необхідну для збереження здоров'я, прийняття рішень у повсякденному житті та формування стратегії поведінки сучасної людини. Складниками змісту програми є: реальні об'єкти і процеси живої природи; теоретичні знання про них; загально-навчальні і спеціальні вміння, способи діяльності [1, с. 9].

Практична реалізація визначених перед сучасною освітою завдань виховання та розвитку школярів залежить, насамперед, від удосконалення навчального процесу і формування під час уроків активної навчально-пізнавальної діяльності учнів. В навчальному процесі у школі застосовуються різноманітні методи, технології та педагогічні прийоми стимулювання навчально-пізнавальної діяльності учнів. Зокрема, традиційні та інноваційні, пасивні, активні та інтерактивні методи.

Підвищити ефективності навчання учнів 9 класу на уроках біології в сучасних умовах реформування освіти можливо за рахунок передових методів і технологій, якими є наступні методами активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів: метод евристичної бесіди; дискусійний; метод рольових ігор; метод проектів; використання мультимедійних (комп'ютерних) технологій. Ці методи не можна назвати новими, але вони пов'язані між собою тим, що їх форми і зміст дозволяють формувати, поряд

із комунікативною компетенцією, окремі комунікативні та інтелектуальні вміння, які в сукупності складають уміння критичного мислення. Тому їх застосування забезпечить всебічний розвиток індивідуальності дитини, удосконалив процес навчання та максимально активізує навчально-пізнавальну діяльність учнів.

Метод евристичної бесіди. Для розвитку логічного мислення учнів їх треба поставити в такі умови, щоб вони самі аналізували, проводили порівняння і синтез, робили висновки на основі індукції та дедукції тощо. Це можна зробити при проведенні уроку методом бесіди. Питання повинні ставитись не на відтворення учнями раніше засвоєних знань, а мають бути розраховані на мислення учнів, на їх аналітико-синтетичну діяльність, на одержання висновку індуктивним чи дедуктивним шляхом. Отже, головне не просто сама бесіда, а які питання будуть ставитися учням.

Дискусійний метод дасть можливість: активізувати пізнавальну діяльність учнів; сформувати певну культуру мови, вміння вислухати співрозмовника до кінця, не перебиваючи; ставлячи запитання, заперечуючи або, навпаки, погоджуючись; формувати свідоме ставлення до розгляду проблеми, активність в обговоренні проблеми, яка назріла, націленість на з'ясування причин її виникнення, а також на її вирішення; формувати культуру творчого оперативного мислення; створювати умови для використання особистого досвіду й одержаних раніше знань для засвоєння нових.

Дидактичні та рольові ігри. Доцільним є використання ігор чи елементів гри на кожному уроці. Це активізує діяльність учнів, вони захоплюються елементом змагання, їм подобається працювати у команді – так веселіше виконувати навіть складне завдання. Гра вимагає активності. Учні прагнуть використати цікаві звороти, слова, щоб їхні виступи вийшли цікавими, це спонукає працювати із словником. Основне завдання полягає в тому, щоб правильно організувати гру, підібрати її відповідно до завдань уроку, до теми та рівня можливостей і знань учнів. Гра має бути цікавою та емоційною і тільки за цих умов можливий максимальний результат. Ігри можуть використовуватися на різних етапах уроку. За їх допомогою можна перевірити домашнє завдання, полегшити розуміння навчального матеріалу, закріпити його, перевірити знання учнів перед контролем.

Метод проектів є одним із важливих методів активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів. Метод проектів – це система навчання, за якої учні здобувають знання й уміння в процесі планування й виконання поступово ускладнюваних практичних завдань-проектів. Суть методу полягає в тому, що потрібно не формувати, а розвивати особистість учнів у процесі свідомо мотивованої індивідуальної діяльності в групі для розв'язання спільного завдання. Основою проектного методу є виконання різних навчальних і творчих проектних завдань. Тематика розробляється вчителем з урахуванням індивідуальних особливостей учнів. Метод проектів дозволяє: відкривати творчі задатки кожного учня, оскільки учень сам вибирає форми й методи дослідження й фіксування результатів; розвивати

критичне мислення, навички пошуку відповідей й прийняття рішення; зробити навчання значимою частиною діяльності кожного учня, адже учень бере активну участь в отриманні та застосуванні знань; інтегрувати знання учня з різних предметів, показати їхній взаємозв'язок; реалізувати потреби кожного учня у самовираженні й самореалізації; диференціювати процес навчання, оскільки кожний учень може вибрати в проекті той рівень і той вид діяльності, який йому більш до душі або краще виходить; реалізувати ідеї компетентнісно-орієнтовного й індивідуально-орієнтованого навчання. На відміну від інших технологій, які практикуються в школі, проектна методика дає вчителю можливість включити учнів у реальне спілкування, найбільш насичене контактами, яке базується на дослідницькій діяльності, на співпраці, та побачити реальні, а не лише отриманні в ході гри результати своєї роботи.

Одним із компонентів підвищення мотивації, і як наслідок активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів є використання **мультимедійних (комп'ютерних) технологій**. Інтернет природно вписується в життя учнів і є одним з найефективніших засобів, що допомагають значно урізноманітнити процес навчання. Передовий педагогічний досвід засвідчує, що кожне заняття з використанням Інтернет-сайтів викликає емоційний підйом; навіть учні, що відстають від інших, з радістю спілкуються з комп'ютером, а, наприклад поганий результат тестування чи спілкування on-line, внаслідок прогалин у знаннях, спонукає звернутися за допомогою до вчителя або самостійно здобути ці знання. Інтернет дозволяє вдало моделювати умови комунікативної діяльності, реалізувати їх у різноманітних тренувальних біологічних вправах ситуативного характеру.

В умовах реалізації концепції Нової української школи більшість учнів мотивована на стійке, незалежне, цілеспрямоване і самостійне навчання. Сьогодні недостатньо вчителю дати суму знань учням, потрібно навчити їх орієнтуватися в потоці інформації, систематизувати і обирати потрібне. Тому підвищити ефективності навчання учнів 9 класу на уроках біології в сучасних умовах реформування освіти можливо за рахунок активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів за умови використання наступних передових методів і технологій, якими є: метод евристичної бесіди; дискусійний метод; метод рольових ігор; метод проектів; використання мультимедійних (комп'ютерних) технологій.

Література

Програма з біології для 6-9 класів загальноосвітніх навчальних закладів, затверджена наказом Міністерства № 664 від 06.06 2012 р. зі змінами, затвердженими наказом Міністерства освіти і науки України від 07.06.2017 №804. – [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalnaserednya/navchalni-programy.html>

РОЗВИТОК МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ РЕАЛІЗАЦІЇ КОНЦЕПЦІЇ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Курносова Катерина Віталіївна

*аспірант, викладач кафедри соціальної роботи,
соціальної педагогіки та дошкільної освіти,*

*Мелітопольський державний педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького, м. Мелітополь*

Анотація. Проблема морального виховання залишається, напевно, настільки ж древньою і до кінця не вирішеною проблемою, як це було в минулому. Виховання в сім'ї та педагогічний процес школи і є передачею наступному поколінню накопиченого морального досвіду людства, культури та цінностей. Однак сучасна шкільна освіта дає максимум теоретичних знань, віддаляючи людину від духовного життя, воно практично не змушує дитину мислити, сконцентрувавши увагу на запам'ятовуванні наукових фактів. Часто метою шкільних виховних програм є підготовка входження дитини в суспільство – соціалізація. Однак добре соціалізовані особистості часто бувають невиховані. Тому сьогодні стоїть питання: як в умовах нової української школи виховати морально сформовану особистість.

Ключові слова: мораль, концепція, розвиток, виховання, українська школа.

Сучасний двадцять перший вік – вік відкриттів, нововведень, комп'ютеризації, стрімкого розвитку. Наше життя так швидко змінюється, що ми в цій метушні забуваємо про найпростіші людські цінності, без яких стаємо черствіший, холодніші до всього, що нас оточує.

А. С. Макаренко колись сказав: «Все людське в людині повинно бути виховане».

Моральний розвиток і виховання учнів є першочерговим завданням сучасної освітньої системи і являє собою важливий компонент соціального замовлення для освіти.

Ключова роль у моральному згуртуванні суспільства відводиться освіті. Школа – єдиний соціальний інститут, через який проходять всі громадяни України. Цінності особистості, звичайно, в першу чергу формуються в сім'ї. Але найбільш системно, послідовно і глибоко моральний розвиток і виховання особистості відбувається в сфері освіти. Тому саме в школі повинно бути зосереджено не тільки інтелектуальне, а й духовне, культурне життя школяра.

Виховання повинно бути орієнтоване на досягнення певного ідеалу. На який же ідеал орієнтує нас Концепція духовно-морального розвитку та виховання особистості. Сучасний національний виховний ідеал – це високоморальний, творчий, компетентний громадянин України, приймає долю Вітчизни як свою особисту, який усвідомлює відповідальність за сьогодення і майбутнє своєї країни, вкорінений в духовних і культурних традиціях багатонаціонального народу.

Моральне виховання спрямоване на «піднесення серця» дитини як центру духовного життя.

Здійснення морального виховання в умовах загальноосвітньої школи можливо на основі гуманістичних цінностей змісту освіти, позаурочної діяльності, системи додаткової освіти.

Нова українська школа передбачає, що виховна робота ведеться в системі взаємопов'язаних напрямків:

- виховання громадянськості, патріотизму, поваги до прав, свобод і обов'язків людини;
- виховання соціальної відповідальності та компетентності;
- виховання моральних почуттів, переконань, етичної свідомості;
- виховання екологічної культури, культури здорового і безпечного способу життя;
- виховання працьовитості, свідомого, творчого ставлення до освіти, праці і життя, підготовка до свідомого вибору професії;
- виховання ціннісного ставлення до прекрасного, формування основ естетичної культури.

Кожен з напрямків виховання і соціалізації засновано на певній системі базових національних цінностей.

Ця діяльність являє собою систему діагностичних, проєктуючих та контрольно-аналітичних дій, спрямованих на вирішення завдань морального виховання школярів.

Моральне виховання школяра відбувається головним чином і насамперед в процесі навчання. На уроках діти привчаються до самостійної роботи, для успішного здійснення якої необхідно співвідносити свої зусилля з зусиллями інших, навчитися слухати і розуміти своїх товаришів, зіставляти свої знання із знаннями інших, відстоювати думку, допомагати і приймати допомогу.

Проаналізувавши теоретичні основи морального виховання і навчання, зазначивши позитивні та негативні чинники моральної освіти, ми прийшли до висновку, що моральну освіту школярів має включати:

- формування базових цінностей (людина, Батьківщина, сім'я, багатонаціональність, релігія, наука, природа, мистецтво, праця);
- розвиток моральності (гуманного поведіння людини в суспільстві, заснованому на розвитку духовності);
- розвиток духовності (потреби, що закликають неусвідомлено робити моральний вибір, що розвивається в процесі самопізнання, самоаналізу та самовдосконалення).

При цьому ми виділили основні завдання моральної освіти:

- удосконалення морального компонента в змісті освіти школи;
- удосконалення роботи з батьками;
- удосконалення позакласної роботи з дітьми.

Основні тези програми полягають в тому, що духовно-моральне освіту школяра, зокрема прийняття ним певних духовно-моральних цінностей і

якостей, відбувається в залежності від віку та індивідуальних особливостей кожної дитини, сімейного виховання і соціальної обстановки, дій і моральних якостей вчителя. Для успішного морального розвитку та забезпечення успіху нової української школи, в своїй роботі вчитель повинен використовувати та планувати використання різних форм діяльності: «Круглий стіл», тематичні дискусії, тренінги, бесіди, вивчення духовно-моральної спадщини, книжковий огляд, дослідницьку самостійну роботу, ситуативну годину спілкування «Що таке добре і що таке погано?», свята, перегляд і обговорення фільму, різні соціальні акції.

Література

1. Газман О. Моральність престижна // Вчительська газета. 2008. №44. С. 18.
2. Кондаков А. М. Духовно-моральне виховання в структурі державних стандартів загальної освіти // Педагогіка. 2008. №9.
3. Данилюк Я. А., Кондаков А. М., Тишков В. А. Концепція духовно-морального розвитку та виховання особистості в сфері загальної освіти: проект. М.: Просвещение, 2009. 29 с.
4. Копусова В. В. Формування моральних орієнтацій підлітків: дис. ... кан. пед. наук. Ярославль, 2000. 208 с.
5. Кузнецов В. В. Соціально-педагогічні умови формування духовно-краснавчих цінностей в учнів сучасної сільської школи: дис. ... кан.пед.наук. М., 2006. 198 с.

ПРОБЛЕМИ РЕАЛІЗАЦІЇ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ

Логвіна-Бик Тетяна Анатоліївна

кандидат педагогічних наук, доцент

Бик Наталя Володимирівна

студентка 4 курсу, ННІСПМО,

*Мелітопольський державний педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького, м. Мелітополь*

Анотація: в статті розглянуто компетентнісний підхід до навчання студентів, створення освітнього простору для розвитку талантів та здібностей майбутніх фахівців.

Ключові слова: компетентність, методична підготовка студентів, освітній простір, конструювання змісту освіти.

В умовах реформування вищої освіти в Україні здійснюється ретельний відбір змісту професійної підготовки педагогічних кадрів, адже саме вчитель біології формує особистість майбутніх фахівців, готує їх до дорослого життя і професійної діяльності. За твердженнями М. Барбера і М. Муршеда, «реформа освіти входить до переліку основних завдань багатьох країн» [1, с. 7], а якість шкільної освіти ґрунтується на якості роботи вчителів, які в ній

працюють, тобто «якість освіти не може бути вище якості роботи педагогів» [1, с. 17].

Методична підготовка студентів педагогічних вузів є наскрізною і здійснюється протягом всього періоду навчання у вищих навчальних педагогічних університетах [6]. Біологія як навчальний предмет, разом з іншими предметами, вносить свій внесок у формування ключових компетенцій (Компетентнісний потенціал навчального предмета) [2, с. 9 – 10]. У програмі з біології реалізований інтегрований підхід до формування змісту курсу. Основними ідеями, навколо яких генерується навчальний матеріал курсу «Біологія», є загальні закономірності організації, функціонування і розвитку живих систем різних рівнів організації живої природи, методи емпіричного і теоретичного рівня пізнання, що відповідає біологічній компоненті державного освітнього стандарту та теоретичним положенням сучасної біологічної науки. Особливістю курсу «Біологія» є посилення міжпредметних зв'язків, що реалізуються при плануванні змісту суміжних понять біології та інших предметів освітньої галузі «Природознавство», важлива роль відводиться експериментальній роботі учнів. Практичну частину програми складають лабораторні та практичні роботи, лабораторний і польовий практикуми [2].

До основних компетентностей при вивченні біології відносять: 1) спілкування на державній та іноземних мовах, 2) математичну компетентність, 3) основні компетентності у природничих науках і технологіях, 4) інформаційно-цифрову компетентність, 5) уміння вчитися протягом життя, 6) ініціативність, 7) соціальну і громадянську компетентності, 8) самовираження в сфері культури, 9) екологічну грамотність і здоровий спосіб життя [2, с. 12 – 15].

Логвіна-Бик Т. А. та Бик Н. В. зазначають, що при конструюванні змісту біологічної освіти можна запропонувати використання системно – структурного і функціонального підходів. Це дає можливість більше уваги приділити вивченню процесів життєдіяльності організмів, скоротивши морфологічні і анатомічні відомості про них. Разом з тим, застосування функціонального підходу забезпечує формування уявлення про організм як цілісну систему, орієнтує учнів на здоровий спосіб життя. В основній школі вивчення біології направлено на формування компетенцій: ключових і предметної: необхідних знань, умінь, цінностей і здатності застосовувати їх в процесі пізнання і в практичній діяльності [6].

Науковці Логвіна-Бик Т. А. та Бик Н. В. освітній простір розглядають як комплексну освітню систему, як організацію простору для вирішення поставлених завдань, як фактор розвитку особистості майбутнього вчителя біології, відповідно до завдань, які вирішуються в цьому просторі, і включають в себе систему координат: 1) нормативно-регламентуючу, 2) перспективно-орієнтовну, 3) діяльнісно – стимулюючу, 4) комунікативно-інформаційну, 5) конструктивно-проектувальну, 6) прогностичну, 7) організаційну, 8) діагностичну, 9) аналітичну та інші [6, с. 165].

Дослідники Логвіна-Бик Т. А. та Бик Н. В. зазначають [5], що експериментальна двох річна перевірка засвідчує ефективність розробленої моделі професійно-методичної підготовки майбутніх учителів біології та доцільності її подальшого використання. Головною метою екологічної діяльності вчителя у середній школі є вирішення наступних задач: формування у школярів усвідомленої та активної життєвої позиції, дбайливе ставлення до живої природи; виховання відповідальності за стан навколишнього середовища

Для вирішення завдань необхідним є оволодіння спеціальними інтерактивними та активними методами навчання і виховання, які спрямовані на мотивацію школяра до пошуку нових рішень в отриманні знань; навчання учнів працювати у складі команди, поєднання елементів наукового дослідження і гри. Важливим є навчання школярів оцінювати власні дії і можливості; використовувати різноманітні джерела інформації, а також розвиток творчих можливостей й інтересів учнів [5]. Таким чином, проектування професійно-методичної підготовки майбутніх вчителів біології та компетентнісний підхід до навчання біології школярів – це нових шлях до отримання усвідомлених знань [4].

Автори статті Логвіна-Бик Т. А. та Бик Н. В. [3] вважають, що інтелектуальному розвитку студентів в навчально-виховному процесі сприяє висока мотивація до навчання, усвідомлення ними рівня своєї успішності у вивченні навчальних дисциплін, а також позитивний мікроклімат на заняттях.

Логвіна-Бик Т. А., Бик Н. В. та Дубяга В. зазначають, що на підставі компетентнісного підходу знання школярів повинні бути не багажем «про всяк випадок», а ключем до вирішення проблем, що забезпечує успішну самореалізацію в соціумі, облаштування особистого життя. Сьогодні неможливо навчити дитину всьому, набагато важливіше сформувати у нього потреба в безперервній освіті. Тому зміст навчального матеріалу визначені з урахуванням корисності та потрібності його за межами школи. Кожен навчальний предмет, і біологію зокрема, розглядаємо як засіб розвитку особистості учня [7]. Перевагами компетентнісного підходу в побудові та проведенні уроку біології в порівнянні з традиційною формою проведення уроку є: 1) пошук нових джерел інформації до теми, що вивчається; 2) вміння в скороченому варіанті записати почуту інформацію; 3) навчити учнів застосовувати знання, отримані на практиці, для аналізу різних процесів. інноваційних методів і прийомів на уроках біології; 4) активізація учнів на уроці; 5) формування та підвищення інтересу до навчання; 6) свобода в міркуваннях учнів; 7) легкість в осмисленні матеріалу, вивченого на уроці; 8) звільнення від механічного запам'ятовування навчальної інформації; 9) мінімізація стресу в учнів при усних відповідях завдяки використанню структурно – логічних схем в якості підказок чи участі в певних ролях.

Подальший напрямок дослідження ми бачимо в розробці системи методичних компетенцій майбутніх вчителів біології на основі вивчення дисципліни «Методика навчання біології та природознавства». Зростання професіоналізму майбутніх фахівців в різних областях біології ми бачимо в

розробці і застосуванні теоретичних і методологічних можливостей формування ціннісно-сміислової і мотиваційно-вольової готовності до професійно-практичної діяльності на основі гуманістичного підходу. Подальші дослідження ми бачимо в розробці і апробації теоретичної моделі і технологічного алгоритму підготовки висококваліфікованих біологів і фахівців в біологічній галузі.

Література

1. Барбер М., Муршед М. Как добиться стабильно высокого качества обучения в школах. Уроки анализа лучших систем школьного образования мира (пер. с англ.) // Вопросы образования. 2008. № 3. С. 7–60.

2. Біологія. 6 – 11 класи: навчальні програми, методичні рекомендації щодо організації навчально-виховного процесу в 2017/2018 навчальному році / Укладач С. С. Фіцайло. Харків: Вид-во «Ранок», 2017. 144 с.

3. Логвіна-Бик Т. А., Бик Н. В. Актуальні проблеми біологічної освіти // Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. Полтава: ФОП Гаража М. Ф., 2017. С. 241–244.

4. Логвина-Бык Т. А., Бык Н. В. Проблемы содержания и организации образовательного процесса по биологии в современной школе // Сборник статей международной научно-практической конференции (14-17 ноября 2017г.). Вып. 15 (2). Санкт-Петербург . СПб.: «Свое издательство», 2017. С. 112–117.

5. Логвіна-Бик Т. А., Бик Н. В. Проектування професійно-методичної підготовки майбутніх вчителів біології // Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (22-24 вересня 2017 р., м. Харків). Харків: ХНПУ імені Г. С. Сковороди. 2017. С. 30–31.

6. Логвина-Бык Т. А., Бык Н. В. Методическая подготовка будущих учителей биологии в педагогических университетах // Сборник статей Международной научно-практической конференции (21 – 24 ноября 2016 г.). Выпуск 15. СПб.: «Свое издательство», 2016. С. 164-167.

7. Логвіна-Бик Т. А., Бик Н. В., Дубяга В. Упровадження компетентнісного підходу в процес навчання біології // Науковий вісник Мелітопольського держ. пед. ун-ту. Мелітополь, 2017. Випуск XVIII. С. 146 –150.

ПРИСЛУХАЮЧИСЬ ДО МЕНДЕЛЄЄВА

Максимов Олександр Сергійович

*доктор педагогічних наук, професор
завідувач кафедру неорганічної хімії та
хімічної освіти,*

*Мелітопольський державний педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького, м. Мелітополь*

Анотація. Проведена паралель між умовами підготовки учительських кадрів ХІХ ст., що завжди було в полі зору Д. І. Менделєєва, та реформами середньої і вищої педагогічної освіти в Україні.

Ключові слова: нова українська школа, педагогічний інститут.

Реалізація задумів сфокусованих в Концепції нової української школи неможлива без адекватної підготовки учителя. Його підготовку за новими вимогами потрібно розпочати негайно, з 2018 р., який по завершенню навчання буде здатний до формування у школярів зазначених ключових компетентностей людини, що виходить на шлях дорослого життя.

Стратегічний курс на навчання і випуск майбутніх кваліфікованих учителів полягає не лише в удосконаленні стандартів та навчальних планів, матеріально – технічного оснащення лабораторій та забезпечення дисциплін інформаційно – комунікаційними технологіями тощо, а і в перегляді цілей та структури закладів, що готують педагогічні кадри. Історія нагадує що такий прецедент був, коли в ХІХ ст. закрили Головний педагогічний інститут в Санкт – Петербурзі, то виникла прогалина у підготовці учителів і вихователів зростаючої молоді. Д. І. Менделєєв писав, що «... закриття Головного педагогічного інституту було великою помилкою свого часу, ... за бажання мати в країні учителів і професорів, які можуть рухати країну вперед, корисно відновити минулий набір, тобто знову заснувати, та не одне, а декілька училищ наставників або педагогічних інститутів.» [1, с. 208]

Так само сталося і в кінці ХХ ст. в нашій країні коли всі педагогічні інститути перейменували у педагогічні університети і відкрили в них більше ніж вдвічі непедагогічних спеціальностей.

На це вплинули, перш за все, економічні чинники та інколи й амбіції чиновників освіти обласного рівня плюс падіння іміджу учительської професії. Така реформація торкнулася декількох педагогічних інститутів, як, наприклад інститутів Запоріжжя та Херсона. Мабуть хтось згадав, що в областях немає університетів. Зміна вивісок привела до видалення педагогічних спеціальностей з цих університетів і переведення їх до інститутів. Правда не надовго, бо потреба в учителях була постійною, а біологів, хіміків, географів та інших фахівців в тій кількості, що випускали новоспечені університети, вже не могли прийняти підприємства, число яких весь час зменшувалось. І знову в університетах почали підготовку учителів різних спеціальностей, додаючи до навчальних планів психолого – педагогічні дисципліни з вкрай обмеженим часом на їх повноцінне вивчення.

Наприклад, якщо для підготовки учителя хімії в педагогічному інституті на методику викладання хімії виділялось 60 лекційних і 64 лабораторних годин, то в університеті – 18 і 36 годин відповідно. Випускники університетів методичну і психологічну – педагогічну компоненту ще довго надолужували за місцем праці, якщо йшли робити учителями. У 80 – х роках минулого століття для таких учителів часто організовували методичні семінари, видавали навчально – методичну літературу, друкували методичні рекомендації та статті і навіть закріплювали за ними наставників з числа педагогічних працівників з кваліфікацією учителя, наприклад, хімії тощо. Той, хто займає посаду вчителя з низьким рівнем сформованих компетентностей, є «міною» уповільненої дії, яка може «вибухнути» приблизно через чверть століття як «працівник – невдаха» в тій чи іншій галузі. «Передусім треба ясно бачити, що потреба в спеціальній підготовці як професорів, так і учителів гімназій, є не менш необхідною, ніж підготовка всіх інших фахівців: артилеристів, інженерів, техніків усякого роду, сільських господарів тощо, тому що педагогічна спеціальність, як і всі інші, та науки взагалі, потребує не тільки свого досвіду, а й тривалої вдумливості, а для загально – державного життя не менш необхідна, ніж інші» – писав Д. І. Менделєєв у 1906 р. [1, с. 233-234].

Враховуючи практичний досвід минулого у розвитку вищої освіти в Україні та світові традиції і тенденції, є думка осучаснити цілі, завдання та структуру профільних педагогічних університетів, виокремивши в них педагогічні інститути, а непедагогічні спеціальності залишити в університетському форматі. Звісно назва «педагогічний університет» повинна буде полишити прикметник «педагогічний». Таке перезавантаження не потребує великих капіталовкладень ніж підпорядкування в тому чи іншому регіоні всіх профільних університетів (педагогічних, медичних, агротехнологічних, технічних та ін.) університету класичному. Ректор університета обирається на посаду відповідно чинного законодавства, а на посаду керівника інституту наказом ректора призначається директор.

Така реорганізація дозволить зберегти та примножити накопичений науково – методичний досвід навчання майбутніх педагогів на бакалаврському і магістерському рівнях та поліпшити матеріально – технічний стан аудиторного фонду, особливо фонду задіяного у підготовці учителів предметів природничо-наукового циклу.

Професорсько – викладацький склад з числа різного рівня працівників наукових лабораторій буде водночас навчати дисциплін фундаментальних наук студентів педагогічних і непедагогічних спеціальностей. Це є актуальним, бо студенти обох спеціальностей будуть навчатися в тих самих лекційних аудиторіях та лабораторіях, а головне у одних й тих самих університетських професорів. Так про викладачів Головного педагогічного інституту Д. І. Менделєєв згадував, що вони «... були першокласними вченими свого часу, як Остроградський з математики, Савич з астрономії, Ленц і Купер з фізики, Брандт із зоології, Воскресенський з хімії т. ін.» [1, с.

209]. Всі результати експериментальних досліджень, їх інтерпретація, висновки і виявлені закономірності ще в лабораторіях будуть одразу повідомлятися на лекціях майбутнім учителям. Зміст конспектів лекцій відбиває квінтесенцію наукової думки. І вже під час підготовки до своїх уроків випускники педагогічного інституту зможуть скорегувати засвоєнні наукові знання згідно теми і доповнити та удосконалити методичні прийоми і способи навчання і виховання школярів.

Література

1. Менделеев Д. И. Соч. Т. XXIII. Л. М.: Изд-во АН СССР, 1952. 358 с.

ВИКОРИСТАННЯ ПОРІВНЯЛЬНИХ МЕТОДІВ ПРИ ФОРМУВАННІ ФАХОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ З ДИСЦИПЛІН ІСТОРИКО- ДЖЕРЕЛОЗНАВЧОГО ЦИКЛУ

Мільчев Володимир Іванович

доктор історичних наук, професор,

декан історичного факультету

ДВНЗ «Запорізький національний університет, м. Запоріжжя»

Пачев Сергій Іванович

кандидат історичних наук, доцент,

заступник декана природничо-географічного факультету,

Мелітопольський державний педагогічний університет

імені Богдана Хмельницького, м. Мелітополь

Анотація. Стаття присвячена проблемі формування фахових компетентностей з дисциплін історико-джерелознавчого циклу. Робиться висновок, що застосування компаративного підходу значно розширює можливості вивчення властивостей історичних джерел при підготовці студентів, що навчаються за спеціальностями «Історія та археологія» і «Середня освіта (Історія)».

Ключові слова: джерелознавство, фахові компетентності, порівняльні методи, історія та археологія

Формування україноцентричних засад світогляду громадян України у сучасних умовах можна віднести до нагальних проблем суспільства, яку мають вирішувати, між іншим, і викладачі історії. Оновлення та поповнення їхнього кадрового складу відбувається шляхом підготовки студентів за спеціальностями «014.03 Середня освіта (Історія)» та «032 Історія та археологія». Вміння відшукувати та аналізувати історичні джерела, створювати на їх основі історичний наратив – від дидактичного до академічного включно – має вважатися найважливішою ознакою добре підготовленого історика.

З цієї метою, починаючи вже з першого (бакалаврського) і продовжуючи другим (магістерським) рівнями, формування низки фахових компетентностей покладено на дисципліни історико-джерелознавчого циклу.

Зокрема, згідно із типовими проектами стандартів спеціальності «032», від фахівців-істориків вимагається: 1) знати і вміти опрацьовувати наукові та інформаційні джерела за допомогою інформаційно-пошукових інструментів, які, по суті, є джерелами «вторинного порядку» (тобто такими, які в стислому, екстрактному вигляді переповідають зміст першоджерел): бібліографічні довідники, путівники до архівів фондів та їх описи; 2) за допомогою науково-довідкового апарату виявляти, а потім атрибутувати та класифікувати документи, етнографічні матеріали, музейні експонати, археологічні артефакти тощо; 3) володіти різноманітними методами виявлення та опрацювання історичних першоджерел, зокрема, за допомогою інструментарію спеціальних історичних дисциплін; 4) знати правила археографічної, архівної та музейної роботи [2; 3].

Як не важко побачити, в основі формування цих компетентностей лежать головні методи джерелознавства – аналіз і синтез, які є, водночас, й базовими загальнонауковими методами. Джерелознавчий аналіз має на меті показати твір (текст) як історичне явище. Джерелознавчий синтез, орієнтуючи дослідника на відтворення цілісності історичного джерела як явища культури, відкриває можливість широких порівняльних досліджень у площині вивчення подібності явищ культури різних епох і країн.

Для історика особливо важливим прийомом засвоєння та подальшої передачі інформації про минуле є структуралізм, орієнтований на дослідження стійких системних відносин. Саме через це у формуванні компетентностей майбутніх істориків важливу роль відіграє оволодіння повним комплексом методів, серед яких не останню роль відіграють методи порівняльні (компаративні), які дозволяють відкривати сутність явищ, що досліджуються, і за схожістю, і за розбіжністю їх властивостей, виявляючи спільне, особливе та окреме [1, с. 186–187]. Серед порівняльних методів найбільш вживаними є: зіставний – просте порівняння шляхом демонстрації різної суті об'єктів; типологічний – пояснення подібностей / відмінностей порівнюваних об'єктів, явищ чи подій аналогічними або протилежними умовами генези та розвитку; генетичний – з'ясування близькості, чи навпаки, віддаленості явищ і т.п. спільністю походження (або ж відсутністю такого); контактологічний – аргументування наявності подібностей / відмінностей через рецепцію та взаємовпливи досліджуваних об'єктів.

Сучасна історична наука ставить перед джерелознавством нові вимоги, змушує шукати нові підходи, що відкривають широкі можливості для застосування порівняльних методів, перш за все, у вивченні видових особливостей джерел, їх типології та цінності для справи пізнання минулого. Для цього цілком логічним є прищеплення студентам-історикам практичних навичок зіставлення реально існуючих джерел як об'єктів культури, що є доступними для критичного дослідження. Це значно розширює можливості порівняльного аналізу документів одного виду (наприклад, актових документів або епістолярних джерел тощо), створених у різні епохи або у різному культурному середовищі. При компаративному підході вивчення властивостей джерел розширює можливості дослідників у датуванні та

уточненні даних про етапи розвитку суспільства. Класичний приклад – розквіт козацького літописання та поширення мемуарного жанру на теренах Гетьманщини наприкінці XVII – у першій половині XVIII ст. як вияв модернізації суспільних відносин та емансипації інтелектуального життя.

Епістемологічна ситуація гуманітарного знання розглядається перш за все з позицій феноменології. У центрі уваги опиняються взаємодії елементів в системах і в зв'язку з цим розробляються можливості інтерпретації системних якостей. Фрагменти реальності виступають при такому підході не як емпіричні дані, але як феномен культури, а сама культура – як сукупність знакових систем. Метод джерелознавства виступає при цьому як метод компаративного дослідження культур – української, польської, російської, турецької тощо, їх протистояння та взаємодії.

Очевидно, видова класифікація джерел не може бути проведена до кінця послідовно: низка джерел, і до того ж, особливо цікавих, може опинитися поза межами видової групи або покласти початок утворенню нового виду, що матиме тенденцію до подальшого розвитку. У той же час існує багато стабільних видів джерел, які налічують сотні і тисячі документів. Завдання теоретичного джерелознавства полягає не в тому, щоб звести всі наявні джерела до певної кількості видових груп. Важливо виявити найбільш типові, масові видові комплекси, перспективні в застосуванні до них загальних методів угруповання, аналізу, узагальнення, компаративних підходів. Вивчення видових властивостей – це один із шляхів вивчення об'єктивних властивостей історичних джерел, які формувалися в процесі їх створення. Порівняння властивостей дозволяє урізноманітнити методіку на базі загальних методологічних принципів теоретичного джерелознавства.

Обов'язковою умовою успішного засвоєння студентами-істориками необхідних компетентностей має бути розуміння ними того факту, що застосування компаративного методу очевидним чином пов'язане з найактуальнішими проблемами сучасного гуманітарного знання. Це стосується, перш за все, переходу від практик створення європоцентричної моделі світової історії до глобальної багатополусної картини минулого. Звичайно, українському вектору світової історії має бути відведено важливе місце.

У цьому ж ряду стоїть і проблема вивчення цілісного феномена людини (культурно-філософська й соціальна антропологія) і інтеграції гуманітарного та природничо-наукового знання заради досягнення єдності наукового знання – без розподілу на гуманітарну та натуралістичну складову. Особливо виправданим такий підхід є у випадку із студіюванням історії голодоморів в Україні першої половини XX ст.

Література

1. Ковальченко И. Д. Методы исторического исследования / И. Д. Ковальченко; Отделение историко-филологических наук. 2-е изд., доп. М.: Наука, 2003. 486 с.

2. Стандарт вищої освіти України, перший (бакалаврський) рівень, Спеціальність 032 Історія та археологія (проект). [Електронний ресурс]. Режим доступу : <https://mon.gov.ua/ua/osvita/visha-osvita/naukovo-metodichna-rada-ministerstva-osviti-i-nauki-ukrayini/proekti-standartiv-vishoyi-osviti>

3. Стандарт вищої освіти України, другий (магістерський) рівень, Спеціальність 032 Історія та археологія (проект). [Електронний ресурс]. Режим доступу : <https://mon.gov.ua/ua/osvita/visha-osvita/naukovo-metodichna-rada-ministerstva-osviti-i-nauki-ukrayini/proekti-standartiv-vishoyi-osviti>

ДІЯЛЬНІСТЬ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА В УМОВАХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Мільчевська Ганна Сергіївна,

кандидат педагогічних наук, старший викладач

Мелітопольський державний педагогічний університет

імені Богдана Хмельницького, м. Мелітополь

Анотація: матеріали публікації висвітлюють один з важливих аспектів освітньої діяльності учнів, а саме взаємодію соціального педагога з батьками дітей. Автор розкриває сутність формального та неформального спілкування, акцентуючи увагу все ж таки на індивідуальних зустрічах. Акцентом є створення ряду можливостей проекту «Нової української школи», що дозволяють повноцінно реалізувати освітню діяльність.

Ключові слова: соціальний педагог, батьки учнів

Трансформація освітньої системи сьогодення є результат плідної діяльності вчених і водночас – довгоочікуваний з боку самих учнів та їх батьків. За матеріалами сайту Міністерства освіти і науки України «Метою діяльності психологічної служби в системі освіти є сприяння створенню умов для соціального та інтелектуального розвитку здобувачів освіти, охорони психічного здоров'я і надання психологічної допомоги (психологічної підтримки) всім учасникам освітнього процесу відповідно до цілей та завдань системи освіти» [1]. В контексті означеної проблематики нами буде розглянуто співпрацю соціального педагога школи з батьками або особами, які їх замінюють.

До основних шляхів співпраці з батьками належить залучення самих батьків до процесу навчання учнів (батьківські збори, батьківська кімната, індивідуальні зустрічі тощо).

У процесі освітньо-виховної діяльності виокремлюють два типи спілкування соціального педагога з батьками: формальне й неформальне. При цьому, важливим для усіх форм спілкування вважаємо саме активне слухання, оскільки під час неформального спілкування не завжди вдається приділити проблемі належної уваги. Але більш плідною вважатиметься окрема зустріч соціального педагога з батьками дітей, в такому випадку спілкування набуває формального характеру.

Так, наприклад, відповідно до впровадження проекту Державного стандарту початкової школи вже відбулися перші зустрічі вчителів, соціальних педагогів та психологів школи з батьками, які вже надали згоду на участь своїх дітей у даному проєкті. Під час таких зустрічей батьки мали змогу отримати не лише інформацію щодо перспектив нової програми, а й отримати консультації з приводу правильної організації часу, а також про набуття вмінь якісної взаємодії з вчителями школи.

Але щодо соціально-педагогічної підтримки і учнів, і батьків, то на відміну від батьківських зборів, регулярні індивідуальні зустрічі є практикою, що не так часто використовується у школах, хоча є надзвичайно важливою у процесі спілкування з батьками. Для встановлення відкритих стосунків та продовження діалогу дуже важливо, щоб кожна зустріч з батьками приносила реальні результати.

Якщо батьки звернулися до соціального педагога (психолога) по допомогу, вони мають її отримати. Залежно від змісту зустрічі, відповідь може бути у формі усних порад, посилання на певні соціально-педагогічні джерела інформації, призначення наступної зустрічі, телефонного дзвінка, письмового звіту, регулярних повідомлень батькам, опитувальника, де батьки мали б можливість висловити власні враження та побажання щодо форми проведення таких зустрічей тощо.

Важливим чинником успішного залучення батьків в якості помічників учителя є планування. Соціальний педагог школи має детально вивчати інформацію щодо індивідуального соціально-педагогічного розвитку учнів, володіти інформацією про те, коли і кому саме потрібна буде допомога.

Важливим кроком до спільної діяльності в інтересах дитини вважаємо створення електронної платформи «Нова українська школа» (www.nus.inf.ua – ресурс для спілкування між учителями і батьками, між самими батьками), що передбачає виконання ряду важливих завдань: інформаційна, методична та консультативна підтримки для учнів, батьків, учителів, керівників навчальних закладів з питань організації та змісту навчання, надання допомоги батькам щодо вибору школи та ін. Ця платформа також є вдалий приклад для створення віртуального простору для спілкування, опитувань, громадських та професійних обговорень питань організації і наповнення навчального процесу, створення і взаємодії спільнот батьків, учителів та учнів.

Таким чином, успішна взаємодія батьків і соціального педагога школи сприятимуть більш легкій адаптації самих учнів до процесу реформування освіти.

Література

1. Нова українська школа: poradnik dla vchytela / Під заг. ред. Бібік Н. М. К.: ТОВ Видавничий дім «Плеяди», 2017. 206 с.

ФОРМУВАННЯ ПРИРОДОЗНАВЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

Мелаи Валентина Дмитрівна

*кандидат педагогічних наук, доцент,
Мелітопольський державний педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького, м. Мелітополь*

Шербак Ірина Вікторівна

*вчитель початкових класів
КЗ «Терпіннівська спеціальна загальноосвітня школа-інтернат» ЗОР,
с. Терпіння, Мелітопольський район*

Анотація. В тезах розкривається особливості формування природничої компетентності у дітей молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку, та визначення ефективних форм з коригуючого навчання для дітей з ЗПР.

Ключові слова: природнича компетентність, діти з затримкою психічного розвитку, коригуюче навчання.

Мета природничої освіти в сучасній школі полягає у формуванні в учнів засобами навчальних предметів системи природничих знань та спроможності використовувати ці знання в соціалізації та творчій самореалізації особистості, створення уявлення про природничо – наукову картину світу, формування екологічного мислення й поведінки учня, а також виховання гідного громадянина суспільства.

Предметна природознавча компетентність для дітей із затримкою психічного розвитку (ЗПР) – особистісне утворення, що характеризує здатність учня розв'язувати доступні соціально і особистісно значущі практичні та пізнавальні проблемні задачі, пов'язані з реальними об'єктами природи у сфері відносин «людина – природа».

Враховуючи те, що в дітей із ЗПР знижена працездатність, порушення емоційно – вольової сфери, уваги, пам'яті, важливо побудувати роботу так, щоб дитина більше спілкувалася з реальними об'єктами природи, щоб у неї формувалися чіткі, правильні уявлення (образи) про рослини, тварини, явища природи в їх взаємодії.

Аналіз наукової літератури з проблеми та особистого практичного досвіду роботи в початковій школі з дітьми із ЗПР показують, що формування природознавчої компетентності таких школярів на уроках природознавства відбувається більш успішно під час екскурсій в природу. Де вони в «живу» можуть спостерігати за природою, за змінами в ній в різні пори року. Правильно організована екскурсія розширює, поглиблює знання та уявлення дітей із ЗПР про навколишню діяльність, природу. В цей час вони можуть спостерігати рослинні і тваринні організми у природному середовищі, зв'язок рослин з ґрунтом, тварин з рослинами.

Раніше засвоєні поняття про окремі об'єкти, явища поєднуються в складне поняття про природу, формується уявлення про цілісність природи в різні пори року.

Поряд із навчальною, екскурсії відіграють значну виховну роль. Вони сприяють розвитку спостережливості, інтересу до вивчення природи, зміцненню свідомої дисципліни, вихованню бережливого ставлення до природи, свідомого ставлення до цінності людської праці [1, с. 38].

Під час екскурсій демонструється дітям як негативний, так і позитивний вплив людини на природу, прищеплюється бережливе ставлення до неї, звертається увага на раціональне використання природних багатств, розкриває красу всього живого.

Діти із затримкою психічного розвитку (ЗПР) відрізняються від своїх ровесників з нормальним розвитком переважно труднощами в навчанні. В позакласному житті вони добре вписуються в колектив дітей загальноосвітньої школи, спілкування з якими сприяє їх розвитку. Крім того, більшість дітей після певного періоду коригуючого навчання в спеціальному класі (або за спеціальною програмою) може повернутися до навчання в звичайному класі загальноосвітньої школи [2, с. 223]. Предметна природознавча компетентність – особистісне утворення, що характеризує здатність учня розв'язувати доступні соціально і особистісно значущі практичні та пізнавальні проблемні задачі, пов'язані з реальними об'єктами природи у сфері відносин «людина – природа».

Враховуючи те, що в дітей із ЗПР знижена працездатність, порушення емоційно – вольової сфери, уваги, пам'яті важливо роботу побудувати так, щоб дитина більше спілкувалася з реальними об'єктами природи, щоб у неї формувалися чіткі, правильні уявлення (образи) про рослини, тварини, явища природи в їх взаємодії.

Таким чином можна зробити висновки, що основою природознавчої компетентності молодших школярів із затримкою психічного розвитку є взаємозв'язок трьох факторів: емоційно – позитивне ставлення до природи; знання про природу; діяльність дітей у природі.

Література

1. Шаповалова Т. Г., Мелаш В. Д., Ковальчук К. І. Гармонізуюча енергетика природа: навч.-метод. посіб, Мелітополь: Вид-во МДПУ ім. Б.Хмельницького, 2015. 317 с.

2. Сак Т. Психологічний зміст корекційно-розвивальної складової освітньої галузі «Природознавства» у школі інтенсивної педагогічної корекції. Дидатиктичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі. Інститут спеціальної пед. АПН України. Вип.11, К. 2009. С. 223–227.

СУТНІСТЬ АРТИСТИЗМУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В ПРОЦЕСІ ХОРОВОЇ ПІДГОТОВКИ

Мержева Лариса Федорівна

*викладач кафедри теорії і методики музичної освіти та хореографії,
Мелітопольський державний педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького, м. Мелітополь*

Анотація. В даній роботі розглядається сутність та структурні компоненти артистизму особистості майбутнього вчителя музичного мистецтва в процесі хорової підготовки.

Ключові слова: фахова підготовка, музичне мистецтво, артистизм, хорова концертна діяльність, театральна педагогіка.

Збереження духовності української нації потребує підготовки нової генерації вчителя музичного мистецтва, педагогів–музикантів ХХІ століття, спроможних залучити молодь до глибокого пізнання і художнього спілкування з музичним мистецтвом.

Розв'язання цієї проблеми неможливе без сформованості у вчителя спеціальних загальнопедагогічних умінь, в системі яких важливу роль відіграє педагогічна майстерність. Рівень професійної кваліфікації вчителя музичного мистецтва особливо яскраво виявляється на етапі організації практичної роботи з хоровим колективом, коли синтез педагогічного і диригентського компонентів діяльності вчителя, дозволяє досягти художнього впливу хорового мистецтва на особистість, сприяє творчій взаємодії вчителя-диригента із колективом учнів (О. Рудницька, О. Ростовський). Вчитель музики зобов'язаний розвивати музичні та артистичні здібності кожної дитини через його вокально-слухові та музичні дії, через залучення до скарбниці класичної спадщини і народної творчості.

Ці вимоги можна виконати за умови, що спеціалісти музично-педагогічних професій будуть володіти педагогікою, музичною і методичною теорією, практичними вміннями і навичками, займатися професійною діяльністю, тобто всім тим, з чого складається педагогічна майстерність вчителя музичного мистецтва. Таким чином основними завданнями музично-педагогічної підготовки студентів є формування в них артистичних умінь та навичок в процесі підготовки до хорової діяльності.

У педагогіці артистизм є необхідним учителю будь-якої спеціальності, але в особливій мірі він знаходить відображення в діяльності вчителя музики. О. Апраксіна підкреслює, що артистизм учителя музики – не мрія, а нагальна потреба, доступна тому, хто дійсно бажає розвивати в собі цю якість [1, с. 32 – 43].

Педагогічне мистецтво нерідко ототожнюють з театром одного актора. Це цілком відповідає життєвим реаліям. Тому для педагога важливо усвідомити принципи театральної дії, її закони. В цьому може добре прислужитися театральна-педагогічна система К. Станіславського, яка розглядає органічну природу театральної творчості через природу людини-

творця, актора. У ній вперше вирішується питання свідомого оволодіння підсвідомим, довільним процесом творчості, виявом таланту особистості в діяльності. Система К. С. Станіславського – не лише наука про акторську творчість, але й наука про те, як, спираючись на об'єктивні закони виробувати, розвивати, збагачувати різні здібності і не лише сценічні [2].

Розвиток і формування артистизму має особливу значущість для студентського віку. На цьому етапі становлення особистості відзначається активний розвиток моральних і естетичних почуттів, становлення і стабілізація характеру, оволодіння повним комплексом соціальних ролей дорослої людини. Пора пізньої юності характеризується романтичним ставленням до навколишнього світу, емоційною піднесеністю психічного життя, посиленням інтелектуальних основ пізнання дійсності. Ці особливості є сприятливим моментом у процесі формування професійно необхідних якостей педагога-музиканта.

Артистизм розглядається не тільки як здатність до перевтілення, а й як цілісна система особистісних якостей, які сприяють вільному самовираженню особистості. Тим самим особистість наче створює себе наново. Цей процес містить у собі не тільки задум, але й втілення цього задуму, успішність якого залежить від глибини підготовчої роботи й від високого ступеня сформованості особистості. Актуалізуючи важливість даного педагогічного завдання, можна з упевненістю сказати, що використання засобів театральної педагогіки відкриває великі можливості для формування артистизму особистості як прояву її педагогічної майстерності та музично-педагогічного професіоналізму.

Досліджуючи вищезазначену проблему, нами були виділені такі структурні компоненти артистизму особистості майбутнього учителя мистецтв: психофізичний; емоційно-естетичний; художньо-логічний. Основу психофізичного компонента становлять фізичні дані: володіння своїм організмом, тембром і силою голосу, дикцією, мімікою, пантомімікою, і – психічні процеси: увага, спостережливість, уява, афективна пам'ять, вольові прояви.

Емоційно-естетичний компонент пов'язаний з експресивними сторонами особистості музиканта, його сенсорним досвідом, де найбільш важливе значення має здатність до емоційної сприйнятливості, керування своїм емоційним станом і творчим самопочуттям, володіння темпоритмом.

Художньо-логічний компонент у структурі артистизму включає здатність учителя музичного мистецтва логічно вибудовувати систему комунікативних дій, піддавати її аналізу й коригуванню. Артистизм реалізується при активній художньо-розумовій діяльності й включає таку професійно-особистісну якість, як режисування свого творчого самопочуття, психофізичних станів у процесі педагогічного спілкування. Це вимагає наявності емпатії, рефлексії, театрального мислення, імпровізаційності у поведінці.

Концептуальною передумовою дослідження формування артистизму майбутнього учителя мистецтв є положення щодо людино мірності культури

творчого потенціалу хорового мистецтва у безпосередній близькості до театрального жанру. На основі такого споріднення є необхідним застосування форм і методів театральної педагогіки у процесі фахової підготовки майбутнього учителя мистецтв, зокрема на заняттях з дисциплін диригентсько-хорового циклу.

Хорова виконавська діяльність майбутнього вчителя мистецтв посідає особливе місце у цілісному процесі формування його музично-педагогічного професіоналізму. Використання комплексу форм, методів і прийомів театральної педагогіки дозволяє психологічно й емоційно розкрити особистість, звільнити психофізичний апарат від звичних затисків і напруги. Хоровий спів сприяє розвитку уяви, фантазії, «театрального мислення», збагаченню афективної пам'яті, формуванню «емоційного тезауруса», емпатії та рефлексії. Виконавська хорова діяльність розвиває почуття форми, темпоритму, почуття жанру, поетичність, сприяє проникненню в «дух мови». Репертуар хорового колективу, що включає кращі зразки класичної та народної музики, є незамінним засобом залучення до справжніх художніх, морально-естетичних цінностей, сприяє формуванню й розвитку духовної культури педагога-музиканта. Активна концертна діяльність хорового колективу сприяє розвитку й удосконаленню психофізичного апарата, а також формуванню вольової та емоційної стійкості особистості. У результаті емпіричного дослідження з вивчення стану проблеми нами були обґрунтовані специфічні особливості хорового співу, при навчанні якому активно використовуються форми й методи театральної педагогіки.

Отже, враховуючи синтетичний характер хорового й театрального мистецтва та специфічні особливості, у підготовці майбутнього учителя мистецтв необхідно актуалізувати особистісно-розвивальний потенціал хорового співу, інтеграцію методів навчання хорового мистецтва та театральної педагогіки. Зокрема на кожній хоровій репетиції, на концерті, як правило, організуються творчі види діяльності. Вони насичені розмаїттям форм і методів, дидактичних засобів і матеріалів.

Література

1. Апраксина О. А. Современные требования к школьному учителю-музыканту. М., 1982. С. 32 – 43.
2. Булатова О. С. Педагогический артистизм. М.: Академия, 2001. 240 с.
3. Станиславский К. С. Полное собрание сочинений. М., 1954. с. 389

НАУКОВО-МЕТОДИЧНИЙ СУПРОВІД ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ ТЬЮТОРІВ

Меркулова Наталія Володимирівна

*кандидат педагогічних наук, старший викладач,
Мелітопольський державний педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького, м. Мелітополь*

Анотація. У статті розкрито проблему науково-методичного супроводу фахової підготовки тьюторів; проаналізовано специфіку тьюторської діяльності; визначено професійні компетентності тьюторів.

Ключові слова: тьютор, професійна підготовка тьюторів, тьюторський супровід, інновація, тьюторська майстерність.

Вимоги сьогодення, порушені суспільством і державою до тьюторів, потребують суттєвої зміни в їх професійній підготовці. Модернізації підлягають зміст, форми й методи навчання тьюторів у вищих навчальних закладах, що мають зважати на досягнення сучасної науки і практики в галузі інноваційної діяльності. Зазначимо, що професійна підготовка тьюторів має забезпечити підготовку здобувачів вищої освіти, вчителів та науково-педагогічних працівників з проблеми тьюторської майстерності; формувати та розвивати у здобувачів вищої освіти, вчителів та науково-педагогічних працівників фахові компетентності з проблеми тьюторської майстерності; забезпечити спеціально організований і керований процес активізації фахової підготовки тьюторів шляхом упровадження інноваційних педагогічних технологій. Отже, навчальна мета фахової підготовки тьюторів реалізована шляхом активізації мислення майбутніх тьюторів, його розвитку, залучення їх до самостійного ухвалення рішень у галузі тьюторської майстерності, постійної взаємодії тьюторів і викладачів.

Так, фахова підготовка тьюторів передбачає вирішення окремих завдань: академічна підготовка фахівців, що ґрунтується на теоретичних дослідженнях і практичних наукових результатах з урахуванням світового досвіду з проблеми тьюторства та його сучасного стану в Україні; засвоєння теоретичних знань, що сприяють упровадженню тьюторської майстерності в закладах освіти України; формування у майбутніх тьюторів професійно-педагогічних цінностей, мотивації тьюторської діяльності та професійного саморозвитку; розвиток інноваційної компетентності та професійної самореалізації майбутніх тьюторів; формування у тьюторів здібностей творчо виконувати організаційні та виробничі завдання під час упровадження тьюторської майстерності; розвиток навичок інноваційної та пошуково-дослідницької експериментальної роботи; розроблення та впровадження методичного інструментарію тьюторської діяльності; розроблення механізму індивідуального супроводу тьюторів з метою формування індивідуальної освітньої траєкторії; розширення і поглиблення професійної діяльності тьюторів в області інноваційних педагогічних технологій; розвиток навичок колективної науково-практичної діяльності; експериментальна перевірка

якості та ефективності занять тьюторів з використанням інноваційних педагогічних технологій; з'ясування стану впливу інноваційних педагогічних технологій на розвиток професійної діяльності тьюторів; обґрунтування критеріальної бази для діагностики сформованості тьюторської майстерності; експериментальна перевірка ефективності програми професійної підготовки тьюторів в умовах роботи вищих та загальноосвітніх навчальних закладів.

Зазначимо, що програмними компетентностями професійної підготовки тьюторів є: знання та розуміння загальних принципів тьюторської майстерності; знання вимог чинних державних та міжнародних стандартів, методів і засобів проектування навчально-виховного процесу, його програмного забезпечення; знання новітніх технологій та методик активізації творчості, креативності та самостійності мислення учнівської та студентської молоді; уміння орієнтації в спеціальній фаховій літературі (з проблеми тьюторства); уміння представляти індивідуальні проекти забезпечення координації всіх різноманітних структур, які ставлять собі за мету здійснення допомоги учневі та студентові в усвідомленому виборі діяльності та прийнятті стратегічно важливих рішень для життя; знання проблем і труднощів процесу самоосвіти, самовдосконалення та саморозвитку особистості в аспекті реалізації індивідуальної освітньої траєкторії учня (студента); знання та практичні вміння щодо використання інформаційно-комунікаційних технологій як засобу розширення культурно-освітнього простору особистості, виховання моральних цінностей, залучення новітніх можливостей у набутті додаткової освіти за допомогою дистанційних форм навчання; знання та практичні вміння у побудові діалогу для створення атмосфери взаєморозуміння та позитивного мікроклімату в учнівському (студентському) колективі; знання та практичні вміння щодо науково-освітньої експертизи у самоосмисленні та проектуванні власного образу; знання та вміння обирати творчий підхід до вирішення педагогічних ситуацій, що складаються в процесі педагогічної діяльності [1; 2].

Програма професійної підготовки тьюторів передбачає обґрунтування, розробку та впровадження засобів реалізації педагогічного супроводу індивідуального професійного розвитку тьютора в контексті тьюторської майстерності як компонента реалізації системи навчання у вищому навчальному закладі в умовах формування єдиного освітнього простору та інтернаціоналізації компетентностей фахівців.

На основі аналізу наукових джерел та практичного досвіду зазначимо, що професійна підготовка тьюторів сприяє формуванню необхідних уявлень про специфіку тьюторської майстерності; створенню професійного стандарту діяльності тьютора; сертифікації професійної кваліфікації тьютора, науково-освітньої експертизи майстерності тьютора.

Література

1. Лукіна Т. О. Тьютор. Енциклопедія освіти. АПН України. Київ, 2008. 924 с.
2. Пометун О. І., Пироженко Л. В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : науков.-метод. посіб. Київ, 2004. 192 с.

ПЕДАГОГІЧНІ ІННОВАЦІЇ НА ШЛЯХУ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ОСВІТЯН

Моренко Ольга Миколаївна

*аспірант кафедри педагогіки і педагогічної майстерності,
Мелітопольський державний педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького, м. Мелітополь*

Анотація. Розглянуто складники організації успішного навчально-виховного процесу за концепцією нової української школи; складові педагогічних інновацій; розглянуто особливості компетентнісного підходу; визначено особливості педагогічних технологій – технологія мультимедіа, проектна технологія та інтерактивна технологія навчання з позиції зростання особистої та професійної компетентності освітян.

Ключові слова: нова українська школа, компетентнісний підхід компетентність, педагогічні інновації, інтерактивні технології.

Професійна діяльність працівників освіти передбачає постійні міжособистісні контакти з людьми, тому актуалізується застосування ще в процесі підготовки фахівців педагогічних інновацій, які ґрунтуються на активній суб'єкт-суб'єктній взаємодії учасників освітнього процесу. Такими є інтерактивні технології (технології співпраці), які знаходять широке застосування у навчальних закладах і досліджувалися зарубіжними (С. Кашлев, В. Трайнєв та ін.) і вітчизняними науковцями (Л. Ампілогова, Л. Артемова, О. Комар, І. Куліш, О. Пометун, Л. Пироженко, М. Скрипни та ін.).

Тільки через сучасні технології, сучасну освіту, що органічно поєднує кращий досвід і тенденції розвитку світової освіти ми зможемо забезпечити конкурентність держави в дедалі більш глобалізованому і системно конкурентному світі. Для України, яка інтегрується в міжнародний простір, особливо важливим є створення освітнього середовища, яке забезпечить необхідні умови, засоби і технології для навчання освітян, учнів, батьків. Концепцією нової української школи визначено складники, якими з боку держави та місцевої громади як повноправного учасника освіти буде забезпечуватися успішна організація навчально-виховного процесу. Звернемо увагу на деякі:

- новий зміст освіти, заснований на формування компетентностей, потрібних для успішної самореалізації в суспільстві;
- умотивований вчитель, який має свободу творчості й розвивається професійно;
- педагогіка що ґрунтується на партнерстві між учнем, учителем та батьками;
- сучасне освітнє середовище, яке забезпечить необхідні умови для навчання всіх учасників освітнього процесу (учнів, батьків, освітян) та інші.

Як зазначено в концепції нової української школи «орієнтація освітнього процесу на досягнення результату, що відображається ключовими компетентностями, але не обмежується ними».

Нині у світовій практиці ефективність освіти пов'язується з реалізацією компетентнісного підходу. «Компетентність – динамічна комбінація знань, способів мислення, поглядів, цінностей, навичок, умінь, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність». У світовому досвіді склалось розуміння компетентності як інтегрованого результату освіти, при засвоєногo особистістю. Ключові компетентності пов'язують воедино особистісне і соціальне в освіті, відображають комплексне оволодіння сукупністю способів діяльностей, що створює передумови для розроблення індикаторів їх вимірювання; вони виявляються не взагалі, а в конкретній справі чи ситуації; набуваються молодого людиною не лише під час вивчення предметів, але й засобами неформальної освіти, впливу середовища тощо.

Треба зазначити, що учні – це майбутня еліта, люди, яким доведеться керувати державою, створювати її позитивний імідж на політичній арені. Ми виховуємо майбутніх непересічних громадян України, яким для успішного втілення своїх ідей необхідна здатність творчо підходити до розв'язання будь-яких задач.

Умотивований вчитель, який має свободу творчості й розвивається професійно – це вчитель який зацікавлений в результативності своєї діяльності. А показником результативності освіти є люди (нещодавно учні) які поведуть українську економіку вперед у ХХІ столітті – освічені українці, всебічно розвинені, відповідальні громадяни і патріоти, здатні до ризику та інновацій,

Мабуть, неможливо зустріти такого вчителя, який не хотів би щоб його предмет викликав у школярів глибокий інтерес. Та так, щоб учні не просто вміли писати на дошці різні формули і рівняння, відмінювати неправильні дієслова, а й логічно мислили, могли уявити собі повну і логічну картину світу, могли сприймати іноземну мову як живий організм, а не збори граматичних правил. Допомогти будь-якому вчителеві досягти такого рівня організації уроків, щоб вони стали ефективними, можуть сучасні технології навчання, що дозволяють домагатися певних результатів набагато меншими зусиллями викладача та учнів. Помічниками при цьому також є різні технічні засоби (інтерактивна дошка, комп'ютер, проектор та інше).

Підласий І. зазначає, що інтерактивні підходи у навчанні вважаються найбільш ефективними, бо ставлять того, хто шукає знань, в активну позицію їх самостійного освоєння. Тому модернізація підготовки фахівців на основі використання засобів інтерактивних технологій має сприяти: реалізації особистісно-позиційного підходу, самоорганізації, самовдосконаленню, саморозвитку, самоосвіті, самовихованню студента; стимулюванню розумової і соціальної активності майбутніх освітян, що спрямовується на побудову адекватного образу успішного професійного майбутнього з виявленням та актуалізацією власних професійних ресурсів, їх коригуванням

спочатку в умовах інтерактивного навчання, а в майбутньому – в умовах виконання професійних функцій.

Отже, педагогічні інновації сьогодні пов'язані перш за все із застосуванням інтерактивних (від англ. *enter* – взаємний, *act* – діяти) методів у навчальній та виховній діяльності учнів. «Інтерактивний» означає здатність взаємодіяти в процесі бесіди, діалогу. Отже, інтерактивне навчання – це насамперед діалогове навчання, в ході якого здійснюється взаємодія вчителя та учня [3, с. 5]. Інтерактивні технології можна представити як різновид активних методів навчання. Суть інтерактивних технологій полягає в тому, що навчання відбувається шляхом взаємодії всіх, хто навчається. Це співнавчання (колективне, кооперативне, навчання у співпраці), в якому і вчитель і учні є суб'єктами. Інтерактивні технології дають можливість забезпечити глибину вивчення змісту, при цьому відсоток учнів, які засвоїли знання досить високий (понад 50). [3, с. 5] Змінюється роль учнів - вона активна. Змінюється основне джерело мотивації навчання – воно стає внутрішнім, це інтерес самого учня. Значно підвищується роль особистості педагога – педагог більше розкривається перед учнями, виступає як лідер, організатор.

Технологія мультимедіа (поєднання апаратних засобів і програмного забезпечення) можна уявити як реалізовану на комп'ютері єдність зображення та звуку, що дає можливість користувачу гнучко керувати процесом видачі інформації, тобто працювати в так званому інтерактивному режимі. Застосування мультимедійних матеріалів скорочує час навчання, а рівень запам'ятовування зростає на 35–40%.

На думку видатного українського вченого Б. Кримського, «досвід майбутньотворення та конструювання в сучасній цивілізації показав, що здійснення актів переходу від теорії до практики, від минулого до майбутнього, від потенційного до актуального, від природного до штучного потребують діяльності особливого типу. Такою діяльністю і виявляється проектування та його головне концептуальне завдання – проект» [4, с. 78]

Основною технологією формування ключових професійних компетенцій, як свідчить зарубіжний і вітчизняний досвід, є проектна технологія. Проектна форма навчання використовується на окремих уроках, в додатковій освіті. Проекти дають можливість апробації (пілотування) ідей, пошуку та концентрації відповідних ресурсів [1, с. 77].

Основна цінність проектної технології навчання полягає в тому, що вона орієнтує учасників на створення певного матеріального або інтелектуального продукту, а не на просте вивчення певної теми. На шляху до мети учасники мають актуалізувати або здобути нові необхідні знання, радитись з викладачем і між собою, виконувати індивідуально чи в групах пізнавальну, дослідницьку, конструкторську та іншу роботу [2, с. 454].

Проблема підвищення професійної компетентності педагогічних кадрів розглядається в різних аспектах. Педагогічний професіоналізм, педагогічна компетентність – це категорії, пов'язані з професією вчителя, отже, і появу їх можна розглядати в контексті безперервної педагогічної освіти й

педагогічної діяльності, вимог до вчителя і його підготовки. Поняття професійної компетентності педагога виражає єдність його теоретичної та практичної готовності до здійснення педагогічної діяльності й характеризує його професіоналізм. Професійна компетентність педагога визначається обсягом компетенцій, колом повноважень у сфері професійної діяльності, що окреслюють індивідуальний стиль роботи, спосіб досягнення навчально-виховної мети, забезпечують якість і ефективність професійної діяльності.

Ефективний розвиток педагогічного професіоналізму та педагогічної компетентності (використовуючи всі зазначені технології) сприятиме зростанню компетентних випускників нової української школи. «Педагогічні працівники, – зазначається в Державній національній програмі «Освіта», – мають стати основною рушійною силою відродження та створення якісно нової національної системи освіти». Забезпечити навчальний процес у такому ракурсі може тільки професіонал.

Література

1. Котова А., Туренко Р. Принципи організації самостійної роботи студентів та вимоги до її проведення // ScienceRise. 2015. Т. 10, N 5 (15). С. 75–77. Режим доступа: DOI: 10.15587/2313-8416.2015.52181.
2. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка : навч. посіб. К. : 2007. 656 с.
3. Підготовка майбутніх соціальних педагогів до професійної діяльності засобами дистанційного навчання : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04.. Хмельницький, 2012. 20 с.
4. Тюптя Л. Т. Пузіков Д. О. Проектування в соціальній роботі. // Наукові записки. Т. 47, Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота. К. : Видавничий дім «КМ Академія», 2005. №47. С. 77–84.

РОЗБУДОВА НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ НА ЗАСАДАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ (ОРГАНІЗАЦІЙНИЙ АСПЕКТ)

Озерова Тетяна Ярославівна

директор Департаменту освіти і науки

Запорізької обласної державної адміністрації, м. Запоріжжя

Анотація. Проаналізовано нормативно-теоретичне значення Концепції Нової української школи для забезпечення подальшого розвитку інклюзивної освітньої практики у вітчизняних загальноосвітніх навчальних закладах. Розкрито зміст структурно-функціональної моделі інклюзивної освіти у Запорізькій області, яка визначає мету і завдання регіонального інклюзивного освітнього простору, обґрунтовує його структурні компоненти та визначає їхні функції, реалізація яких дозволить забезпечити якісне навчання, виховання і соціалізацію всіх здобувачів освіти, незалежно від стану їхнього здоров'я.

Ключові слова: Концепція Нової української школи, інклюзивний освітній простір, модель інклюзивної освіти, діти з особливими освітніми потребами, суб'єкти інклюзивної освіти.

Важливим напрямом розвитку системи освіти України з урахуванням європейських цінностей і норм є забезпечення високої якості інклюзивного навчання, спрямованого на реалізацію прав дітей та молоді з особливими освітніми потребами на сучасну освіту, спілкування з широким колом однолітків та успішну самореалізацію у соціокультурному просторі країни. Важливість розвитку інклюзивного навчання визнана на міжнародному рівні, про що свідчить, зокрема, резолюція 48-ї Міжнародної конференції з освіти «Інклюзивна освіта: шлях до майбутнього», що відбулася під егідою ЮНЕСКО (Женева, 2008 р.). У резолюції зазначено: «Все частіше визнається, особливо в Європі, що дітям з особливими потребами краще відвідувати звичайні школи, отримуючи при цьому різноманітні форми спеціальної підтримки» [4, с. 11].

Пріоритетність інклюзивної освіти враховується в останніх стратегічно важливих змінах нормативно-правової бази освітньої політики в Україні. В новому Законі «Про освіту» від 05.09.2017 р. № 2145-19 до засад державної політики у сфері освіти віднесено розвиток інклюзивного освітнього середовища, у тому числі у навчальних закладах, наближених до місця проживання осіб з особливими освітніми потребами (ст. 6) [1]. В Концепції Нової української школи, ухваленій рішенням колегії Міністерства освіти і науки України від 27.10.2016 р. № 10, наголошується: «У Новій школі буде заохочуватися інклюзивна освіта. Для учнів з особливими потребами буде створено умови для навчання спільно з однолітками. Для таких дітей буде запроваджено індивідуальні програми розвитку, зокрема, корекційно-реабілітаційні заходи, психолого-педагогічний супровід і необхідні засоби навчання» [2, с. 29].

Одним із центральних положень Концепції є розгляд інклюзії в контексті компетентнісного підходу: «Ключові компетентності – ті, яких кожен потребує для особистої реалізації, розвитку, активної громадянської позиції, соціальної інклюзії та працевлаштування і які здатні забезпечити особисту реалізацію та життєвий успіх протягом усього життя» [2, с. 10]. До переліку цих ключових компетентностей Нової української школи віднесено:

- спілкування державною (і рідною у разі відмінності) мовами;
- спілкування іноземними мовами;
- математичну компетентність;
- основні компетентності у природничих науках і технологіях;
- інформаційно-цифрову компетентність;
- вміння вчитися впродовж життя;
- ініціативність і підприємливість;
- соціальну та громадянську компетентності;
- обізнаність та самовираження у сфері культури;
- екологічну грамотність і здорове життя [2, с. 11-12].

Осмислення наведеного переліку в контексті пріоритетів інклюзивної освіти дозволяє констатувати, що для дітей з особливими освітніми потребами першочергове значення мають всі вищевказані ключові

компетентності, але в найбільшій мірі на успішність їхньої інтеграції в суспільство впливає соціальна компетентність, розвиток якої має забезпечуватися за рахунок реалізації варіативних методик і технологій з корекційно-реабілітаційним компонентом.

Для забезпечення розвитку інклюзивної освіти в Україні у світлі пріоритетів Нової української школи важливою і своєчасною підтримкою для фахівців є соціальна програма М. Порошенка «Інклюзивна освіта – рівень свідомості нації». Завдяки односпрямованій дії державної політики і суспільної ініціативи поступово вирішується хронічна проблема нестачі коштів для забезпечення архітектурної доступності навчальних закладів, оплати праці педагогів-реабілітологів, асистентів учителя та виконання інших завдань щодо організації інклюзивного навчання.

Водночас, подальших досліджень потребує проблема системної організації інклюзивної освіти як на загальнодержавному рівні, так і в кожному регіоні, який відрізняється контингентом дітей з особливими освітніми потребами, організаційними ресурсами, акумульованим досвідом корекційно-реабілітаційної практики, кадровим потенціалом та іншими особливостями. Релевантним прикладом для розкриття специфіки моделювання і практичного забезпечення розвитку регіонального освітнього інклюзивного простору є Запорізька область, яка сьогодні перебуває в епіцентрі уваги вітчизняних фахівців і громадськості у зв'язку з проведенням науково-педагогічного експерименту «Розвиток інклюзивного освітнього середовища у Запорізькій області» (наказ Міністерства освіти і науки України від 15.07.2016 р. № 836), спрямованого на розробку та апробацію структурно-організаційної моделі інклюзивної освіти у навчальних закладах Запорізької області та її подальшу екстраполяцію на всі регіони України.

За офіційними даними, станом на 15.07.2016 р. загальна кількість дітей у Запорізькій обл. складала 289866 осіб, серед них із порушеннями психофізичного розвитку – 35349 осіб, тобто близько 12% [3]. Враховуючи це, розширення інклюзивної практики є одним із пріоритетних завдань розвитку освіти в регіоні, виконання якого дозволить забезпечити реалізацію права дітей з особливими потребами на якісне навчання, соціалізацію та безбар'єрне спілкування з однолітками. В контексті цих пріоритетів нами було розроблено структурно-функціональну модель інклюзивної освіти у Запорізькій області (рис. 1), яка визначає мету і завдання регіонального інклюзивного освітнього простору, обґрунтовує його структурні компоненти та визначає їхні функції.

Згідно з моделлю, метою організації інклюзивної освіти у Запорізькій області є реалізація Закону «Про освіту» щодо забезпечення права дітей та молоді з особливостями психофізичного розвитку на освіту, їх соціалізації та інтеграції в суспільство. Структурно-функціональна модель схвалена колегією Департаменту освіти і науки Запорізької облдержадміністрації і впроваджується на регіональному рівні з 2017 р. Перші результати експериментальної перевірки моделі свідчать про те, що вона сприяє, поперше, більш успішній взаємодії суб'єктів інклюзивної освіти, узгодженій

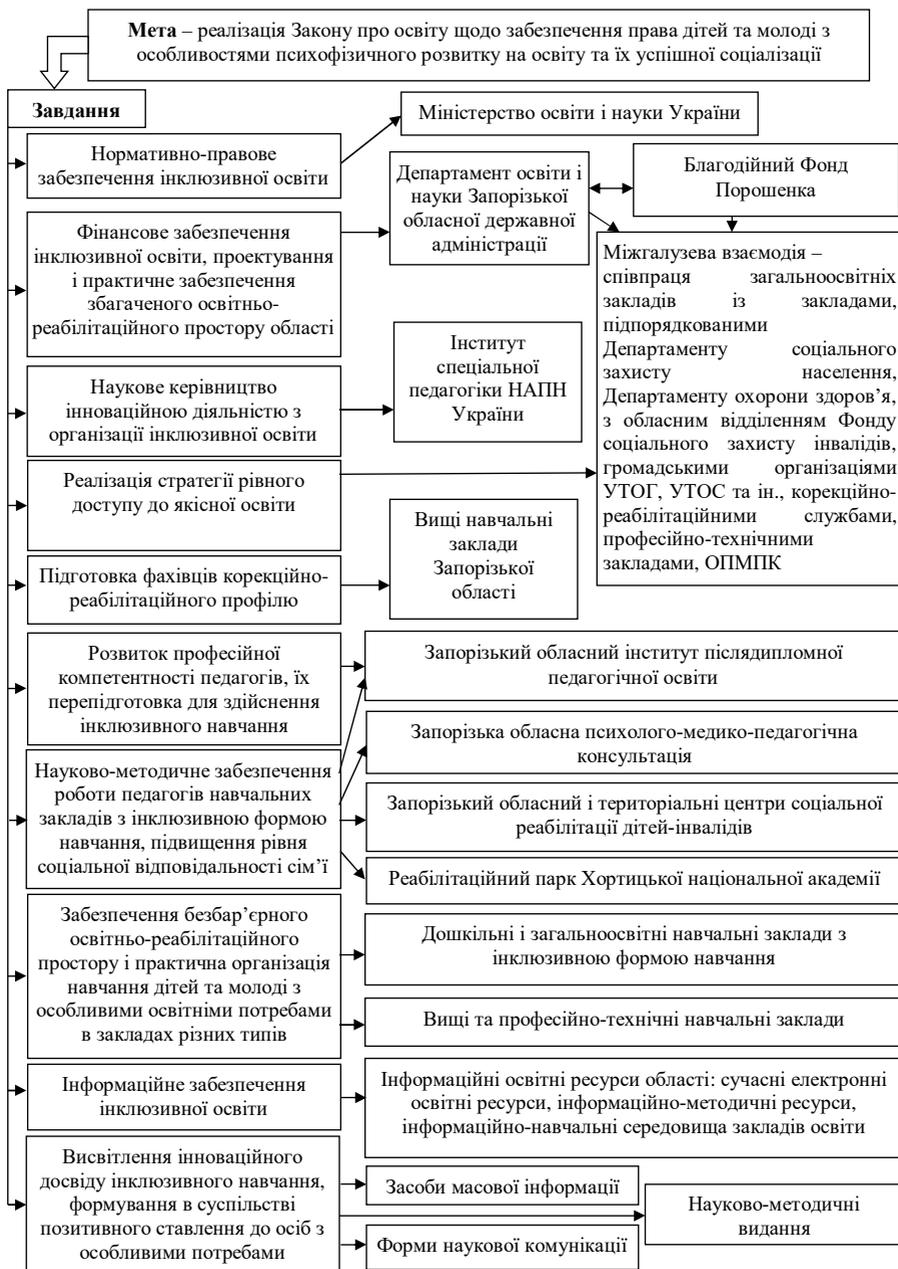


Рис. 1. Структурно-функціональна модель інклюзивної освіти у Запорізькій області

реалізації їх функцій у розбудові регіонального інклюзивного освітнього простору; по-друге, більш ефективній актуалізації і використанню організаційних, кадрових і фінансових ресурсів громади Запорізького краю щодо організації інклюзивного навчання; по-третє, підвищенню рівня системності регіональної освітньої політики у сфері розширення і якісного розвитку інклюзивної практики.

Про це свідчать показники динаміки розвитку інклюзивної освіти в Запорізькій області. У порівнянні з попереднім 2016-2017 н.р., в 2017-2018 н.р. кількість закладів освіти з інклюзивною формою навчання та кількість дітей з особливими освітніми потребами, що навчаються в них, збільшилась в області більш ніж у 2,5 рази (2016-2017 н.р. – 47 шкіл (154 учні), 12 дошкільних закладів (45 дітей); 2017-2018 н.р. – 121 школа (395 дітей), 27 дошкільних закладів (95 дітей з особливими освітніми потребами)).

Аналіз кадрової готовності навчальних закладів показав, що до надання корекційно-реабілітаційних послуг учням з особливими освітніми потребами залучені психологи, логопеди, дефектологи, спеціальні та соціальні педагоги. Кожен вчитель інклюзивного класу та вихователь інклюзивної групи має асистента. Усі педагоги, які працюють в інклюзивних класах, а також адміністративні працівники пройшли спеціальну підготовку. За результатами наради голови Запорізької облдержадміністрації К. Бриля з представниками вищих навчальних закладів регіону у 2017-2018 н.р. відкрито додаткові спеціальності на базі Хортицької національної навчально-реабілітаційної академії, Мелітопольського та Бердянського державних педагогічних університетів, які повністю задовольняють потреби у кадровому забезпеченні інклюзивної освіти в регіоні. Підвищенню рівня методичної готовності педагогів сприяло проведення у загальноосвітніх навчальних закладах в 2016-2017 н.р. 515 методичних заходів (майстер-класів, онлайн-вебінарів, веб-квестів, навчальних тренінгів та ін.), присвячених питанням роботи педагога в інклюзивних класах. Як результат, більше 60% вчителів мають практичний досвід використання корекційних методик у навчальному процесі, 85% ознайомлені з нормативно-правовою базою інклюзивної освіти.

Найбільшу складність становить модернізація матеріально-технічної бази закладів освіти, що потребує фінансового забезпечення. Проте, за цим напрямом також досягнуто позитивні результати: 79% дошкільних та 28% загальноосвітніх навчальних закладів облаштували власні приміщення для забезпечення безбар'єрного доступу для навчання дітей з особливими освітніми потребами, ще 19% дошкільних і 10% загальноосвітніх закладів здійснюють переоснащення приміщень протягом 2017-2018 н.р.

На основі вищезазначеного можна зробити висновок, що моделювання і практичне забезпечення розвитку регіонального освітнього інклюзивного простору є важливим аспектом розбудови Нової української школи, що передбачає створення загальнонаціональної системи інклюзивної освіти, спрямованої на забезпечення права дітей та молоді з особливими потребами на освіту, їх успішної соціалізації та інтеграції в суспільство. Розроблена

структурно-функціональна модель інклюзивної освіти у Запорізькій області визначає мету і завдання регіонального інклюзивного освітнього простору, обґрунтовує його структурні компоненти та визначає їхні функції, реалізація яких дозволить забезпечити якісне навчання, виховання і соціалізація всіх учнів Нової української школи, незалежно від стану їхнього здоров'я.

Література

1. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-19. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19?find=1&text>

2. Концепція нової української школи / Міністерство освіти і науки України, 2016. 34 с. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/ua-sch-2016.html>

3. Про проведення науково-педагогічного експерименту «Розвиток інклюзивного освітнього середовища у Запорізькій області»: наказ Міністерства освіти і науки України від 15.07.2016 р. № 836. [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://old.mon.gov.ua/files/normative/2016-07-21/5789/nmon_836_15072016.pdf

4. Общий обзор 48-й сессии Международной конференции по образованию «Инклюзивное образование: путь в будущее» / Международное бюро просвещения ЮНЕСКО, 2008. 24 с. [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/General_Presentation-48CIE-4__Russian_.pdf

СОЦІАЛІЗАЦІЯ МОЛОДІ В СХІДНОСЛОВ'ЯНСЬКОМУ СУСПІЛЬСТВІ (XIX – ПОЧАТОК XX СТОЛІТТЯ)

Окольнича Тетяна Володимирівна

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри педагогіки та освітнього менеджменту,

*Центральноукраїнський державний педагогічний
університет імені Володимира Винниченка, м. Кропивницький*

Анотація. В публікації, на основі аналізу етнографічних джерел, автором розкрито народно-педагогічні шляхи соціалізації та правила гендерної поведінки молодіжної статево-вікової групи східнослов'янського суспільства XIX – початку XX століття.

Ключові слова: народна педагогіка, східні слов'яни, молодіжні громади, соціалізація, вечорниці, репресивні методи соціалізації, пермисивні методи соціалізації.

Зміни, які відбуваються в українському суспільстві, у суспільній свідомості громадян за умов подальшої національно-культурної розбудови України, стимулюють інтерес до осмислення народно-педагогічних традицій нашого народу, використання їх у сучасній освітній практиці.

Вирішення важливої соціальної проблеми перетворення суспільства та духовного відродження неможливо без врахування спадку минулих епох. Звернення до історичного минулого народу, духовних ідеалів та цінностей, реалізація їх в сучасних умовах є основними тенденціями в галузі виховання.

Самопізнання суспільства досягається спільними зусиллями всіх наук, і насамперед суспільних, до яких належить й історія педагогіки. Вивчення народно-педагогічної спадщини східнослов'янського народу – один із пріоритетних напрямів сучасної історико-педагогічної науки, адже кожне покоління залучається до життя і діяльності, засвоюючи попередній досвід та спираючись на нього у своїй соціальній практиці. Нагальною потребою виступає дослідження та фіксація тих пластів традиційної культури, що стосуються універсальних явищ людського життя.

Актуальність досліджуваної проблеми також зумовлена зростаючим інтересом суспільства до відродження й розвитку окремих складових молодіжної субкультури. Саме з юністю пов'язані найбільш інтенсивні процеси виховання та соціалізації індивіда. З огляду на це, історико-педагогічні дослідження мають адекватно відповідати на нагальні суспільні запити, насамперед, що стосується вивчення існуючих в традиційній культурі східнослов'янських народів підходів до виховання, соціальної інтеграції підрастаючого покоління тощо.

Молодіжна східнослов'янська субкультура, в значній мірі, була явищем автономним і дуже специфічним. В її межах вироблювалися правила гендерної поведінки, відбувалося подальше становлення, соціалізація індивіда. Засвоєння на цьому віковому етапі певних норм та установок соціального життя молоддю відбувалося у відповідності з приписами існуючого комплексу звичаєво-обрядової культури східний слов'ян, що виступали своєрідними регуляторами інтрасоціальних взаємодій та інтеракцій всередині локальної спільноти.

Соціалізація східнослов'янської молоді відбувалась в межах діяльності парубочих та дівочих громад [1]. У парубків та дівчат формувалися естетичні уподобання, основи гуртової та особистої поведінки, емоційний та інтелектуальний досвід, засвоювалася фольклорна спадщина етносу.

Головними осередками соціалізації селянської молоді юнацького віку були вечорниці/досвітки та вулиця [3]. Тут дівчата та парубки могли краще пізнати протилежну стать, опанувати стиль та форми поведінки, властиві дорослим, здобути певні знання та досвід у сфері особистих стосунків. Спостерігається також закріплення гендерної диференціації сфер активності, праці та стилів самореалізації.

У народній педагогіці в традиційному східнослов'янському суспільстві XIX – початку XX століття на перший план виходили механізми, що виробляли стандарти шлюбної поведінки. Порушення шлюбно-репродуктивної поведінки коригувалося переважно в ігровій формі (як найбільш адекватній для цієї статево-вікової групи), що знижувало рівень агресивності і було механізмом підтримання стабільності та стійкості усієї групи.

Поруч з іншими важливими соціалізуючими функціями, що їх виконували молодіжні зібрання (соціальні, обрядові, звичаєво-правові), визначальною сферою на цьому етапі соціалізації виступала саме гендерна комунікація, формування та регуляція гендерної поведінки в середовищі молодіжного колективу.

У молодіжних зібраннях східнослов'янських народів регуляторами прийнятної гендерної поведінки були, зокрема, репресивні та пермисивні методи. До першої категорії можна віднести такі дії, як, наприклад, вимашування воріт «нечесної» дівчини дьогтем, замазування глиною, гноєм вікон її будинку, наспівування різних дошкульних пісень, дражнилок, влаштування інсценізованого весілля тощо. Дівчата застосовували методи ігрового осуду у формі насміхань, дражнилок, дошкульних висловлювань чи пісеньок, а також при потребі застосовували магічні вміння та навички. Зрідка дівчата вдавалися до ритуальних бешкет (зв'язування сплячих парубків або обливання їх водою) [3].

В якості пермисивних методів парубками використовувалися практично усі ті прийоми, що й у випадку з репресивними, за виключенням хіба що фізичної агресії (викрадення і ховання веретена чи прялки, заважання робити слугували не тільки засобом допекти дівчині, а й вираженням інтересу та симпатії до неї). Серед дівочих способів задобрити та привернути увагу парубків можемо назвати дарування виготовлених своїми руками предметів прядіння та вишивання (кисетів для тютюну, нових хусток, вишитих поясів, сорочок тощо) [3].

Функціонування молодіжних об'єднань як інститутів народної педагогіки сприяло процесу формування етносу, оскільки підтримувало динаміку соціально-культурних явищ, зокрема, сприяло консолідації сім'ї та громади як основних ланок суспільства, що зміцнювало його структуру як на внутрішньому, так і на зовнішньому рівнях.

Література

1. Дикарев М. Збірки сільської молодіжі на Україні. МУРЕ. Львів, 1918. Т. XVIII. С. 170–275.
2. Сумцов Н. Ф. Очерки народного быта. (Из этнографической экскурсии 1901 г. по Ахтырскому уезду Харьковской губернии). Х., 1902. 57 с.
3. Тарасевський П. І. Звичаї й обряди в селі Шебекині, Білгородського повіта, Курської губернії. Етнографічний збірник НТШ. 1912. Т. 31-32. С. 403–424.

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД У СУЧАСНІЙ ОСВІТІ: ГЕНЕЗА, РЕАЛІЇ, ПЕРСПЕКТИВИ

Павленко Анатолій Іванович

доктор педагогічних наук, професор,

Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія, м. Запоріжжя

Анотація. У повідомленні розглянуті генеза, реалії і перспективи компетентісного підходу в сучасній освіті відповідно до Коцепції Нової української школи.

Ключові слова: компетентісний підхід, сучасна освіта, генеза, нова українська школа.

Компетентісний підхід сьогодні є різнорівневим і системним за структурою реалізації, дисциплінарним і міждисциплінарним за змістом, характеризується особистісним і діяльнісним аспектами, має як прикладну, практичну, прагматичну, так і гуманістичну спрямованість. Компетентісний підхід підсилює практичну орієнтованість сучасного навчання, а також має важливий особистісний практико-професійний контекст у реалізації концепції Нової української школи. Адже першим кроком у розбудові Нової української школи повинен стати саме «перехід від інформаційної до компетентісної школи» [4].

Сьогодні компетентність визнається якісно новою інтегрованою характеристикою особистісного освітнього результату, що цілеспрямовує учасників педагогічного процесу на результативну, практико-орієнтовану складову (Н. М. Бібік, І. О. Зімяя, С. В. Лейко, О. В. Овчарук, О. Я. Савченко та ін.).

Як свідчить С. В. Лейко, поняття «компетентісний підхід» уведено у науковий обіг американськими вченими в 60-х роках минулого століття, та в 70-х роках розміщено до професійних освітніх програм США, а згодом і Великобританії та Німеччини, та дістало розвиток у програмі «DeSeCo» (1997) [3]. Сучасний рівень визначення компетентісного підходу і системи ключових компетенцій подано в рекомендації Європейського Парламенту та Ради (ЄС) «Про основні компетенції для навчання протягом усього життя» [6].

У доповіді Жака Делора (1996), голови комісії UNESCO з проблем освіти у XXI столітті, були сформульовані «чотири стовпи», на яких повинна ґрунтуватися сучасна освіта: навчитися пізнавати, навчитися робити, навчитися жити разом, навчитися жити [5], що практично слугували, за нашою оцінкою, першими «ключовими метакомпетенціями», конкретизованими у подальших систематизаціях «ключових компетенцій».

У дослівному перекладі з англійської «competence» за словником Оксфордського університету може набувати кілька значень: уміння, здатність; компетенція, компетентність, здатність [7, с. 563]. І якщо у психологічних працях поняття «компетенція» і «компетентність» вживалися як синоніми з середини ХХ століття, то в педагогіці з початку 2000-х вони

почали досить чітко розмежовуватися. На сьогодні, за проведеним нами аналізом, більшість дослідників схиляються до думки що *компетентність* учнів формується у процесі оволодіння *компетенціями*.

У Законі України «Про освіту» компетентність визначається 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. І відповідно мета шкільної освіти забезпечується шляхом формування ключових компетентностей, необхідних для успішної життєдіяльності. Так само формування відповідних компетентностей увійшло до визначення у законі мети професійної освіти, вищої освіти, спеціалізованої освіти (мистецького, спортивного, військового чи наукового спрямування), визначення кваліфікації, визначення освітнього процесу, рівня освіти і т.п. [1].

Таким чином, компетентнісний підхід в сучасній освіті, покладений в основу Концепції Нової української школи має: 1) наскрізний характер у розбудові освітнього процесу ? від постановки освітньої мети, до шляхів її реалізації (через емоційно-ціннісне ставлення), освітнього результату (і кваліфікації включно); 2) спрямування на особистісний освітній результат, розвиток особистості учня; 3) посилене практичне спрямування – практико-орієнтоване застосування ЗУН, соціалізацію, соціальні і життєві практики; 4) культурологічну спрямованість – на визначення і засвоєння цінностей; 5) спрямованість на визначені перспективні орієнтири і стандарти сучасної європейської освіти.

Література

1. Закон України від 05.09.17 р. № 2145-VIII «Про освіту». [Електронний ресурс]. Режим доступу до ресурсу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>

2. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования // Интернет-журнал «Эйдос». 2006. 5 мая. [Електронний ресурс]. Режим доступу до ресурсу: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm>.

3. Лейко С. В. Поняття «компетенція» та «компетентність»: теоретичний аналіз // Педагогічний процес: теорія і практика. 2013. Вип. 4. С. 128-135.

4. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. 2016. Концепція нової української школи. Документ пройшов громадські обговорення і ухвалений рішенням колегії МОН 27/10/2016. – 35с. [Електронний ресурс]. Режим доступу до ресурсу: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/ua-sch-konceptziya.html>.

5. Образование: сокрытое сокровище (Learning: The Treasure Within): Основные положения Доклада Международной комиссии по образованию для XXI века / Жак Делор, Иннам Аль-Муфти, Изао Амаги и др. Изд.-во

ЮНЕСКО, 1996, 2007. [Электронный ресурс]. Режим доступа до ресурсу: <http://www.ifap.ru/library/book201.pdf>.

6. Рекомендація 2006/962/ЄС Європейського Парламенту та Ради (ЄС) «Про основні компетенції для навчання протягом усього життя». Європейський Союз; Рекомендації, Міжнародний документ від 18.12.2006 № 2006/962/ЄС. [Электронный ресурс]. Режим доступу до ресурсу: http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994_975.

7. The Concise Oxford English – Russian Dictionary / ed. by Paul Falla. Oxford: Oxford University Press, 2001. 1007 p.

ТЮТОРСЬКА ПОЗИЦІЯ ВЧИТЕЛЯ ЯК ІННОВАЦІЙНИЙ РЕСУРС НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Подпльота Світлана Володимирівна

*аспірант кафедри соціальної роботи, соціальної педагогіки
та дошкільної освіти,*

*Мелітопольський державний педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького, м. Мелітополь*

Анотація: У зв'язку з тим, що виконання більшості базових компонентів Концепції Нової української школи, а саме: отримання кожною дитиною доступу до якісної освіти, забезпечення її права на успіх у житті та максимальне розкриття власних здібностей, залежить від вчителя, зростають вимоги до підвищення кваліфікації освітян на основі компетентнісного підходу. Актуальною стає проблема формування особливої позиції педагога, що отримала визначення тьюторської. Термін «тьюторство» означає надання допомоги учневі, створення умов для його саморозвитку, підтримка і супровід його в процесі навчання та вибору тієї чи іншої освітньої траєкторії.

Ключові слова: тьютор, тьюторство, тьюторська позиція вчителя, вчитель з тьюторською компетенцією, загальноосвітня школа.

На сучасному етапі розвитку українського суспільства, модернізації системи освіти, введення нових освітніх стандартів значно зростає роль вчителя як активного суб'єкта педагогічного процесу, підвищуються вимоги до його особистісних і професійних якостей, соціальної та професійної позиції, що відображено в Концепції Нової української школи [1, с. 18]. Нові принципи освіти вимагають від кожного вчителя високого професіоналізму, опанування та застосування сучасних педагогічних технологій і нових методів навчання і виховання, бажання та вміння постійно вчитися й самовдосконалюватися, творчого підходу та раціоналізму. Місія сучасної системи освіти – допомогти розкрити та розвинути здібності, таланти і можливості кожної дитини на основі партнерства між учителем, учнем і батьками.

Сьогодні для сучасного вчителя вже недостатньо лише передати учням знання, необхідно навчити їх бути мобільними, самостійними, активними,

здатними приймати правильні рішення, адаптуватися до мінливих умов життя. Учні загальноосвітньої школи знаходяться в ситуації постійно оновлюваного інформаційного потоку. Зараз не стоїть питання де отримати інформацію, тому що ми стоїмо на позиції відкритої освіти і відкритих систем. Сьогодні існує інша проблема: як зорієнтувати учнів в великій кількості знань, навчити визначати їх потребу і допомогти спроектувати дії. Тобто, ми говоримо про вибудовування індивідуальної програми розвитку. Успішність підростаючого покоління в такій ситуації багато в чому залежить від того, наскільки у нього сформована культура побудови і реалізації особистої освітньої програми, від уміння свідомо працювати зі своїм майбутнім.

Надання допомоги, підтримки учням, створення умов для їх саморозвитку визначають терміном «тьюторство», що в перекладі з англійської означає «наставництво». Тьюторство виникло ще в XIV столітті у Великобританії і використовувалося виключно в університетах. Потім поступово перейшло і в звичайні школи. У багатьох зарубіжних країнах в наші дні функціонує тьюторська форма навчання та виховання дітей. Тьютори діють в провідних освітніх системах світу: в Великобританії, США, Фінляндії, Японії та Франції. Для України тьюторство – зовсім нове явище в освіті, проте активно шукає сучасні засоби для реалізації. Тьютор може розглядатися як самостійна професія і як додаткова професійна компетенція у вкладачів, вчителів, педагогів додаткової освіти.

Тьютор – особлива педагогічна позиція, суть якої полягає в забезпеченні спільної з вихованцем рефлексії його діяльності. Тьютор повинен спеціально організувати ситуації, де можливо було б проявити або сформувати «замовлення» учня на знання. Адже дітей треба не тільки вчити, розвивати і контролювати, а й бути на стороні їх інтересів. Поруч з дитиною повинен бути ще хтось більш досвідчений, хто б захищав, допомагав відстоювати свої права. Основа тьюторської компетенції педагога – це принцип «розширення» існуючого освітнього простору кожного учня, перетворення його у відкритий, необмежений рамками навчальної програми. Педагоги, які володіють тьюторською компетенцією перетворюють навчальну дійсність школи в місця реалізації освітніх запитів, ініціатив та неформального пред'явлення результатів.

Майбутнє дитини належить самій дитині. Тож актуальним стає становлення суб'єктної позиції дитини по відношенню до своєї освіти. Саме в основі взаємодії тьютора і вихованця лежить суб'єктна активність вихованця. Тьютор допомагає учням створити самих себе, усвідомити власну унікальність, зрозуміти свої потреби та вміти їх задовольнити. Тьютор супроводжує діяльність учня. Учень сам визначає мету своєї діяльності на основі своїх індивідуальних інтересів, нахилів, уподобань. Учень самостійно здійснює свою діяльність, а тьютор лише обговорює її разом з ним: навіщо йому це, яких результатів може досягти, що вони будуть означати, до яких змін призведуть, в чому причини успіху або невдачі, тощо.

Тож тьюторська позиція заснована на визнанні тьютором права дитини на самостійність, індивідуальність. Разом з тим це відображення культурного досвіду в тій предметній сфері, в якій працює дитина, а також тих культурних способів діяльності, які дозволять підопічному ефективно діяти. Завдання виховної роботи педагога з тьюторської позицією полягають у формуванні ціннісного ставлення до людей, природи та норм культурного життя. Дитина стає особистістю, коли усвідомлює свої обов'язки і відповідає за свої вчинки, коли рефлексує, усвідомлює, оцінює, розуміє себе і інших, коли отримує можливість реалізувати свої природні сили і задатки, коли реалізує себе у відповідності зі своїм призначенням, коли виконує місію на Землі. Це і є та висота, на якій людина може називатися істотою розумною, що володіє інтелектуальними здібностями.

Н. В. Чиркова вважає тьютора «антропологом», режисером конкретного та унікального життя особистості, її організатором та тренером. Задача тьютора – не вироблення технологічних прийомів, а виявлення точок росту окремого учня. Тьютор, на думку науковця, не транслює вже наявний культурний досвід, а допомагає учню самовизначитися у мінливій реальності, знаходити та винаходити індивідуальну освітню програму. Тьютор наповнює життя учнів подіями і «пробами сил», в яких постійно і відповідно культурним змінам набувається новий досвід, формується образ майбутнього, твориться особистісний сенс і зберігається індивідуальність [3, с. 39].

Завдання тьютора ? сприяти саморозвитку підопічного, розвивати почуття впевненості у власних силах, високу позитивну самооцінку, віру в можливість досягнення високих результатів. У сучасному світі бути успішним – це значить йти на ризик, вміти уникати помилок, бути готовим реалізувати свій шанс. Для здійснення цієї мети багато в чому допомагає педагог з тьюторської позицією, який вчить підопічних аналізувати, рефлексувати і конструювати свою діяльність з метою розуміння своїх досягнень, усвідомлення своїх труднощів, формулювання завдань і коригування дій. Педагог з тьюторської позицією намагається навчити тьюторантів змінювати обставини, творити власне перебування в дійсності, проектувати гідне життя і вибудовувати гідну поведінку, незважаючи на обставини, поступово набираючись досвіду і духовних сил. Це все породження гуманістичної ідеї, що вимагає від педагога з тьюторською позицією вводити дитину в контекст сучасної високої культури, не поранивши його душі і не знищуючи своєрідності особистості. Педагог має навчити дитину розуміти себе і самостійно вирішувати проблемні ситуації, використовуючи всі способи і приводи для акцентування уваги учнів на формі ціннісного ставлення до життя, захоплюючи і навчаючи дітей одночасно.

Тьюторство не працює там, де є примус та нав'язування. Лише добровільне тьюторство дає гарні плоди. Дуже багато залежить від самого вчителя. Тьюторство забирає багато часу і сил, проте підтримує «вчительський вогонь», яким кожен, хто вибрав професію вчителя, має

запалити дитячі серця. Адже, учень – не посудина для наповнення знань, це вогонь, якій слід запали. З вчителем з тьюторською позицією учню хочеться рости, розкриватися та розвиватися. Особисті стосунки виступають ключовим чинником прогресу учнів. В основі стосунків такого вчителя і учня мають лежати довіра, повага та великодушність. Коли вчитель прагне побудувати хороші стосунки зі своїми учнем, він може розгледіти його сильні сторони, мінімізувати дію слабких та приділити більше уваги його інтересам. Василь Сухомлинський писав: «Якщо вчитель став другом дитини, якщо ця дружба осяяна благородним захопленням, поривом до чогось світлого, розумного, у серці дитини ніколи не з'явиться зло» [2, с. 174].

Література

1. Грищенко М. Нова школа. Простір освітніх можливостей. К. 2016. 38 с.
2. Сухомлинський В. О. Вибрані твори в п'яти томах. К.: Радянська школа, 1977. Т. 3. 670 с.
3. Чиркова Н. В. «Тьютор» versus «учитель»? // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2009. Вып. 2. С. 38-41.

МЕТОДИ ТРАДИЦІЙНОГО ТА ІНТЕРАКТИВНОГО НАВЧАННЯ

Понадич Олена Олександрівна

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи

Староста Володимир Іванович,

доктор педагогічних наук, професор,

професор кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи

ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м.Ужгород

Анотація. Проаналізовано погляди дослідників щодо традиційного та інтерактивного навчання; виокремлено основні сутнісні характеристики поняття «методи інтерактивного навчання» як системи способів: цілеспрямованої активної взаємодії суб'єкта навчання з навчальним середовищем зі створення оптимальних умов для свого розвитку тощо.

Ключові слова: метод навчання, традиційне та інтерактивне навчання, методи традиційного та інтерактивного навчання.

Покращення ефективності педагогічного процесу з метою формування творчої особистості – актуальна задача як у різні історичні епохи, так і у теперішній час. Відповідно важливого значення набуває створення психологічно комфортних умов навчання, орієнтація його на розвиток особистості, використання її внутрішнього потенціалу. Одним із шляхів вирішення цієї проблеми є застосування методів інтерактивного навчання, які в процесі підготовки майбутніх учителів стають не тільки засобом, але й

метою навчання. Сучасний учитель має володіти комплексом традиційних та інноваційних технологій навчання.

При традиційному навчанні викладач виконує роль «посередника-фільтра» (рис. 1; А), який через себе пропускає навчальну інформацію.

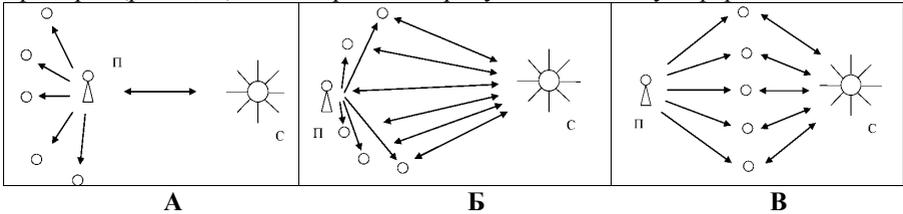


Рис. 1. Моделі навчання: традиційне (А); інтерактивне навчання (Б), (В) (М. Кларін, 1995 [3]).

При інтерактивному навчанні кожен з учнів/студентів стає джерелом інформації через наявний досвід і завдяки прямій взаємодії між учасниками передає його далі. Таким чином, інтерактивне навчання означає певний порядок навчально-пізнавальної взаємодії між суб'єктом навчального процесу і навчальним середовищем. Реалізація методів інтерактивного навчання можлива за наявності проблеми та роботи над нею в навчальних групах, прийняття узгодженого рішення за результатами групової діяльності (М. Кларін, 1995 [3, с. 32]). Педагог виступає в ролі помічника учнів у процесі їх взаємодії з навчальним матеріалом (рис. 1; Б), в ідеалі (рис. 1; В) – керівником їх самостійної роботи, реалізуючи принципи педагогіки співробітництва.

Викладач не дає готових знань, але спрямовує студентів на їх самостійний пошук. Порівняно з традиційним в інтерактивному навчанні змінюється і взаємодія з викладачем: його активність переходить в активність учасників; викладач повинен створити умови для такого переходу. За умов правильної організації навчального процесу під час інтерактивного навчання створюються умови для максимальної відкритості у взаємовідносинах між членами групи та окремими групами.

Метод у педагогіці визначається як спосіб цілеспрямованої взаємодії вчителя і учнів для розв'язання педагогічних завдань, тобто для розвитку. Таким чином, інтерактивні методи, на думку О. Комар (2011 [6]), можна трактувати як способи цілеспрямованої міжсуб'єктної взаємодії вчителя і учнів зі створення оптимальних умов для свого розвитку.

О. Пометун (2007 [7, с. 7]) трактує інтерактивне навчання як організацію вчителем за допомогою певної системи способів, прийомів, методів освітнього процесу, заснованого на: суб'єкт-суб'єктних стосунках педагога й учня (паритетності); багатосторонній комунікації; конструюванні знань учнем; використанні зворотного зв'язку; постійній активності учня.

Погоджуємося з О. Пометун (2007 [7, с. 12]), яка розрізняє «інтерактивні методи» та «методи інтерактивного навчання». Перші характеризують якість самого методу. Пізнавальна діяльність учнів при

цьому є вторинною, тобто, як тільки перестає працювати метод, учень перестає активно навчатися та взаємодіяти з іншими. В інтерактивному навчанні основою є активність учнів, яка задається не тільки безпосередньо методом, але й освітнім середовищем.

Наводимо деякі трактування поняття «інтерактивний(и) метод(и) навчання», «метод(и) інтерактивного навчання»: інтерактивний метод – це спосіб взаємодії через бесіду, діалог (В. Беспалько, 1989 [1, с. 34]); інтерактивні методи навчання – педагогічна взаємодія з високим рівнем інтенсивності спілкування її учасників, їхньої комунікації, обміну діяльностями, зміною та різноманітністю їх видів, форм і прийомів, цілеспрямованою рефлексією учасниками своєї діяльності та взаємодії, що відбулася (С. Кашлев, 2005 [2, с. 19]); інтерактивні методи – це методи взаємодії з колегами, «з досвідом, який служить центральним джерелом навчального пізнання», сприяння налагодженню міжособистісних стосунків у групі, інтенсивному засвоєнню матеріалу і активній участі суб'єкта навчальної діяльності; це система науково обґрунтованих дій учасників процесу соціально-психологічної взаємодії (інтерактивне спілкування й інтерактивний діалог), здійснення яких з великою мірою гарантії приводить до досягнення поставлених цілей навчання (М. Кларін, 2000 [4, 13]); інтерактивні методи навчання – це такий спосіб досягнення дидактичної мети, при якому навчально-пізнавальна діяльність упорядкована на основі інтерактивної моделі навчання (Т. Коваль, Н. Кочубей, 2011 [5, с. 161]); інтерактивний метод навчання – це впорядкований спосіб активної суб'єкт-суб'єктної взаємодії між усіма учасниками навчального процесу, спрямований на досягнення цілей і завдань освіти, що сприяє розв'язанню навчально-виховних завдань і водночас нагородженню в учнів досвіду спілкування та освоєнню ними умінь організації спільної навчальної діяльності (О. Комар, 2011 [6]); інтерактивний метод – у якому той, хто навчається, є учасником, який здійснює щось: говорить, управляє, моделює, пише, малює тощо, тобто не виступає тільки слухачем, спостерігачем, а бере активну участь у тому, що відбувається, створює це (О. Пометун, 2007 [7, с. 12]); інтерактивні методи – спосіб організації активної взаємодії суб'єкта навчання з навчальним середовищем з метою досягнення визначених дидактичних результатів (Т. Сердюк, 2010 [8, с. 8]).

Зазначимо, що певні відмінності в трактуваннях зумовлені складністю та специфікою інтерактивного навчання. На основі аналізу психолого-педагогічних джерел нами виокремлено основні сутнісні характеристики поняття «методи інтерактивного навчання» як системи способів: цілеспрямованої активної взаємодії суб'єкта навчання з навчальним середовищем, зі створення оптимальних умов для свого розвитку; суб'єкт-суб'єктної взаємодії через бесіду, діалог між усіма учасниками навчального процесу; формування досвіду інтенсивного спілкування; взаємонавчання учасників між собою та в процесі спілкування з викладачем; освоєння учасниками умінь організації спільної навчальної діяльності, а також обміну,

зміни та різноманітності видів діяльності; цілеспрямованої рефлексії учасниками своєї діяльності та взаємодії.

Визначення інтерактивного методу навчання, яке запропонувала О. Комар (2011 [6]), містить всі ознаки методу навчання: мета – засвоєння змісту освіти, єдність викладання і учіння, тобто бінарність навчання і характеру способу засвоєння, спрямованого на кожний елемент змісту освіти.

Аналогічні ознаки методу навчання знаходимо у формулюванні Т. Сердюк (2010 [8]), оскільки інтерактивні методи визначаються нею як спосіб організації активної взаємодії суб'єкта навчання з навчальним середовищем з метою досягнення визначених дидактичних результатів.

Шляхом анонімного анкетування виявлено позитивне ставлення студентів до інтерактивних методів навчання, оскільки покращується пізнавальна активність студентів, мотивація навчання, співпраця в колективі упродовж заняття та ін. Методи традиційного навчання, на думку студентів, ефективніші для самостійної роботи та для оцінювання результатів навчання.

Література

1. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. М.: Педагогика, 1989. 192 с.

2. Кашлев С. С. Технология интерактивного обучения. Мн.: Белорусский верасень, 2005. 176 с.

3. Кларин М. В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии. (Анализ зарубежного опыта). Рига: НПЦ «Эксперимент», 1995. 176 с.

4. Кларин М. В. Интерактивное обучение – инструмент освоения нового опыта. Педагогика. 2000. №7. С. 12-18.

5. Коваль Т. І., Кочубей Н. П. Інтерактивні технології навчання іноземних мов. Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки. 2011. № 7. С. 160-163.

6. Комар О. А. Теоретичні та методичні засади підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування інтерактивної технології: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Уманський держ. пед. ун-т ім. Павла Тичини. Умань, 2011. 512 с.

7. Пометун О. Енциклопедія інтерактивного навчання. К., 2007. 142 с.

8. Сердюк Т. В. Інтерактивні технології навчання суспільних дисциплін як засіб активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів вищих навчальних закладів І?ІІ рівнів акредитації: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.09. Кривий Ріг, 2010. 20 с.

ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ ВЧИТЕЛЯ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Попелешко Юлія Іванівна

*кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки і педагогічної майстерності,
Мелітопольський державний педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького, м. Мелітополь*

Анотація. В статті розглядаються питання професійної підготовки майбутніх вчителів Нової української школи, завдання сучасної вищої педагогічної освіти. Визначаються можливості інтерактивних технологій в професійній підготовці вчителя.

Ключові слова: вчитель, професійна підготовка, інтерактивне навчання, професійні якості вчителя.

Актуальність дослідження проблеми формування професіоналізму вчителя Нової української школи обумовлюється необхідністю осмислення місця та ролі вчителя в освіті, його особистісних характеристик та якостей в контексті утвердження постіндустріального вектора суспільного поступу, глобалізації та розгортання інформаційної революції. В Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті, в законі України «Про освіту» наголошується на необхідності формування особистості вчителя відповідно до потреб сучасної практики, динамічних змін, що відбуваються в країні та за кордоном.

В педагогічній літературі останніх років до проблеми формування особистості сучасного вчителя звертались такі вчені, як С. Гончаренко, Л. Губерський, М. Євтух, В. Журавський, І. Зяюн, В. Кремень, О. Савченко, О. Сердюк, І. Надольний, В. Огнев'юк та інші. Однак, незважаючи на дослідження цих та багатьох інших вчених, проблема лишається актуальною. В її структурі існують такі не досить вивчені питання, як загально-філософські проблеми особистості, особистість вчителя як ідеал і реальність, модернізація підготовки сучасного вчителя в педагогічних закладах вищої освіти, напрямки та фактори формування особистісних характеристик педагога в сучасних умовах.

Відповідно до основних характеристик суспільного ідеалу вчителя, перед сучасною вищою педагогічною освітою постають широкомасштабні завдання. Вони полягають у формуванні всебічно розвиненої особистості, спроможної включитися в процес суспільних і професійних перетворень. Вчитель сьогодні, зазначається в законі України «Про освіту», повинен бути професіоналом, здатним до багатоваріативності педагогічної дії, до прогнозування можливих результатів, володіти прийомами аналізу і самоконтролю, вміти осмислювати нові соціально-економічні умови виховання, реалії ринкових взаємовідносин, оцінювати нові тенденції з позицій педагогічної діяльності. Слідом за К. Ушинським чимало видатних педагогів повторювали думку: «Особистість може виховати лише

особистість». Одним з продуктивних видів особистісно-орієнтованих технологій навчання, за яких створюються сприятливі умови для формування професійних якостей майбутнього вчителя, є інтерактивне навчання. Суть інтерактивного навчання полягає в тому, що навчальний процес у вищому педагогічному навчальному закладі відбувається завдяки постійній, активній взаємодії всіх учасників навчального процесу [2]. Це співпраця, взаємонавчання (колективне, групове, навчання у дії), де і студент, і викладач є рівноправними, рівнозначними суб'єктами навчання і розуміють, що вони роблять, рефлексують з приводу того, що знають, уміють і здійснюють. Організація інтерактивного навчання передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, спільне розв'язання проблеми на основі аналізу обставин і відповідної ситуації. Воно ефективно сприяє формуванню вмінь та навичок, виробленню цінностей, створенню атмосфери співробітництва, взаємодії. У дослівному розумінні інтерактивною можна назвати методику, у якій той, хто навчається, є активним учасником, адже пояснює, говорить, керує, моделює, пише, імпровізує тощо, тобто не виступає слухачем, спостерігачем, а бере безпосередню участь у тому, що відбувається. Одним із шляхів подолання необізнаності вчителів-початківців з інтерактивними технологіями навчання є їх використання у професійній підготовці майбутніх педагогів у вищому навчальному закладі. Побувавши сам учасником таких технологій навчання, студент, працюючи вчителем, зможе сміливо та самостійно їх упроваджувати в практику своєї роботи, для нього не буде ніяких таємниць в організації такої роботи, ніщо не буде для нього новим, він зможе творчо наслідувати своїх наставників-викладачів. До того ж студент з перших днів навчання за такою схемою стає вчителем, викладаючи матеріал, який щойно засвоїв, своїм товаришам в процесі застосування таких технологій, як «робота в парах», «малих групах», «два – чотири – всі разом» прес» і т. п. У процесі інтерактивної професійної підготовки у майбутнього педагога утверджується ставлення до себе як до значущої особистості, формується позитивна особистісна сутність. За умов інтерактивного навчання створюється найважливіше середовище духовно-особистісного та соціального прояву людини, воно забезпечує самовираженню особистості, розвиває та збагачує її свідомість. Водночас спілкування, в яке вступає студент, є активним засобом педагогічного впливу, студент опиняється в ньому не як пасивний об'єкт виховного впливу, а як активний творчий суб'єкт із власним почуттям гідності, поваги й власної позиції «Я». Саме тому інтерактивні технології в професійній підготовці вчителя пов'язані з переходом від системи понять «суб'єкт – об'єкт» до системи «суб'єкт – суб'єкт». Навчально-пізнавальна діяльність в умовах інтерактивного навчання створює доброзичливий психологічний клімат. Таке навчання дає змогу згармонізувати загальнокультурні, психолого-педагогічні і методичні знання, уміння, способи діяльності, посилити їх професійну спрямованість, забезпечити фундаментальність базової підготовки, зміну об'єктів моніторингу, створення умов для персоналізованої педагогічної освіти. Нагромаджений в Україні та за кордоном досвід переконливо

свідчить, що інтерактивні технології навчання сприяють інтенсифікації та оптимізації навчального процесу. Вони дають змогу майбутнім учителям здобути такі необхідні професійні якості, як:

- здатність вільно висловлювати власну думку, правильно її формулювати, аргументовано відстоювати свою точку зору, активно вступати в дискусію;

- вміти слухати іншу людину, поважати альтернативну думку;

- моделювати різні педагогічні ситуації, збагачувати власний соціальний досвід через включення в різні життєві ситуації та переживати їх;

- будувати конструктивні відносини в групі, визначати своє місце в ній, уникати конфліктів, розв'язувати їх, шукати компроміси, прагнути до діалогу;

- аналізувати навчальну інформацію, творчо підходити до засвоєння навчального матеріалу;

- знаходити спільне розв'язання проблеми;

- розвивати навички проектної діяльності, самостійної роботи, виконання творчих робіт;

- бути толерантним.

Крім того, використання інтерактивних методик дає можливість реалізувати ідею педагогічної взаємодії на рівні співробітництва і співтворчості тих, хто навчає, і тих, хто навчається, вчить їх конструктивному діалогу, сприяє оздоровленню психологічного клімату на занятті, створює доброзичливу атмосферу. Такі методики дають змогу розвивати творче мислення студентів шляхом залучення до інтенсивної пізнавальної діяльності, формувати у них педагогічні вміння і навички. Водночас інтерактивні технології навчання викликають постійний інтерес студентів до навчання, стимулюють творчу активність та забезпечують розвиток творчої потенціалу майбутніх учителів [2].

Активне й цілеспрямоване застосування інтерактивних технологій в процесі підготовки вчителя дозволяє вирішити проблему формування професіоналізму майбутніх педагогів, а саме визначити основні напрями формування та розвитку особистісних характеристик сучасного вчителя. Серед яких, зокрема, слід виокремити: а) поглиблення і розширення наукового світогляду вчителя; б) підвищення загальної його культури – політичної, моральної, естетичної; в) постійне оновлення наукових знань як раціональної складової особистості; г) підвищення педагогічної майстерності; д) поглиблення органічного зв'язку вчителя з життям, соціальною практикою; е) утвердження активної життєвої позиції

Література

1. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід: метод. посіб. / Уклад. О. Пометун, Л. Пироженко. К.: АПН, 2002. 135 с.

2. Комар О. А. Нове покоління обирає інтерактивні технології навчання // Підготовка педагогічних кадрів у вищих навчальних закладах у контексті процесів глобалізації: Матеріали Всеукраїнської наук.- метод. конф. (м. Умань, 17–18 листопада 2005р.). К. Міленіум, 2005. 212 с.

3. Панченков А., Пометун О., Ремех Т. Навчання в дії: як організувати підготовку вчителів до застосування інтеракт. технологій навчання: метод. посіб. К.: А.П.Н., 2003. 72 с.

4. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи – МОН України / упоряд. Л. Гриневич, О. Елькін, С. Калашнікова та ін. 2016. 36 с.

ПСИХОЛОГІЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ РОЗВИТКУ АДАПТАЦІЙНИХ МОЖЛИВОСТЕЙ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

Прокоф'єва Олеся Олексіївна

кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології,

Аносова Дарія Іванівна

здобувач ступеня освіти «магістр»,

*Мелітопольський державний педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького, м. Мелітополь*

Анотація. У статті розкрито актуальну проблему адаптації особистості до студентського середовища у соціальному і психологічному аспектах, визначено психологічні детермінанти процесу адаптації особистості до студентського середовища.

Ключові слова: адаптація, розвиток, адаптаційні можливості, психологічні детермінанти, формування.

У Документах Болонського процесу, спрямованих на формування Європейського простору вищої освіти (ЄПВО), належне місце посідають питання забезпечення якості освіти на рівні вищих навчальних закладів, на національному і загальноосвітньому рівні. Такий підхід посилює відповідальність вищих навчальних закладів за якісну підготовку фахівця. Незаперечним є і той факт, що успішному і якісному засвоєнню теоретичних знань, практичних умінь і навичок студентів сприяє їх успішна адаптація до студентського середовища. Адже особистість із високим ступенем інтеграції з середовищем та активною участю у діяльності групи, яка здатна приймати самостійні рішення, керувати міжособистісною взаємодією та встановлювати відносини на основі взаємоповаги - це запорука подальшого розвитку кожного студента як людини, громадянина, майбутнього фахівця, а також основна дієва сила у забезпеченні подальшого демократичного розвитку українського суспільства [1, с. 60].

Адаптація студентів до навчального процесу у вищому навчальному закладі включає ряд аспектів, за якими стоять зони труднощів, з якими доводиться стикатися юнакам на початковому етапі навчання

Однією з найважливіших умов успішної навчальної діяльності першокурсників є їх своєчасна соціально-психологічна адаптація до навчання у ВНЗ, яка розглядається як початковий етап включення їх в професійне співтовариство. Перший курс може стати точкою опори для студента, а може

привести до деформацій в поведінці, спілкуванні та навчанні. Саме на першому курсі формується ставлення молодшої людини до навчання. Ознаками неуспішної адаптації є зниження працездатності, втома, сонливість, головні болі, домінування пригніченого настрою, зростання рівня тривожності, загальмованість або, навпаки, гіперактивність, що супроводжується порушеннями дисципліни, систематичним невиконанням домашніх завдань, пропусками занять, відсутністю мотивації учбової діяльності. Від того, як довго за часом відбувається процес адаптації, залежать поточні і майбутні успіхи студентів. Таким чином, часто залежить подальший хід професійного життя людини [2, с. 25–26].

В психології термін «адаптація» використовують, з однієї сторони, для позначення властивостей людини, які характеризують її стійкість до умов середовища, виражаючи рівень пристосування до нього. З іншої сторони, адаптація виступає як процес пристосування людини до умов, які змінюються.

З'ясовано, що адаптація - це процес при якому особистість перебудовується, змінюється, здатна до інтенсивного пристосування до середовища, до поглиблення подальшої соціалізації. Адаптація завжди пов'язана з переходом у новий режим, входженням у нові соціальні ролі, тобто з певною перебудовою особистості, незалежно від її етапів, видів, форм та виступає домінуючи фактором успішного функціонування індивіда у колективі. Визначено психологічні детермінанти розвитку адаптаційних можливостей особистості до студентського середовища: ціннісні орієнтації особистості, її інтелект, співвідношення інтелекту з особливостями емоційної сфери, мотиваційна спрямованість локус контролю, особливості сімейних відносин, якість освіти, соціально - психологічна зрілість, стан здоров'я, соціально-психологічний статус.

Розгляд психологічних детермінант розвитку адаптаційних можливостей особистості не можливий без визначення сутнісного змісту процесу адаптації студентів до вищого навчального закладу у соціальному і психологічному аспектах. У 70-х – 80-х роках ХХ століття Д. Андреева у низці статей обґрунтовує сформульоване нею визначення адаптації студентів до ВНЗ перш за все в його соціальному аспекті. Соціальна адаптація визначається дослідницею як необхідна передумова навчальної предметної діяльності і умова успішного функціонування індивіда у тій чи іншій ролі.

Психологічними детермінантами розвитку адаптаційних можливостей особистості до студентського середовища виступають наступні: цінності орієнтації особистості, її інтелект, емоційна сфера, мотиваційна спрямованість, особливості сімейних відносин, якість освіти, соціальна - психологічна зрілість, стан здоров'я, соціально - психологічний статус.

Соціальну адаптацію студентів у ВНЗ чеська дослідниця Д. Хрехова поділяє на: а) професійну адаптацію, під якою розуміє пристосування до характеру, змісту, умов та організації навчального процесу, формування навичок самостійності; б) соціально-психологічну адаптацію, що виявляється у пристосуванні індивіда до групи, взаємовідносин з нею, формування

власного стилю поведінки. Є. Клімов розглядав адаптацію з точки зору ступеня інтенсивності її індивідуального перебігу [3, с. 15].

На підставі експериментальних даних він доводить, що адаптація людей з різними індивідуально-типологічними властивостями нервової системи «відбувається неоднаково за темпом і стратегією інертних і рухливих суб'єктів». При цьому «інертним властива превентивна поведінка, на відміну від рухливих, які схильні адаптуватися експромтом».

Вельми суттєвим для нас виявляється поняття процесу адаптації студентів, сформульоване П. Просецьким, в якому трактується первинна соціально-психологічна і професійна адаптація першокурсників. Вона досліджується як активна та творче прилаштування студентів нового прийому до умов вищої школи, в процесі якої створюється колектив, формується особистісні навички та вміння раціональної організації розумової діяльності, одночасно формується покликання до обраної професії, раціональний колективний і особистісний розпорядок праці, відпочинку і побуту, відбувається система роботи з професійної самоосвіти і самовиховання професійно значущих якостей особистості. Наукова рефлексія психолого-педагогічної літератури з проблем сутності процесу адаптації студентів до вищого навчального закладу у соціальному і психологічному аспектах уможливила визначити, що адаптація - це процес при якому особистість перебудовується, змінюється, і, по-друге, здатна до інтенсивного пристосування до середовища, до поглибленої подальшої соціалізації [4, с. 45].

Адаптація завжди пов'язана, з переходом в новий режим, входженням у нові соціальні ролі, тобто з певною перебудовою особистості, незалежно від її етапів, видів, форм тощо.

Зважаючи на підвищення актуальності проблеми адаптації людини до постійних змін навколишнього середовища, дослідження адаптаційних можливостей людини, які, власне, і зумовлюють ефективність адаптації, визначення ефективних шляхів для їх оптимізації, можна вважати одним з найактуальніших завдань сучасної психологічної науки. Необхідно відзначити, що поняття адаптаційних можливостей людини взагалі ще не набуло достатньо чіткого визначення та осмислення [5, с. 12].

Вивчення сутності процесу адаптації особистості до студентського середовища у вищому навчальному закладі у соціальному і психологічному аспектах дозволило нам дійти висновку, що адаптація - це процес при якому особистість перебудовується, змінюється, здатна до інтенсивного пристосування до середовища, до поглибленої подальшої соціалізації. Адаптація завжди пов'язана з переходом в новий режим, входження у нові соціальні ролі, тобто з певною перебудовою особистості, незалежно від її етапів, видів, форм та виступає домінуючим фактором успішного функціонування індивіда у колективі [6, с. 32].

Література

1. Березовин Н.А. Адаптація студентів к життєдіяльності вузі: психолого-педагогічні аспекти // Минск. 2001. С. 11–25.

2. Казміренко В. П. Програма дослідження психосоціальних чинників адаптації молодшої людини до навчання у ВНЗ та майбутньої професії // Практична психологія та соціальна робота. 2004. №6 С. 76–78.

3. Научитель Е. Д. Адаптація студента в ВНЗ // Практична психологія та соціальна робота. 2001. №7. С. 21–23.

4. Скрипник В. Особливості перебігу та самосприйняття соціально-психологічної адаптації студентів-першокурсників // Психологія і суспільство. 2005. №2. С. 87–93

5. Ляхова І., Учитель О. Використання системного аналізу процесу адаптації студентів-першокурсників // Рідна школа. 2001. №1. С. 61–63

6. Левківська Г. П. Сорочинська В. С., Штифурак В. С. Адаптація першокурсників в умовах вищого закладу освіти. К., 2000. 102 с.

ДЕЯКІ ПРИЙОМИ ТА МЕТОДИ ВИВЧЕННЯ МІНЕРАЛЬНИХ РЕСУРСІВ В ШКОЛІ

Прохорова Лариса Анатоліївна

кандидат геологічних наук, доцент

Зав'ялова Тетяна Василівна

старший викладач

Непша Олександр Вікторович

старший викладач кафедри фізичної географії і геології,

Мелітопольський державний педагогічний

університет імені Богдана Хмельницького, м. Мелітополь

Анотація. В статті авторами розглянуті окремі прийоми та методи вивчення мінеральних ресурсів в шкільному курсі географії.

Ключові слова: загальноосвітня школа, вчитель географії, мінеральні ресурси, геологія.

Знайомство з корисними копалинами в загальноосвітніх школах починається, як відомо, ще з курсу «Природознавства» у початковій школі [2, с. 24-26].

В 5 класі школярі дізнаються, що таке гірська порода, мінерал, які природні багатства широко використовуються в господарстві. В 6 класі в курсі «Загальна географія» учні вже отримують уяву про родовища, дізнаються, якими умовними значками позначаються найбільш поширені та цінні мінеральні ресурси (вугілля, газ, нафта, залізна руда, боксити, золото), наносять на контурну карту найбільш відомі родовища корисних копалин. При вивченні корисних копалин у 7 класу в курсі «Материки і океани» головна увага приділяється закономірностям їх формування та розміщення у зв'язку з геологічною будовою. В старших класах (8-9 класи) – вивчаються питання економіко-географічної оцінки корисних копалин та їх родовищ, проблеми та особливості їх видобутку, у зв'язку з соціально-економічними та

природними факторами, вплив їх на структуру розвитку та розміщення господарства даної території та географічного поділу праці [4, с. 24-27].

При вивченні мінеральних ресурсів в шкільному курсі географії учні повинні засвоїти зміст і співвідношення основних понять: мінерал-гірська порода-корисні копалини; рудопрояв-родовище-басейн; корисні копалини-мінеральні ресурси-мінерально-сировинна база.

Учні повинні також:

- розуміти відмінність і взаємозв'язок у фізико-географічному та економіко-географічному підходах до вивчення корисних копалин та їх родовищ;
- запам'ятати позначки та вміти наносити на карту конкретні дані про різноманітні корисні копалини та їх родовища;
- застосовувати знання про корисні копалини для виявлення взаємозв'язків у господарстві та причинно-наслідкових зв'язків (наприклад, обґрунтувати та пояснити розміщення господарства окремих країн та регіонів, формування територіально-виробничих комплексів та ін.);
- познайомитись з економічною стороною видобутку корисних копалин, уміти робити найпростіші економічні розрахунки з використання корисних копалин, давати оцінку мінерально-сировинної бази країни та ін.

При вивченні корисних копалин і для засвоєння інших елементів географічних знань існують різноманітні методи та прийоми. Ми пропонуємо лише деякі з них, які найбільш ефективні в даному разі (графічні прийоми, робота з картою).

Для розуміння закономірностей формування і умов залягання корисних копалин, особливостей їх видобутку доцільно викреслити геологічні розрізи, профілі, схеми, блок-діаграми. Якщо складання геологічних розрізів і профілів дозволяє установлювати взаємозв'язки між геологічною будовою території, її корисними копалинами і умовами їх видобутку, то за допомогою економіко-географічних схем і профілів прослідковується взаємозв'язок: геологічна будова-корисні копалини-природні умови видобутку-шляхи переробки.

Дуже важливо навчити школярів читати карту та отримувати з неї максимум інформації (зрозуміло, що для «читання» карти учням необхідно нагадати, якими умовними знаками позначаються на ній ті чи інші об'єкти, познайомити їх з новими позначеннями на економічних картах).

Методом накладання геологічної і фізичної карт прослідковується зв'язок між геологічною будовою території та її корисними копалинами, а також між корисними копалинами і фізико-географічними умовами їх видобутку; шляхом порівняння геологічної, фізичної і економічної карт учні можуть отримати інформацію про географічне положення, розміри родовища, особливості його походження, умови і шляхи його розробки, його вплив на господарський комплекс. В результаті учні 8-9 класів повинні дати

характеристику родовища на основі аналізу карт за наступним орієнтовним планом:

- 1) Географічне положення.
- 2) Коли і в яких умовах утворилась корисна копалина?
- 3) Масштаби (розміри) запасів.
- 4) Які галузі розвиваються в районі родовища, у зв'язку з розробкою даного родовища?

5) Схематично відобразити зв'язки між видобутком корисної копалини і іншими галузями господарства (промисловість, сільське господарство, транспорт) на території дослідження.

6) Які зміни в галузевій структурі господарства території може внести найбільш повне і раціональне використання даної корисної копалини?

При вивченні окремих економічних районів і країн на основі використання фізичних і економічних карт особливу увагу слід звернути на оцінку наявних корисних копалин і мінерально-сировинної бази в цілому. Економіко-географічний підхід має на меті, після вивчення запасів і географії окремих родовищ корисних копалин, пояснення низки питань:

1) Наскільки різноманітний склад корисних копалин території дослідження?

2) Чи має досліджувана країна (район, регіон) які-небудь мінеральні ресурси міжнародного значення?

3) Чи утворюють родовища корисних копалин вдалі територіальні поєднання (назвати їх)?

4) На скільки забезпечена дана країна власною сировинною базою для енергетики, чорної та кольорової металургії, хімічної промисловості?

5) Чи відповідають наявні корисні копалини потребам господарства в умовах НТР?

6) Оцінити забезпечення мінеральною сировиною даної країни (району) у порівнянні із сусідами. Які особливості мінерально-сировинної бази негативно впливають на господарство досліджуваної країни (району) або сповільнюють її розвиток.

Підвищити рівень засвоєння матеріалу про мінерально-сировинні ресурси допоможе додатковий відеоматеріал. Необхідно створити базу навчальних відеофільмів спрямованих: на пояснення ендегенних та екзогенних процесів мінералоутворення; визначення особливостей промислової розробки родовищ корисних копалин; ознайомлення з мінерально-сировинною базою окремих країн і регіонів.

Беручи до уваги факт функціонування в школі кабінетної системи, сформувати необхідні умови для створення куточку геології на базі географічного кабінету. Доцільно його оздобити колекцією мінералів та гірських порід найбільш поширених у природі, які використовувати в якості зразків роздаткового матеріалу. Корисно розмістити у скляних вітринах зразки шурфів гірських порід розміром не менш ніж 9x12 см. Важливо забезпечити куточок найпростішим обладнанням для проведення практичних занять (шкала твердості гірських порід, наковальні, геологічні молоточки,

шкільні визначники гірських порід і скам'янілостей) та польових робіт (гірські компаси, геологічні молотки, лупи та нівеліри) [5, с. 229-232].

Велике значення краєзнавчого матеріалу по вивченню мінеральних ресурсів рідного краю, який учні отримують під час екскурсій і походів. Вчителю географії необхідно в свій план роботи внести проведення практичних занять під час краєзнавчих екскурсій і походів по рідному краю (вивчення геологічної будови, визначення мінералів і гірських порід, відвідування родовищ видобутку корисних копалин, відвідування краєзнавчих музеїв, геологічних музеїв підприємств та вищих навчальних закладів) [1, с. 44-47; 3, с. 401-403; 4, с. 229-232].

Література

1. Даценко Л. М., Зав'ялова Т. В., Непша О. В., Самек Ю. І. Місце екскурсій і походів у вивченні корисних копалин в шкільному кірсі географії // Географія та екологія: наука і освіта. Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції «Географія та екологія: наука і освіта», (17- 18 квітня 2008 р.). Умань: СПД Сочінський, 2008. С. 44-47.

2. Дубяга С. М., Непша О. В., Дорожко Г. І. Формування поняття про екологічні зв'язки в природі в учнів початкових класів на уроках «Природознавства» // Екологія – філософія існування людства: зб. наук. праць / За заг. ред. М. М. Радевої, В. М. Коломієць. Мелітополь: ТОВ «Колор Принт», 2018. С.24-27.

3. Зав'ялова Т. В., Непша О. В., Прохорова Л. А. Туристський похід з учнями по вивченню геології рідного краю //Фундаментальні та прикладні дослідження: сучасні науково-практичні рішення і підходи: зб. матеріалів ІІ-ої Міжнар. наук.-практ. конф. Баку-Ужгород-Дрогобич: Посвіт, 2017. С. 401-403.

4. Іванова В. М., Непша О. В. Шляхи реалізації міжпредметних зв'язків в навчанні географії // Північне Приазов'я: проблеми регіонального розвитку у міжнародному контексті: матеріали Всеукраїнської наук.-практ. конф. (14-15 вересня, 2017 р.). Мелітополь: ФОП Однорог Т. В., 2017. С. 24-27.

5. Непша О. В. Місце та значення геолого-палеонтологічного музею кафедри фізичної географії в освітньо-просвітницькому просторі // Історико-географічний дискурс проблем геосфери: матер. Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. (16 травня 2016 р.): зб. наук. праць /За ред. Л. М. Даценко. Мелітополь: МДПУ ім. Б. Хмельницького, 2016. С. 229-232.

ХІМІЧНИЙ КОМПОНЕНТ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ЯК ЗАПОРУКА РЕАЛІЗАЦІЇ КОНЦЕПЦІЇ НУШ

Пиєнична Наталія Сергіївна

викладач хімії,

Бердянський економіко-гуманітарний коледж

Бердянського державного педагогічного університету, м. Бердянськ

Анотація. Обґрунтовано необхідність розвитку хімічного компоненту професійної компетентності майбутнього вчителя Нової української школи, що є запорукою формування в учнів таких ключових компетентностей, як «обізнаність у природничих науках та технологіях», «екологічна грамотність і здорове життя».

Ключові слова: Нова українська школа, ключові компетентності, підготовка майбутнього вчителя, професійна компетентність, хімія.

Зміни, що сьогодні відбуваються у середній освіті, мають знаходити своє відображення у підготовці вчителів, фаховий рівень яких відповідатиме потребам сучасного суспільства. Зміст підготовки студентів залежить від тих компетентностей, які майбутній вчитель повинен буде формувати в учнів. Вивчення шкільних програм дозволяє скласти програми для вчителів з урахуванням компетентностного підходу. Вважаємо, що усі знання, які отримують і учні, і учителі, мають бути максимально «корисними», необхідними як у викладацькій діяльності (у випадку підготовки учителя), так і у житті (у разі навчання учнів).

Процес реформування вищої освіти, який відбувається зараз, в першу чергу направлений на інтеграцію в освітній простір Європи. У Концепції Нової української школи наголошується на необхідності перебудови системи навчання школярів у відповідності до компетентнісної парадигми, яка є актуальним покликом сьогодення та необхідною умовою успішної інтеграції держави у міжнародний освітній простір. Як зазначається у документі, серед основних компетентностей, якими має володіти учень, є компетентність у природничих науках і технологіях, що передбачає наукове розуміння природи і сучасних технологій та здатність застосовувати це знання на практиці. Не менш значущою є екологічна грамотність, тобто вміння розумно та раціонально користуватися природними ресурсами в рамках сталого розвитку [4]. Слід зазначити, що формування ключових компетентностей та наскрізних вмінь є завданням, яке має здійснювати кожен вчитель незалежно від фаху. Це наводить на думку, що хімічна підготовка вчителів нехімічних спеціальностей (вчителів географії, фізики, технологій тощо) набуває нової актуальності.

Про необхідність реформування освіти на компетентній основі йдеться в Законі України «Про вищу освіту» [3], «Державній національній програмі «Освіта» (Україна ХХ століття)» [1], «Національній доктрині розвитку освіти

України в XXI столітті» [5], «Державному стандарті базової і повної середньої освіти» [2].

Впровадження Закону України Про вищу освіту (2014 р.) знайшло своє відображення у розробці навчальних стандартів та програм, які дозволять вирішити окремі проблеми галузі:

1. Запровадити компетентнісний підхід та студентоцентризм;
2. Сприяти розвитку академічної автономності та творчості вищих навчальних закладів;
3. Досягти гнучкості та оперативності в реагуванні на різноманітні потреби здобувачів та користувачів вищої освіти;
4. Сприяти запровадженню в освітню теорію і практику сучасних понять, концепцій, принципів і підходів [7].

Хімія є фундаментальною дисципліною, яка має посідати відповідне місце у підготовці студентів. Нажаль, в останні роки спостерігається зменшення кількості навчальних годин з хімії у навчальних планах, а подекуди ця дисципліна зникає зовсім. В той же час, науковці підкреслюють значущість фундаментальних дисциплін у підготовці фахівців різних профілів. Хімічна наука є безперечно важливою для розуміння матеріального світу, проблем і питань, що пов'язані з будовою речовини, її властивостями та способами і шляхами перетворення. Нова парадигма освіти може реалізуватися, у великій мірі, завдяки впровадженню у викладацьку систему міждисциплінарних зв'язків, завдяки яким уможливується розвиток різноманітних прикладних досліджень [6]. Для різних напрямів підготовки майбутніх учителів вивчення хімії є міцним підґрунтям, на якому базується засвоєння ряду профільних дисциплін, що сприяють формуванню професійної компетентності. Хімічний компонент професійної компетентності дозволяє учителю цілеспрямовано формувати ключові компетентності в учнів.

Вважаємо, що при викладанні хімії студентам нехімічних спеціальностей можна виділити декілька основних змістовних модулів, які будуть доповнюватися варіативними модулями в залежності від специфіки професійної спрямованості. Це дасть змогу забезпечити викладання фундаментального змісту курсу хімії та в той же час реалізувати принцип професійної спрямованості навчання через реалізацію прикладного аспекту дисципліни, що викладається. В той час, як основні (базові) модулі забезпечують систематичне та послідовне вивчення хімії як фундаментальної дисципліни, варіативна частина через систему прикладних, практично орієнтованих завдань забезпечує професійну спрямованість викладання.

У своєму дослідженні ми вивчали особливості формування хімічного компоненту професійної компетентності майбутніх учителів фізики, географії та технологій. На нашу думку, базова хімічна підготовки цих спеціалістів має включати теми «Основні поняття і закони хімії», «Будова атома», «Хімічні елементи», «Періодичний закон Д. І. Менделєєва», «Періодичність властивостей елементів», «Хімічний зв'язок».

Варіативну частину курсу слід складати, виходячи з аналізу навчальних програм. Для майбутніх вчителів фізики вона може включати теми «Метали та їх властивості», «Класи неорганічних та органічних речовин», «Полімери та їх властивості», «Агрегатний стан речовин. Розчини», «Реакції зі зміною та без зміни ступеня окиснення елементів», «Електрохімія», «Корозія металів», «Енергетика хімічних реакцій», «Хімічна кінетика».

Майбутнім вчителям технологій у якості варіативної частини курсу пропонуються теми «Метали та їх властивості», «Класи неорганічних та органічних речовин», «Полімери та їх властивості», «Агрегатний стан речовин. Розчини», «Окисно-відновні реакції», «Електрохімія», «Енергетика хімічних реакцій», «Хімічна кінетика», «Основи хімічної технології», «Основи хімічної екології».

Майбутні вчителі географії мають орієнтуватися у змісті тем «Класи неорганічних та органічних речовин», «Полімери та їх властивості», «Агрегатний стан речовин. Розчини», «Енергетика хімічних реакцій», «Хімічна кінетика», «Основи хімічної технології», «Основи хімічної екології».

Можна підсумувати, що Нова українська школа потребує спеціалістів, готових до впровадження сучасної освітньої парадигми. Це значно підвищує актуальність формування хімічного компоненту професійної компетентності майбутніх вчителів різних спеціальностей.

Література

1. Державна національна програма «Освіта (Україна XXI століття)». [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://portal.prolisok.org/osvita_ukraine_xxi.html
2. Державний стандарт базової і повної середньої освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/ua/often-requested/state-standards/>
3. Закон про вищу освіту // Верховна Рада України : офіційний веб-портал. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>
4. Концепція Нової української школи. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://nus.org.ua/wp-content/uploads/2017/11/NUSH-poradnyk-dlya-vchytelya.pdf>
5. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті (Проект) // Освіта України. 2001. № 29. 16 с.
6. Попков В. А. Коржув А. В. Дидактика вищої школи: учебн. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений. М. : Академия, 2001. – 136 с.
7. Розроблення освітніх програм. Методичні рекомендації / За ред. В. Г. Кременя. К. : ДП «НВЦ «Пріоритети», 2014. 120 с.

РОЛЬ УНІВЕРСИТЕТУ ЯК СКЛАДОВОЇ ЛАНКИ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ ЗІ СТЕЙКХОЛДЕРАМИ В ГАЛУЗІ ОСВІТИ

Пюрко Ольга Євгенівна,

кандидат біологічних наук, доцент

кафедри ботаніки і садово-паркового господарства

Подорожний Сергій Миколайович

кандидат біологічних наук,

доцент кафедри ботаніки і садово-паркового господарства

Туровцева Наталія Миколаївна

кандидат сільськогосподарських наук,

доцент кафедри ботаніки і садово-паркового господарства,

Мелітопольський державний педагогічний університет

імені Богдана Хмельницького, м. Мелітополь

Анотація. В статті розкрито роль університету як складової ланки взаємозв'язку зі стейкхолдерами в галузі освіти. Показано, як співпрацює кафедра ботаніки і садово-паркового господарства з Мелітопольськими стейкхолдерами.

Ключові слова: співпраця, стейкхолдери, університет, кафедра ботаніки і садово-паркового господарства.

В умовах скорочення державної підтримки та посилення конкуренції в рамках освітнього простору університети перебирають на себе функцію фінансування та вимушені розробляти найбільш ефективні методи управління. Особливим покупцем освітніх послуг університету в Україні є держава. Для державних університетів – це ключове (хоча і не єдине) джерело фінансування, що вимагає постійного зворотнього зв'язку і здійснюється через відносини з Міністерством освіти і науки та його структурами. Крім того, держава здійснює нормативно-правове регулювання діяльності університету (різних видів і форм власності) і формує основне замовлення на підготовку фахівців через розподіл контрольних показників бюджетного прийому [1, 5]. Університет як структурний елемент держави готує національну еліту XXI століття і генерує нові знання в інтересах стійкого суспільного розвитку, а отже, задовольняє суспільні інтереси в отриманні високоякісних освітніх послуг і наданні вітчизняному та міжнародному ринку праці якісного освітнього продукту.

Сьогодні специфіка діяльності сучасного університету дозволяє розглядати його як стейкхолдер-компанію – систему, яка складається із багатьох різних груп зацікавлених сторін. Метою діяльності університету як стейкхолдер-компанії є задоволення запитів всіх його стейкхолдерів, при цьому цілі навчального закладу не тотожні цілям окремої його підсистеми (стейкхолдера) (рис. 1). Варто вказати і на те, що рівноцінно задовольнити запити всіх на практиці неможливо вже хоча б із-за обмеженості наявних в університету ресурсів [3]. Кожен університет орієнтується на значимість окремого стейкхолдера, його внесок у досягнення цілей організації,

поповнення передусім матеріальних складових, забезпечення конкурентних переваг, відповідальності за результати діяльності перед суспільством, створення і підтримки репутації.

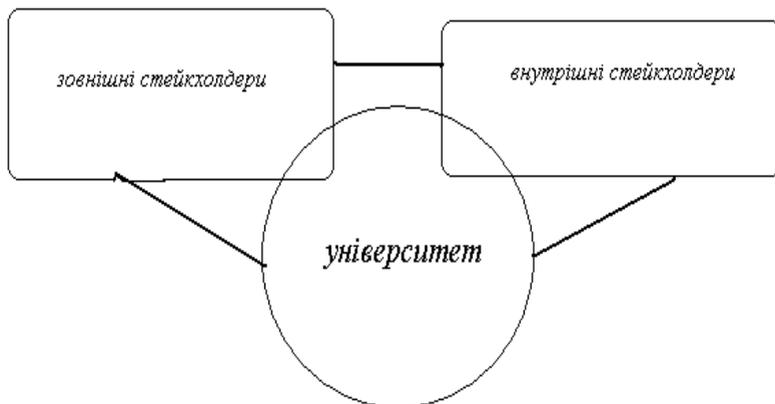


Рис. 1. Модель взаємозв'язку університету зі стейкхолдерами.

Крім того, необхідність роботи із стейк-холдерами визначається важливістю їх думки стосовно університету, оскільки саме вони формують громадську думку, а значить, впливають на ринковий імідж університету [2,4]. У відносинах з окремими зацікавленими групами для університету важливі короткострокові взаємодії, з іншими – довгострокові.

На сучасному етапі розвитку вищої освіти Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького теж намагається співпрацювати з місцевими стейкхолдерами, зокрема з Приватним підприємством «ОЛКОМ». Для підвищення кваліфікації фахівців заводської виробничої вимірювальної лабораторії на базі хіміко-біологічного факультету запропонована сертифікатна програма «Сучасні фізико-хімічні та мікробіологічні методи аналізу». Для працівників ПП «ОЛКОМ» в рамках дисципліни «Мікробіологія з основами вірусології та імунології» співробітниками кафедри ботаніки і садово-паркового господарства планується проведення лабораторного практикуму «Мікробіологічні дослідження води на коліморфні бактерії». За програмою практикуму фахівці навчатимуться методам мікробіологічних досліджень та ідентифікації мікроорганізмів, розглянуть особливості морфології та екології кислото-молочних бактерій з метою ефективного використання при виробництві молочно-кислих продуктів.

В перспективі разом з фахівцями заводської виробничої вимірювальної лабораторії заплановано виконання спільного дослідження за темою «Хімічний та мікробіологічний аналіз повітря у виробничих приміщеннях при виробництві молочно-кислої продукції». Крім цього планується проведення навчальних практик для студентів хіміко-біологічного факультету на базі ПП «ОЛКОМ».

Особливим споживачем освітніх послуг є суспільство, оскільки фахівець (бакалавр, магістр) як «продукт» освітньої послуги буде впливати на майбутній розвиток суспільства, його добробут. Саме активний вплив суспільства на освіту виявляється і в необхідності виділяти в структурі освітнього ринку таких важливих його суб'єктів, як зовнішні стейкхолдери: випускники університету, засоби масової інформації, що висвітлюють проблеми освіти, різноманітні громадські організації, пов'язані з освітньою сферою, майбутні покупці і споживачі освітніх послуг, місцеві органи влади тощо.

Отже, університет як стейкхолдер-компанія реалізує свою місію в інтересах всіх зацікавлених груп, максимально підвищуючи ефективність взаємного співробітництва і власну конкурентоспроможність в умовах сучасного освітнього ринку. З метою задоволення суспільних потреб і реалізації свого призначення університет повинен бути відкритим для діалогу, обміну інформацією і взаємодії із внутрішніми і зовнішніми стейкхолдерами як суб'єктами впливу на його функціонування. Університет в умовах глобальних викликів і ризиків, зміни освітніх парадигм, суспільних трансформацій повинен враховувати наслідки своєї діяльності для всіх стейкхолдерів і бути за них соціально відповідальним.

Література

1. Freeman R.E. Stakeholder Management: A Stakeholder Approach. Marshfield: Pitman Publishing, 1984. P. 27-87.
2. Радаев В. В. Современные экономико-социологические концепции рынка // Экономическая социология. 2008. Т.9, №1. С. 20-50.
3. Практики КСВ в Україні / за ред. М. А. Саприкіної. Київ: Центр «Розвиток КСВ», 2012. 126 с.
4. Грішнова О., С. Бех Соціальна відповідальність університетів України: порівняльний аналіз та основні напрями розвитку // Вісник Київ. нац. ун-ту імені Тараса Шевченка. Серія Економіка. 2014. № 158. С.16-37.
5. Чепак В. Університет як стейкхолдер-компанія: потреба чи необхідність? [Електронний ресурс]. Режи доступу: file:///C:/Documents%20and%20Settings/Admin/My%20Documents/NovKol_2017_1_6.pdf.

ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК ВЧИТЕЛЯ В УМОВАХ РЕАЛІЗАЦІЇ КОНЦЕПЦІЇ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ ДЛЯ УСПІШНОГО ГРОМАДЯНСЬКОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ

Робота Катерина Віталіївна

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького, м. Мелітополь

Анотація. Щоб зрозуміти, як саме вчитель повинен здійснювати свій особистісно-професійний розвиток, необхідно зрозуміти, що саме вимагає від нього і від випускника школи Концепція Нової української школи.

Ключові слова: Нова українська школа, компетентності, вчитель, особистісно-професійний, громадянське виховання, громадянська зрілість.

Випускник нової української школи це – цілісна особистість, усебічно розвинена, здатна до критичного мислення; патріот з активною позицією, який діє згідно з морально-етичними принципами і здатний приймати відповідальні рішення; інноватор, здатний змінювати навколишній світ, розвивати економіку, конкурувати на ринку праці, вчитися впродовж життя.

Світогляд людини закладається саме в школі. У школі формується особистість, її громадянська позиція та професійні якості. Школа для дитини – це не просто дім знань із предметів, а дім, де дають освіту для життя. Цінність предметів (знань та умінь) у їх виховній спрямованості.

Одними із десяти компетентностей нової школи є соціальна та громадянська компетентності.

Як зазначає Сухомлинська О. В., у суто педагогічному сенсі громадянське виховання – це діяльнісна спрямованість свідомості, волі й почуттів дитини/молодої людини. Вона формується через громадянську освіту і виховання, є складним інтегрованим цілісним процесом, включає як знанневий компонент, що набувається в процесі навчання, так і виховний, що полягає в набутті компетентностей, здатності до діяльності, і головне – бажання це робити [6].

На сучасному етапі розвитку України виникає необхідність у здійсненні системних заходів, спрямованих на посилення патріотичного виховання дітей та молоді, формуванні нового українця, що діє на основі національних та європейських цінностей.

Нова школа потребує нового вчителя, який зможе стати агентом змін. Реформою передбачено низку стимулів для особистого і професійного зростання, з метою залучення до професії найкращих. [3]

За концепцією Нової української школи вчитель повинен бути творчим та відповідальним, постійно працювати над собою.

У контексті особистісно-професійного становлення вчителя поняття зрілості почало застосовуватися порівняно недавно і поки що не набуло змістової визначеності та однозначності. Лише протягом останніх років з'явилися дослідження, в яких безпосередньо розглядаються окремі аспекти феномену зрілості вчителя. Зокрема, вивчалися особливості становлення *соціальної зрілості* вчителя [4]. Радул В. В. розглядає соціальну зрілість як системну якість цілісного розвитку особистості, що характеризується такими основними критеріями і показниками: 1) соціальна активність (формування та розвиток ініціативи; виявлення наполегливості щодо досягнення особистісно та соціально значущої мети; прагнення до самореалізації; бажання бути корисним); 2) соціальне самовизначення (розвиток мотивації та бажання щодо оволодіння фахом; уміння застосовувати набуті знання в різноманітних видах діяльності; здатність реально оцінювати свої можливості; прагнення щодо особистісної реалізації); 3) соціальна відповідальність (спроможність дотримуватися норм поведінки;

відповідальність за виконувани дії та вчинки; прагнення досконало оволодіти знаннями; вияв ділових якостей у взаємостосунках з іншими).

Польський дослідник Страва Т. ввів у науковий обіг поняття *академічна зрілість*, визначивши її як психологічне інтегральне утворення, що характеризує особистісний еталон сучасного студента, його здатність до виконання конструктивних навчальних ролей і прояву активності в процесі навчання [5]. Академічна зрілість характеризується внутрішніми (психічна автономія, емоційна зрілість, інтерналізація цінностей і норм, чуйність, адекватна самооцінка) і зовнішніми компонентами (інтерперсональна компетенція, громадська діяльність, інтерперсональна близькість, емпатія).

Як предмет вивчення у педагогічних дослідженнях розглядається також *громадянська зрілість* майбутніх учителів [2]. Мироненко Т. трактує громадянську зрілість як моральний феномен, що характеризується прагненням особистості до постійного самовдосконалення, високим рівнем національної самосвідомості і планетарної свідомості, знанням культури й історії рідної країни, гуманістичною мораллю, знанням і виконанням своїх обов'язків, соціальною відповідальністю, стійкими переконаннями, високим рівнем професійної готовності. До якісних сторін громадянської зрілості належать: любов до Батьківщини і рідної мови, рідного краю, людяність, милосердя, доброта, чесність, відповідальність, працьовитість. За своїм змістом поняття громадянської зрілості у трактуванні Мироненко Т. дуже подібне до соціальної зрілості, яка також виявляється у соціальній активності особистості, відповідальності, засвоєнні суспільних норм і цінностей, активній громадянській позиції тощо. Фактично, громадянську зрілість можна розглядати як різновид соціальної зрілості особистості, оскільки громадянська поведінка є частковим варіантом соціальної активності.

Протягом останніх років у психолого-педагогічних дослідженнях, присвячених особистісно-професійному розвитку вчителя, все частіше вживається поняття *особистісна зрілість*. Гільбух Ю. серед структурних компонентів зрілості особистості виокремлює мотивацію досягнення, ставлення до свого Я (Я-концепцію), почуття громадянського обов'язку, життєву установку, здатність до психологічної близькості з іншими людьми [7].

У дослідженнях поряд з частковими видами зрілості (соціальною, громадянською, емоційною, моральною, академічною тощо) виокремлюється також *професійна зрілість*, що трактується як комплексна форма зрілості педагога [1, с. 115].

Щоб досягти професійної зрілості та відповідати вимогам Нової української школи вчителів дають можливість розвиватися в усіх напрямках.

Учителі вивчатимуть особистісно-орієнтований та компетентнісний підходи до управління освітнім процесом, психологію групової динаміки тощо. У зв'язку з цим варто говорити про нову роль учителя – не як єдиного

наставника та джерело знань, а як коуча, фасилітатора, тьютора, модератора в індивідуальній освітній траєкторії дитини. [3]

На допомогу вчителів створюють освітній портал із методичними та дидактичними матеріалами, українськими е-енциклопедіями, мультимедійними підручниками та інтерактивними онлайн-ресурсами.

Передбачається запровадження системи добровільної зовнішньої незалежної сертифікації вчителів. Це буде перевірка педагогів із володіння предметом, уміння спілкуватися з дітьми та використання сучасних методик компетентнісного навчання: через діяльність, формування критичного мислення, організацію роботи в групах, проектну роботу тощо. Вчителі, які успішно пройшли сертифікацію, отримуватимуть 20% надбавки до зарплати й стануть носіями змін у шкільній освіті.

Не менш важливо – розширити способи підвищення кваліфікації педагогів. Зараз вони можуть це робити лише в інститутах післядипломної педагогічної освіти (ІППО), які, на жаль, не завжди є зразком прогресивності. Учитель матиме право вибору місця і способу підвищення кваліфікації. Передбачається диверсифікація форми підвищення кваліфікації вчителів: курси при ІППО, семінари, вебінари, онлайн-курси, конференції, самоосвіта (визнання сертифікатів).

Загальна кількість годин для підвищення кваліфікації вчителя впродовж п'яти років не має бути меншою 150 годин. Вчитель сам визначатиме, коли й де проходити підвищення кваліфікації, але робитиме це щорічно. Кошти для професійного зростання вчителя будуть закладені до освітньої субвенції та надходитимуть із Держбюджету. [8]

Підсумовуючи вищесказане зрозуміло, що вчитель досягає своєї професійної зрілості під час роботи та в ІППО. А от громадянську зрілість отримують ще за шкільною партою та в інститутські роки. Саме тому сьогодні так важливо щоб випускники школи були з високим рівнем громадянської самосвідомості.

Для підвищення громадянської зрілості вчителів і певних консультацій щодо громадянського виховання учнів, необхідно, вже зараз, розробляти відповідні консультації та курси для ІППО.

Загалом можна сказати, що всі ці нововведення дають можливість вчителю самостійно визначати свої слабкі місця і розвиватися саме в цьому напрямі.

Література

1. Андриенко Е. В. Феномен професійної зрілості учителя // Педагогика. № 6, 2002. С. 115.

2. Мироненко Т. П. Формування громадянської зрілості в майбутніх учителів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Одеса, 2001. 19 с.

3. Нова українська школа // Концептуальні засади реформування середньої школи. 2016. С. 40.

4. Радул В. В. Становлення соціальної зрілості молодого вчителя (теорія і практика): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук / В. В. Радул. К., 1998. 36 с.

5. Страва Т. Академическая зрелость как интегральная ценность и показатель готовности студентов к профессиональной деятельности: автореф. дисс. на соискание учен. степени докт. пед. наук. М., 1999. 38 с.

6. Сухомлинська О. В. Громадянське виховання і сучасна освіта: від здобутого – до нових акцентів і наголосів // Педагогіка і психологія. №2, 2015. С. 5–13.

7. Темрук О.В. Розвиток особистісної зрілості майбутнього вчителя у процесі професійної підготовки: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія». К., 2006. 26 с.

8. Кабінет Міністрів України. Реформа освіти та науки. [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: <https://www.kmu.gov.ua/ua/diyalnist/reformi/reforma-osviti>

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ХОРЕОГРАФИИ СРЕДСТВАМИ НАРОДНОГО ТАНЦА

Рішкевич Ольга Вікторівна

*концертмейстер кафедри теорії і методики
музичної освіти та хореографії,*

*Мелітопольський державний педагогічний
університета імені Богдана Хмельницького, м. Мелітополь*

Аннотация. В тезах рассмотрены теоретические аспекты художественно-эстетического развития личности будущего учителя хореографии, а также очерчены основные направления формирования его эстетической и художественной культуры, музыкально-эстетического вкуса, раскрытие творческого потенциала.

Ключевые слова: художественно-эстетическое развития, музыкально-эстетический вкус, народный танец.

Музыка – душа танца
(франц. балетмейстер XVIII века Жак Новер)

Перед современными педагогическими вузами стоит задача профессиональной подготовки будущего руководителя хореографического коллектива, конкурентоспособного, высококвалифицированного, готового гибко и динамично приспосабливаться к запросам и предпочтениям изменяющейся социумной среды. Все это предполагает, безусловно, глубокие качественные изменения системы хореографического образования,

совершенствования деятельности образовательных учреждений, их стратегии, целей, содержания и методик обучения.

Профессиональную подготовку современного хореографа и руководителя хореографического коллектива обеспечивает изучение комплекса профессионально-ориентированных дисциплин: теория и методика классического танца, теория и практика народного танца, теория и методика украинского танца, теория и методика преподавания бального танца, теория и практика современного танца и др.

Народный танец – одно из древнейших искусств. Выражение человеком своего эмоционального состояния с помощью тела – потребность, на которой основывается развитие искусства народного танца. В танце отображаются будни и повседневная реальность человека. Эстетические вкусы народа, его духовные идеалы, быт – все это раскрывает и выражает специфическая художественная форма народной хореографии. Общество развивается и в ходе этого развития народный танец приобретает высокий уровень самостоятельности, разнообразия, красочности, становится своеобразной формой воспитания эстетических чувств, предпочтений и художественных потребностей человека.

Народный танец оказывает большое влияние на всестороннее, эстетическое и гармоническое развитие личности будущего учителя хореографии, формирует его внутреннюю культуру, является одним из средств национального, патриотического воспитания подрастающего поколения.

Исследователи украинского народно-хореографического искусства К. Василенко, В. Горец, А. Гуменюк, Т. Ткаченко и другие осуществили научное обоснование и разработку ряда теоретических, методических, практических вопросов развития и функционирования народной хореографии.

Исследователи-практики (Е. Зайцев, С. Зубатов, Т. Ткаченко) доказывают, что подготовка будущих специалистов-хореографов способствует развитию духовности личности, формированию национального самосознания, а также привлечению студентов к народной культуре, традициям, обычаям, быту.

Однако анализ научной литературы позволяет утверждать, что вне поля зрения исследователей остается проблема художественно-эстетического развития будущих учителей хореографии средствами народной хореографии.

Таким образом, актуальность данной проблемы и её недостаточная разработанность обусловили выбор темы тезисов: «Теоретические аспекты проблемы художественно-эстетического развития личности будущих учителей хореографии средствами народного танца».

Народный танец – это красочное, яркое творение народа, воплощающее в себе его эмоциональный и художественный образ. Народный танец может рассказать и показать всю многовековую и многообразную историю общества, в котором он зародился [1, с. 29]. Народный танец является олицетворением фантазии людей и всей глубины их чувств. Он

насыщен содержанием, сюжетом, драматургической основой, пространственными рисунками и пластическими движениями, которые характерны для той или иной национальности. Народный танец является самой яркой и специфической формой отображения национального образа мира, ведь в нем проявляется менталитет народа, его этики и морали [2, с. 7].

История происхождения народного танца уходит вглубь веков. Древние люди копировали движения животных, имитировали природные явления – так зародился первобытный танец, который эволюционировал в современный способ общения и проявления чувств. Движения подобных плясок являлись своеобразным отображением впечатления от окружающего мира. Немаловажную роль в создании народного танца как вида хореографического искусства сыграли ритуальные мистерии, церемониальные, религиозные и этнические обряды, которые были просто насыщены хореографией. Танцевальные формы народной хореографии оттачивались как искусство временем и с каждой эпохой приобретали художественную ценность и законченность, двигаясь к совершенству [3, с. 175].

Народный танец играет немаловажную роль в воспитании детей. Это связано с многогранностью народного танца, который сочетает в себе средства музыкального, пластического, спортивно-физического, эстетического и художественного развития [4, с. 42].

Украинский народный танец как разновидность народного танца это высокохудожественное, профессиональное хореографическое искусство, созданное на основе украинского народного фольклора собственного видения балетмейстера, и обогащенное разнообразной палитрой выразительных средств, которые максимально точно помогают раскрыть художественно образное содержание хореографического действия.

Важную роль в процессе воспитания народными танцами и украинскими в том числе, играет музыкальное сопровождение, являющееся основой проведения каждой занятия. Музыка должна соответствовать движениям по характеру, стилю, национальной окраске. Хорошее музыкальное сопровождение поможет развить не только ритм, слух, но и воспитать художественный вкус.

Изучение народных танцев в значительной степени расширяет и обогащает исполнительские возможности студентов. В процессе над ними работы педагог знакомит студентов с особенностями народного художественного творчества, рассказывает об обрядах, традициях, жизни и истории народа. Каждое движение в народном танце несет в себе отзвук традиций народа, его образа жизни. Национальные танцы всегда очень динамичны, темпераментны, зажигательны, и сколько в них доброго жизнерадостного юмора [7, с. 75].

Современный этап развития народно-сценического танцевального искусства требует подготовки высококвалифицированных педагогов, обладающих высоким уровнем творческого потенциала, которые в совершенстве владеют учебным материалом, имеют достаточный уровень

технической и методической подготовки, могут в практической деятельности передать национальные особенности танца.

Чрезвычайно важную и решающую роль в подготовке такого специалиста играет специально разработанная, обучающая система. Народный танец, как предмет обучения, является одной из профилирующих дисциплин специального цикла в учебных заведениях [5, с. 4]. Предлагаемый студентам учебный теоретический и практический материал предусматривает изучение фольклорных танцев в их аутентичном характере, исполнение сценических танцев из репертуара известных ансамблей народного танца с целью выработки у студентов эстетической и художественной культуры.

Особое место в процессе формирования творческого потенциала будущего учителя хореографии занимает внеаудиторная работа: концертная деятельность, участие в фестивалях и конкурсах, мастер классах, семинарах-практикумах, поточные занятия в хореографическом коллективе, научная деятельность, самостоятельная работа. Известный балетмейстер, педагог, профессор И. Смирнов, отмечал, что занятия в хореографическом коллективе пробуждают в человеке творческое начало, желание мыслить, сопоставляя факты и явления, делать выводы [6, с. 42]. Прикоснуться к глубинам содержания народного хореографического творчества, искусства украинского народного танца, студенты могут на тренировочных занятиях и концертных выступлениях. Участие в хореографических фестивалях и конкурсах способствует активной стимуляции развития устойчивого интереса к выбранному направлению творчества и самоутверждения личности студента, проявления всего предшествующего творческого опыта, что в свою очередь воспитывает любовь к родной земле, патриотизм и т. д.

Организация самостоятельной работы в процессе изучения теории и методики украинского народного танца характеризуется четкой постановкой целей учебной работы. Целью самостоятельной работы в процессе изучения дисциплины «Теория и методика украинского народного танца» является активизация умственной и творческой активности студентов, формирование потребности непрерывного самостоятельного пополнения необходимых для процесса профессионального становления, как педагога, знаний и умений.

В подведении итогов целесообразно отметить, что украинский народный танец имеет широкий выбор средств и возможностей для воспитания творчески активного педагога-хореографа. Народно-сценическое хореографическое искусство эффективное средство процесса формирования творческого потенциала на пути повышения профессиональной компетентности будущего учителя хореографии. Главная задача хореографа-педагога – научить чувствовать красоту родной земли, красоту человека, любовь к родному дому, к семье, культуре. Воспитание молодежи через хореографические народные произведения считается истинно патриотическим, потому что влияет на осознание принадлежности к украинской культуре.

Литература

1. Борисова В. Н. Гимнастика. Основы хореографии. М.: Бибком, 2011. 101с
2. Тютюнникова Т. Э. Бим! Бам! Бом!: учеб. метод. пособие для начального музыкального обучения. Санкт-Петербург, 2012. 120с.
3. Малахова Л. А. Музыкальное воспитание детей дошкольного возраста : пособие для муз. Руководителей. Ростов-на-Дону: Феникс, 2009. 214с.
4. Словарь-справочник по педагогике / Авт.-сост. В. А. Мижериков; под. общ. ред. П. И. Пидкасистого. М.: ТЦ Сфера, 2010. 448 с.
5. Куценко С. Формирование творческого потенциала будущего учителя хореографии средствами народно-сценического танца. Умань: Научный журнал. 2014. №2 С.178-185.
6. Смирнов И. В. Искусство балетмейстера. М.: Просвещение, 1986. 192 с.
7. Черемнова Е. Ю. Танцетерапия: танцевально-оздоровительные методики для детей. Ростов -на -Дону: Феникс, 2009. 121 с.

ВИКОРИСТАННЯ ВІДЕОМАТЕРІАЛІВ ЯК ЗАСОБУ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ

Рябуха Тетяна Валеріївна

старший викладач

Гостіщева Наталія Олексіївна

асистент

Харченко Тетяна Іванівна

асистент кафедри англійської філології та

методики викладання англійської мови,

Мелітопольський державний педагогічний університет

імені Богдана Хмельницького, м. Мелітополь

В умовах розширення міжнародних, економічних та культурних зв'язків України і поглиблення євроінтеграційних процесів знання іноземної мови, зокрема англійської, стало необхідним явищем для освіченої людини. Англійська мова відіграє величезну роль, оскільки вона сприяє поглибленню фахових знань, міжкультурному спілкуванню, розширенню професійно-світоглядних уявлень. Тому, це зумовило підвищення вимог до професійної підготовки сучасних фахівців.

Формування професійної іншомовної компетентності, під якою розуміють комплекс знань умінь, навичок, які дозволяють успішно використовувати англійську мову у професійній діяльності і саморозвитку особистості, відбувається в процесі професійної підготовки студентів.

У зв'язку з цим підвищуються вимоги щодо викладання англійської мови та вміння доцільно використовувати вивчений мовленнєвий матеріал у

професійних ситуаціях. Сучасні технології дозволяють розширити рамки заняття і призводять до необхідності використання нових форм навчання. Однією з таких форм є відео-урок, на якому можна використовувати автентичні мультиплікаційні, художні, документальні та науково-популярні фільми, які вважаються найбільш ефективним і перспективним засобом навчання англійської мови, завдяки інформативності візуально-слухового ряду, а також динамізму зображення.

Використання відео підтримки на заняттях сприяє підвищенню якості знань, так як дозволяє використовувати наступні види комунікативної діяльності: аудіювання, говоріння, читання і письмо. Використання відео виправдано психологічно: саме через органи зору і слуху людина отримує основний обсяг інформації про навколишній світ [4, с. 12].

Крім того, використання відео на заняттях підвищує мотивацію і активність студентів, сприяє розвитку різних сторін психічної діяльності студентів, і насамперед, уваги і пам'яті. Відео, завдяки зміні яскравих вражень, дозволяє концентрувати увагу на протязі всього заняття. При цьому увага має мобілізуючий характер, оскільки те, що відбувається на екрані вимагає відповідної реакції. Студенти наочно переконуються в тому, що мову можна використовувати як засіб спілкування [1].

Відео метод відноситься до групи наочних методів. При використанні наочного методу необхідно дотримуватися низки умов:

- застосований відеоматеріал повинен відповідати рівню знань студентів;
- наочність повинна використовуватися в міру і показувати її слід поступово і тільки у відповідний момент заняття;
- перегляд відео повинен бути організований таким чином, щоб студенти могли добре бачити демонстрований матеріал;
- необхідно чітко виділяти головне, істотне;
- детально продумувати пояснення, які даються в ході демонстрації відеоматеріалу;
- відеоматеріал повинен узгоджуватися з навчальним матеріалом, що вивчається, відповідати темі заняття.

Виділяють три основні етапи роботи з відео-текстами: перед-текстовий етап (pre-viewing), текстовий етап (while-viewing), після-текстовий етап (post-viewing).

На перед-текстовому етапі необхідно мотивувати студентів, зняти можливі труднощі сприйняття тексту та підготувати студентів до успішного виконання завдання шляхом питань, які прогнозують зміст тексту.

Переглядом відео можна завершити цикл занять з певної теми або проблеми. Студенти заздалегідь отримують завдання на вивчення конкретного матеріалу, що логічно готує їх до перегляду відео.

Мета другого етапу: активізація мовленнєво-розумової діяльності студентів. На цьому етапі можуть бути використані наступні вправи:

- стоп-кадр (зупинка фільму, питання: «Про що йшла мова?»);
- «мовчазний перегляд» (показ частини фільму без звуку);

– відновити текст (по ходу перегляду заповнити пропуски в тексті, записаному на листку-роздруківці).

На третьому етапі організовується мовленнєва творча діяльність студентів. Студенти один за одним описують кадри з фільму (без звуку) – «Сніжний ком», задають питання за змістом кадрів, описують ті кадри з фільму, де була представлена нова інформація. В якості домашнього завдання може бути запропоновано створити міні проекти, на основі інформації з переглянутих відеофільмів.

Слід зазначити, що використання фрагментів з фільмів в процесі навчання аудіювання має ряд переваг у порівнянні із застосуванням аудіо-записів, оскільки відеоряд доповнює аудіо і містить таку важливу невербальну інформацію, як міміка, артикуляція, жести тощо. Дослідження процесів аудіювання показує, що навіть при дворазовому прослуховуванні тексту без візуальних опор рівень розуміння значно нижче, ніж при одноразовому сприйнятті відеоматеріалу [3, с. 19].

Пропонована робота з відеофільмами і відео-сюжетами дозволяє викладачам не тільки створити комунікативні ситуації, наближені до умов реального спілкування, але й знайомить студентів з прийнятими нормами мовленнєвої взаємодії і особливостями комунікативного поведінки носіїв мови, яка вивчається. Це дає можливість зробити заняття більш інформативним, ефективним, пізнавальним і цікавим та сприяє ефективному формуванню професійної іншомовної компетентності.

Література

1. Дубинина Т. Г. Использование видео на уроках иностранного языка как средство формирования коммуникативной компетенции учащихся. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://ref.by/refs/29/29117/1.html>
2. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: підручник / Кол. авторів під кер. С. Ю. Ніколаєвої. 2-е вид., випр. і перероб. К. : Ленвіт, 2002. 328 с.
3. Новиков М. Ю. DVD как средство обучения аудированию // Иностранные языки в школе. 2007. № 1. С. 18-20.
4. Смирнов И. Я. Развитие устной речи учащихся на основе аутентичного художественного фильма // Иностранные языки в школе. 2006. № 6. С. 11-14.

КОМАНДНИЙ ПІДХІД У СУПРОВОДІ ДИТИНИ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ЗАКЛАДІ ОСВІТИ

Сергієнко Альона Миколаївна

заступник директора з НВП КЗ

Чорноземненська загальноосвітня школа І-ІІІ ступенів

Якимівської селищної ради

Якимівського району Запорізької області

Герасименко Людмила Миколаївна

вчитель КЗ Чорноземненська загальноосвітня школа І-ІІІ ступенів

Якимівської селищної ради

Якимівського району Запорізької області

Анотація. Авторами розкрито особливості командного підходу до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання. Представлено пропозиції щодо підбору педагогічних кадрів на посаду асистента вчителя інклюзивного класу.

Ключові слова: інклюзивна освіта, моделі командної діяльності, асистент вчителя інклюзивного класу, діти з особливими освітніми потребами.

Сьогодні в Україні відбувається формування нової освітньої політики, що передбачає залучення кожної дитини до загальноосвітнього процесу, попри її приналежність до різних етнічних груп та культур, мову, розвиток і обдарування, можливості, інтереси, зокрема й особливі освітні потреби.

Запорукою успішної реалізації моделі інклюзивної освіти є ефективна співпраця вчителів, відповідних фахівців, батьків та учнів. Усі спеціалісти з проблем розвитку дітей є важливими помічниками та партнерами вчителів.

У школі має бути створена своєрідна мережа підтримки. Всі працівники та адміністрація школи, всі, хто працює з дитиною з особливими освітніми потребами, мають допомагати один одному, обмінюватися знаннями, намагатися максимально використовувати місцеві ресурси для досягнення головної мети – реалізації дитиною її потенційних можливостей та підготовки її до незалежної життєдіяльності.

Інклюзія в Запорізькій області крокує вперед. Сьогодні наш навчальний заклад став учасником пілотного науково-педагогічного експерименту із розвитку інклюзивного освітнього середовища. Ми розуміємо, що інклюзивна освіта – це потреба сьогодення і майбутнього. Вона дозволяє учням із особливими освітніми потребами краще реалізувати свій потенціал у навчанні, порівняно з однолітками в неінклюзивному середовищі. Більше того, інклюзія позитивно впливає на подальші життєві перспективи таких дітей після закінчення середньої школи. Зокрема, підвищує шанси на працевлаштування та реалізацію у житті. Тому на базі нашої школи в 2017/2018 навчальному році відкрився інклюзивний клас, у якому навчається особлива дитина, що має значні функціональні обмеження.

Реалізувати базові основи змісту освіти, забезпечувати гнучку систему освіти, тобто підбір таких форм і методів, які сприяють загальному розвитку усіх дітей, допомагає вчителю початкових класів асистент.

У більшості країн, де розвинута і впроваджується інклюзивна освіта, асистентів педагога відносять до парапрофесіоналів, тобто осіб, які отримали підготовку у спеціалізованій галузі, щоб працювати під керівництвом того, хто має повну професійну підготовку. До парапрофесіоналів також відносять кваліфікованих фахівців, які також можуть працювати в інклюзивному класі та надавати учням різні спеціалізовані послуги: діагностичне тестування, логопедичні послуги, фізіотерапію тощо. Фахівці у своїх галузях (психологи, логопеди, фізіотерапевти, реабілітологи тощо) застосовують свої знання та вміння, щоб надати вчителю фахові звіти та пропозиції щодо навчання окремих учнів. Вони ведуть психолого-педагогічний супровід [7].

Організація навчання дітей з обмеженими можливостями у звичайній школі вимагає створення сприятливих умов. Суть нашого експерименту в тому, що на посаду асистента вчителя ми запросили людину з особливими потребами, адже хто краще зрозуміє особливу дитину, ніж людина, яка сама відчула все на собі. Цей експеримент педагогічно виправданий і, як свідчить практика роботи школи, сприяє інтегруванню дитини з порушенням у групу здорових однолітків, а відтак – успішній інтеграції в соціум.

Отже, вчитель та асистент вчителя є учасниками команди, які виконують різні ролі у навчальному процесі, але забезпечують мету інклюзивної школи.

Асистент вчителя, з огляду на рухові порушення в дитини не забуває про правильну організацію рухового режиму під час ігор та занять. Це означає, що він знаходить найзручнішу для дитини позу під час роботи за столом, на килимку. Асистент вчителя пам'ятає, що ця дитина швидко втомлюється, особливо під час активних дій, і тому має потребу у фізкультурній паузі. Наприклад, діти збирають на килимку конструктор. Асистент вчителя зауважує, що дитина втомилася і починає відволікатися. У цей момент він підходить до неї, допомагає їй підвестися з килимка, підводить до шафи з іграшками і пропонує взяти якусь із них. Зміна активності стає для дитини відпочинком. Після цього дитина із зацікавленням продовжує збирати конструктор.

Діти, особливо обділені природою, дуже тонко відчувають ставлення до себе, на добро реагують добром, а при байдужому ставленні замикаються в собі. В дитину потрібно вірити, в усьому підтримувати – і все буде добре.

Навчання в інклюзивних класах дітей з особливими потребами, з одного боку, допомагає їм адаптуватися до нормальних життєвих ситуацій, позбутися почуття ізольованості, відчуження, сприяє зникненню соціальних бар'єрів та інтеграції в соціум, з іншого боку – вчить учнівську громаду школи спілкуватися та працювати разом, формує в них почуття відповідальності за товаришів, які потребують не лише допомоги, а насамперед – прийняття та визнання. Інклюзивне навчальне середовище

підвищує самооцінку та сприяє розвитку самостійності у дітей з особливими потребами.

Сучасна освітня філософія, зорієнтована на особистість дитини, ґрунтується на положенні, що батьки є її першими і головними вчителями. Усі батьки є важливими членами навчальних команд своїх дітей. Оскільки до загальноосвітніх закладів почали залучати дітей з особливими освітніми потребами, постійна співпраця з їхніми сім'ями має ще більше значення. Адже батьки своїх дітей знають найкраще: їхні сильні сторони, здібності, задатки та особливості розвитку, і саме тому можуть підтримати найефективніше. У процесі навчання таких учнів дуже важливо враховувати інтереси, пріоритети й турботи сімей. Батьки дітей з порушеннями психофізичного розвитку мають працювати в тісному контакті з учителями та іншими фахівцями під час розробки та реалізації навчальних планів, їх адаптації, організації навчального середовища тощо.

У школах, де навчаються учні з різними рівнями розвитку та здібностей, педагоги мають підтримувати один одного у застосуванні найефективніших стратегій навчання. Якщо у школі створено доброзичливу, невимушену атмосферу, якщо тут визнають унікальність кожного (і педагога, і учнів) та підтримують їх, це суттєво підвищує ефективність навчання.

Школа, клас мають стати рідними для учнів та їхніх родин. Батьки почуватимуться спокійніше, якщо будуть залучені до навчально-виховного процесу. Постійна соціальна взаємодія в різноманітних умовах, за різних обставин, в різних ситуаціях зближує учнів, виробляє емпатію, прихильність один до одного, усвідомлення індивідуальності кожного, відчуття захищеності.

Ми впевнені, що відкриваючи двері своєї школи для «особливих» дітей, ми даємо їм реальний шанс на повноцінне соціальне життя. Саме сьогодні, ми з вами закладаємо основу майбутнього для наших дітей, де всі будуть рівні. Адже з маленьких школярів починається виховання відповідальних громадян європейської України.

Література

1. Додаток до листа Міністерства освіти і науки України від 12.07.2016 № 1/9-364 Про організаційно-методичні засади забезпечення навчально-виховного процесу для учнів з особливими освітніми потребами загальноосвітніх навчальних закладів у 2016/2017 навчальному році [Електронний ресурс]. Режим доступу : old.mon.gov.ua/files/normative/2016-07-14/5749/1_9-364metodichniylist2016-2017.pdf

2. Інклюзивна освіта від А до Я : poradnik для педагогів і батьків / укладачі Н. В. Заєркова, А. О. Трейтяк. К. : Київський університет імені Бориса Грінченка, 2016. – 68 с.

3. Колупаєва А.А. Путівник для батьків дітей з особливими освітніми потребами: Навчально-методичний посібник / За заг. ред. А. А. Колупаєвої. К.: ТОВ ВПЦ «Літопис –XX», 2010. Рекомендовано Міністерством освіти і науки України. (лист Міністерства освіти і науки України № 1/П-3628 від 30.04.10р.).

4. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Діти з особливими потребами в загальноосвітньому просторі: початкова ланка. Путівник для педагогів: Навчально-методичний посібник. Київ, 2010. 96 с.

5. Огляд ролі асистентів учителів у канадських школах. Досвід провінцій Манітоба, Нова Шотландія та Альберта: посіб. / за ред. Е. Чорнобой, О. Красюкова-Еннз. Київ: Паливода А. В., 2012. 32 с.

6. Саламанская декларация о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями и рамки действий по образованию лиц с особыми потребностями [Электронный ресурс] : приняты на Всемирн. конф. по образованию лиц с особыми потребностями: доступ и качество, Саламанка, Испания, 7-10 июня 1994 г. // Организация Объединенных Наций. [Электронный ресурс]. Режим доступа: www.notabene.ru/down_syndrome/Rus/declarat.html

7. Шевців З. М. Теоретичні основи інклюзивної педагогіки // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти. 2016. Вип. 13(1). С. 152–155

ДІТИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ

Солонська Альона Артурівна

*асистент кафедри соціальної роботи, соціальної педагогіки
та дошкільної освіти,*

*Мелітопольський державний педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького, м. Мелітополь*

Анотація. У тезах визначено поняття «дитина з особливими освітніми потребами» та «інклюзивне навчання»; охарактеризовано ознаки інклюзивного освітнього середовища, визначено принципи, за якими слід здійснювати корекційно-розвивальну роботу з дітьми з особливими освітніми потребами.

Ключові слова: інклюзивне навчання, дитина з особливими освітніми потребами, освітнє середовище, корекційно-розвивальна робота.

Важливою проблемою в Україні на сьогоднішній день є пошук шляхів оптимізації процесу освіти дітей з особливими освітніми потребами. Під особливими освітніми потребами розуміють потреби, що виникли у зв'язку з порушенням психофізичного розвитку та обмеженням можливостей освоєння власне освітніх (загальноосвітніх) програм, формування і розвитку навичок життєвої компетенції (соціального адаптування). Це потреби в спеціальних умовах навчання, включаючи технічні засоби, особливий зміст і методи навчання, а також медичні, соціальні та інші послуги.

У зв'язку з цим поширення набуває інклюзивна освіта, яка передбачає, що діти з особливими освітніми потребами мають можливість навчатись у

звичайному дошкільному закладі, школі та виховуватися разом зі своїми ровесниками.

Однак такий варіант навчання дітей з особливими освітніми потребами ставить масову школу і педагогів перед низкою проблем: як організувати урок в інклюзивну класі, які використовувати форми звіту для дитини, як розподілити режим навчального навантаження для дитини, в який час і коли проводити індивідуальні корекційно-розвивальні заняття і безліч інших питань.

Інклюзивне навчання запроваджується відповідно до Конвенції ООН про права дитини, низки Указів Президента України, Закону України «Про освіту» та «Про спеціальну освіту» та ін.

Концепція інклюзивного навчання ґрунтується на роботах вітчизняних науковців, таких як В. Бондар, А. Колупаєва, С. Місяк, Т. Носова, С. Савченко, О. Поляк та інших.

Мета інклюзивної освіти – розбудова інклюзивного суспільства, що дозволяє кожному, незалежно від віку й статі, етнічної належності, здібностей, наявності або відсутності особливостей у розвитку, брати участь у житті суспільства й робити свій внесок в його розвиток [3, с. 7].

Інклюзивна освіта базується на принципі забезпечення основного права дітей на освіту та права навчатися за місцем проживання. Інклюзивну освіту, як систему освітніх послуг, має забезпечувати інклюзивна школа – заклад освіти, що адаптує навчальні програми та плани, фізичне середовище, методи та форми навчання, використовує наявні в громаді ресурси, залучає батьків, фахівців для надання спеціальних послуг відповідно до потреб кожної дитини, забезпечує сприятливий клімат в освітньому середовищі [1, с. 6].

Калініченко І. стверджує, що освітнє середовище тільки тоді буде інклюзивним, коли матиме низку ознак:

- спланований і організований фізичний простір, у якому б діти з особливими освітніми потребами могли безпечно пересуватися під час групових та індивідуальних занять;
- наявність сприятливого соціального та емоційного клімату;
- створення умов для спільної роботи дітей, а також надання один одному допомоги в досягненні позитивного результату [2, с. 2].

Корекційно-розвивальну роботу з дітьми з особливими освітніми потребами здійснюють за принципами:

- системності корекційних, профілактичних і розвивальних завдань;
- єдності діагностики та корекції;
- пріоритетності корекції причинного типу;
- урахування вікових, психологічних та індивідуальних особливостей дитини;
- комплексності методів психологічного впливу;
- активного залучення соціального оточення до участі в корекційній програмі;
- опори на різні рівні організації психічних процесів;
- програмового навчання;

- зростання складності, урахування обсягу та ступеня різноманітності матеріалу [4, с. 2-3].

Варто зазначити, що для успішного впровадження інклюзивної форми навчання необхідно є зміна ролі педагога, орієнтації його на позитивне сприймання дітей з особливими освітніми потребами, формулювання вмінь залучати їх до спільних видів діяльності, колективних форм навчання і групового вирішення завдань.

Отже, головна ідея інклюзивної освіти – надання кожній дитині можливостей для результативного навчання. Вона є підходом, який допомагає адаптувати освітню програму та навчальне середовище до потреб дитини з особливими освітніми потребами.

Література

1. Бондар В. І. Діти з особливими потребами у загальноосвітньому просторі: початкова ланка. К.: Просвіта, 2004. 152 с.
2. Калініченко І. О. Інклюзивна освіта. Теорія та практика // Дитина з особливими освітніми потребами. 2016. №7 (19). С. 2.
3. Колушаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи. К.: Самміт-Книга, 2009. 272 с.
4. Лагодюк В. Ю. Організаційно-педагогічні умови інтеграції дітей із особливими освітніми потребами в загальноосвітній простір // Дитина з особливими освітніми потребами. 2016. 5 (17). С. 2-5.

ПІДХОДИ ДОСЛІДНИКІВ ДО ВИЗНАЧЕННЯ ПОНЯТЬ «САМООСВІТА», «САМООСВІТНЯ ДІЯЛЬНІСТЬ»

Староста Володимир Іванович

*доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи
ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м.Ужгород*

Кемінь Інна Андріївна

*вихователь Петрівського НВК Соловківської сільської ради
Ужгородського району Закарпатської області,
магістрант кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи
ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м.Ужгород*

Анотація. Наведено підходи дослідників щодо сутності самоосвітньої діяльності педагогів та відповідні ознаки: усвідомлення необхідності професійного та особистісного самовдосконалення, пізнавальна активність, самостійність, систематичність, рефлексивність тощо.

Ключові слова: самоосвіта, самоосвітня діяльність педагогів, самоосвітня компетентність, професійне та особистісне самовдосконалення.

Входження України до Європейського освітнього простору, сприяє реформуванню усіх ланок національної системи освіти, зумовлює необхідність підготовки фахівців з урахуванням сучасних вимог, формування

нового типу педагога, спрямованого на професійне самовдосконалення. Відповідно стає актуальною проблема самоосвітньої діяльності як майбутніх, так і чинних педагогів, оскільки самоосвіта є невід'ємною складовою професійної підготовки та специфічним видом професійної діяльності фахівця, засобом особистісно-професійного розвитку вчителя в умовах реалізації концепції нової української школи. Зокрема, згідно цієї концепції (<https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola>), суттєво зростає роль учителя, як фасилітатора, тьютора, модератора в індивідуальній освітній траєкторії дитини. Він зможе готувати власні авторські навчальні програми, власноруч обирати підручники, методи, стратегії, способи і засоби навчання тощо. Реформою передбачено низку стимулів для особистого і професійного зростання, щоб залучити до професії найкращих. Отже, проблема самоосвіти педагога по-новому актуалізується, потреба в самоосвіті є характерною і важливою якістю особистості.

Згідно Закону України «Про освіту», інформальна освіта (самоосвіта) – це освіта, яка передбачає самоорганізоване здобуття особою певних компетентностей, зокрема під час повсякденної діяльності, пов'язаної з професійною, громадською або іншою діяльністю, родиною чи дозвіллям (<http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>).

У дослідженні Н. Сидорчук (2001 [6]) проаналізовано стан проблеми самоосвітньої діяльності в її історичному розвитку, що дозволило виділити три основних напрями, в межах яких це питання розглядалося впродовж значного проміжку часу – гуманістичний, дидактико-методичний, психолого-дидактичний. На основі критичного аналізу та узагальнення теоретичних поглядів, що існують у сучасній психолого-педагогічній літературі, Н. Сидорчук [5, с. 60; 7, с. 182–183]) виокремлено такі три основні підходи до тлумачення поняття «самоосвіта»:

- самоосвіта як цілеспрямована, планована самостійна робота вчителя з метою підвищення своєї професійної майстерності (М. Заборщикова, В. Новічков, П. Пшебильський). У цьому випадку самоосвіта розглядається як суто професійна функція, а мета її здійснення пов'язується з підвищенням продуктивності педагогічної діяльності;

- самоосвіта як «індивідуально-особистісний процес цілеспрямованого та систематичного поліпшення, вдосконалення, розвитку себе та своєї діяльності» (Н. Козієв та ін.). За таких умов особистісний характер самоосвіти як засобу саморозвитку передбачає наявність процесу самопізнання (Ю. Кулюткін, Г. Сухобська);

- самоосвіта як вид, форма, засіб пізнавальної діяльності (Л. Борисова, Г. Бичкова, А. Владиславлев, П. Пшебильський).

Також у численних дослідженнях самоосвіти як діяльності знайшли своє своє відображення фізіологічний та психологічний аспекти її тлумачення (Н. Сидорчук, 1999 [5, с. 61]).

Самоосвіту Н. Сидорчук (1999 [5, с. 60]) визначає як форму пізнавальної діяльності, що характеризується активністю, самостійністю, добровільністю та спрямованістю на розвиток сил та здібностей, формування

культури розумової праці. Самоосвітня діяльність майбутніх учителів – процес, зумовлений організаційно-педагогічними та соціально-психологічними чинниками, під впливом яких майбутній учитель може самостійно визначати власні освітні цілі та засоби їх досягнення, на основі чого реалізувати пізнавальні інтереси та потреби, розвинути інтелектуальні та особистісні якості (Н. Сидорчук, 2001[6]).

На основі огляду педагогічних праць, присвячених проблемі самоосвіти педагога, В. Волкова (2009 [2, с. 237]) виокремлює такі підходи: спрямованість на формування професійної педагогічної майстерності (І. Більченко, І. Зязюн, Л. Крамущенко, І. Кривонос), акцентування ролі особистісного розвитку, самопізнання, самовиховання (О. Борденюк, Р. Гаріф'янов, С. Єлканов, А. Кагальняк, О. Кучерявий, М. Поташник, О. Яцій); розгляд самоосвіти як формування окремих рис суб'єкта (В. Буряк, Ф. Гоноболін, Л. Кондрашова, Н. Кузьміна, Н. Сафонова).

Узагальнення результатів вивчення проблеми самоосвіти проведено також М. Пелагейченко і встановлено наступне (2009 [3, с. 146]): у межах теорії безперервної освіти самоосвіта розглядається як стрижень цілісної системи (О. Бодальов, В. Онушкін, Г. Сухобська); у педагогічних засадах підвищення кваліфікації самоосвіта визнана однією з найбільш динамічних форм підвищення професійно-творчого рівня фахівця (М. Косенко, А. Марон, Г. Серіков, Є. Тонконога); педагогічна і соціальна психологія, досліджуючи внутрішні механізми саморегуляції, розглядає самоосвіту як складову частину самовиховання, самовдосконалення і саморозвитку особи (А. Ковальов, Ю. Кулюткін); у педагогіці середньої і вищої школи самоосвіта виступає як один із принципів навчання, реалізація якого покликана забезпечити готовність учнів і студентів до безперервної освіти (М. Башкиров, А. Громцева, А. Усова).

На сучасному етапі, як зазначає О. Бурлука [1], сформувався декілька підходів дослідження самоосвіти особистості: педагогічний, де самоосвіта розглядається як цілеспрямована діяльність людини з вибору тематики, часу і засобів роботи з метою придбання знань і обґрунтовуються оптимальні методики організації самоосвіти; бібліотекознавчий, пов'язаний з організацією самоосвітнього читання і аналізом читацьких інтересів; соціологічний, спрямований на виявлення соціальної обумовленості цього явища й аналізу поширеності і рівня інтенсивності самоосвітньої активності в різноманітних соціально-демографічних, соціально-професійних групах суспільства; праксеологічний, у рамках якого розглядається необхідність перекваліфікації спеціалістів, перспективи професійно-посадового росту за допомогою самоосвіти в умовах соціальних і економічних змін, що відбуваються в суспільному житті.

У процесі дослідження проблеми реалізації самоосвіти, самовдосконалення та формування самоосвітньої компетентності виокремлено три основні підходи до визначення цього поняття [4, с. 125–126]: інтегративний, діяльнісний та особистісно-діяльнісний. Згідно думки прихильників інтегративного підходу (Р. Сагітова, Н. Омарова, Н. Бухлова,

Н. Коваленко, О. Чеботарьова та ін.), самоосвітня компетентність – це інтегративна якість особистості, що виявляється у наявності певних знань, умінь та навичок, здібностей та певних якостей. Представники діяльнісного підходу (І. Зимня, В. Байденко, О. Овчарук та ін.) визначають самоосвітню компетентність як готовність особистості до самостійного, систематичного, цілеспрямованого пізнання, освоєння соціального досвіду людства, самореалізації, саморозвитку. З точки зору представників особистісно-діяльнісного підходу (І. Преображенська, А. Ратушинська, Ю. Подповетна, О. Герасимова, Л. Броннікова та ін.) самоосвітня компетентність виявляється в якості особистості, що характеризується здатністю до систематичної, самостійно організованої діяльності, спрямованої на продовження власної освіти.

Отже, аналіз літературних джерел показує багатоаспектність наведених підходів та окремих трактувань, а також дає можливість зазначити, що ознаками самоосвітньої діяльності педагога є усвідомлення необхідності професійного та особистісного самовдосконалення, цілеспрямованість, пізнавальна активність, систематичність, самостійність, рефлексивність, креативність тощо.

Література

1. Бурлука О. В. Самоосвіта особистості як соціокультурне явище: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філос. наук: 17.00.01. Харків, 2005. 16 с.
2. Волкова В. Самоосвітня діяльність як складова професійної культури педагога // Вісник Львівського ун-ту: Сер. пед. 2009. Вип. 25. Ч. 1. С. 235–241.
3. Пелагейченко М. Л. Самоосвіта як фактор вдосконалення професійної підготовки студента // Вісник Черкаського університету. Сер.: Пед. науки. 2009. Вип. 148. С. 145–148.
4. Рой С. Д. Самоосвітня компетентність майбутніх учителів предметів гуманітарного циклу, її сутність та структура // Наука і освіта. 2015. № 8. С. 124–128.
5. Сидорчук Н. Г. Категорійний аналіз поняття «самоосвітня діяльність майбутнього вчителя» // Вісник Житомирського педагогічного університету. 1999. № 3. С. 59–63.
6. Сидорчук Н. Г. Організація самоосвітньої діяльності майбутніх учителів у процесі вивчення предметів педагогічного циклу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2001. 23 с.
7. Сидорчук Н. Г. Самоосвіта як форма організації навчання у системі освіти дорослих // Андрагогічний вісник: Наукове електронне періодичне видання. Вип. 5. 2014. С. 179–183.

ПРОЕКТНА ДІЯЛЬНІСТЬ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ, ЯК РЕАЛІЗАЦІЯ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ У РАМКАХ СТАНОВЛЕННЯ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Старшова Світлана Костянтинівна

вчитель вищої категорії Чорноземненської ЗОШ І-ІІІ ст. Якимівської селищної ради Якимівського району Запорізької області

Куркуріна Людмила Григорівна

директор Чорноземненської ЗОШ І-ІІІ ст. Якимівської селищної ради Якимівського району Запорізької області

Варениченко Анастасія Борисівна

*асистент кафедри початкової освіти,
Мелітопольський державний педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького, м.Мелітополь*

Анотація. В тезах обґрунтовується необхідність підготовки вчителя до проектної та інноваційної діяльності, та надається методичні поради з організації проектних технологій в сучасній українській початкової школи.

Ключові слова: проектна, інноваційна діяльність, принципи побудови нової української школи, методичні блоки по організації проектування в початковій школі.

Необхідність підготовки вчителя до проектної та інноваційної діяльності зростає, з одного боку, у зв'язку з появою все більшої кількості педагогічних ініціатив з боку вчителя, який усвідомлює сучасні проблеми освіти та прагне до його розвитку. З іншого боку, сьогодні вчителя спонукає до спільної проектної діяльності новий учень, який усвідомлює свої власні освітні потреби і прагне до їх задоволення. Технологія проектування спрямована на стимулювання педагогів до усвідомлення проблеми і пошуку шляхів її вирішення. Маючи високу культуру педагогічного проектування, учитель орієнтується на інноваційні дії, уникає шаблонів у міркуваннях і виборі педагогічних засобів, таким чином реалізує принципи побудови нової української школи [1; 2].

Великий педагогічний досвід з даного питання мають вчителі початкових класів Чорноземненська ЗОШ І-ІІІ ст. Акимівського району Запорізької області. Вони відокремили основні методичні блоки по організації проектування в початковій школі.

Як контролювати виконання проекту?

На початку впровадження проектної діяльності вагань – втручатися або не втручатися в роботу проектної групи – для керівника проекту бути не може. Втручатися! Учні повинні знати, до кого звертатися, якщо виникають ускладнення. Учитель мусить пояснити, що всі труднощі – природне явище, яке свідчить про брак досвіду, а не знань, за які учень отримує оцінку.

Саме з керівником групи керівник проекту підтримує зв'язок, контролюючи виконання проектного завдання.

Циклограма проекту

Будь-який проект, який виконується учнями, незалежно від типу, має однакоvu структуру. Це дозволяє скласти єдину циклограму виконання будь-якого проекту – довгострокового чи короткострокового, групового чи індивідуального – незалежно від його тематики.

Оформлення проектної документації

Багато учнів і навіть учителів не надають належної уваги проектній документації. Це неприпустимо, тому що ведення документації дозволяє учителю і учням чітко спланувати етапи виконання проекту, визначити мету, спрогнозувати результат; надає можливість учителю контролювати процес виконання запланованої роботи; дисциплінує і організовує школярів; дозволяє побачити досягнення і розвиток виконавця проекту.

Методичний паспорт проекту

Методичний паспорт – це схема методичного опису навчального проекту. З ним необхідно ознайомитися, коли учитель збирається використовувати який-небудь проект і вирішує, наскільки він підходить для конкретних педагогічних задач в роботі з даними дітьми.

Вивчаючи методичний паспорт проекту вчитель зважає, наскільки даний проект доречний, як його можна адаптувати для застосування в конкретній ситуації, які умови повинні скластися у процесі роботи над проектом для отримання очікуваного успіху.

У Чорноземненській школі вже було реалізовано декілька проектів. Продуктом проекту «Квітка здоров'я» були знання, що здоров'я найбільший скарб у житті, але для того, щоб навчитися берегти здоров'я, треба багато знати про самих себе, про стан свого організму. А ще необхідно знати, що наше здоров'я «в наших ніжках». Чому? Тому що в ніжках є ділянки, які відповідають за певні органи та системи нашого тіла. Стопа, ніби карта всього організму: немає таких м'яз, залоз, органів, які б не мали свого представлення на стопі. А ще це профілактика плоскостопості. Тому дуже ефективні заняття на масажному килимку.

Проект «Квітка здоров'я» проводився у рамках Всеукраїнського конкурсу дослідницько-експериментальних робіт із природознавства «Юний дослідник».

В ході реалізації проекту «Що таке доброта» було визначено, що моральність є найважливішою складовою громадської свідомості людини. Саме виховання доброти, чуйності, милосердя, поваги та любові один до одного, сприяє усвідомленню дитиною одвічних моральних істин. Нас хвилювали питання: Що таке доброта? Для чого людині серце? Яке б ви хотіли мати серце? Чи легко бути добрим? Чи можемо ми зробити цей світ добрішим?

Аналіз теперішнього стану вказаних проблем засвідчує їхню гостроту, що обумовило вибір теми проекту «Що таке доброта?».

Метою проекту було формування уявлення школярів про значення доброти і милосердя в суспільстві як важливого критерію душевної краси людини; виховування потреби в чуйності, людяності, доброті, милосерді.

В ході реалізації проекту «Народна іграшка. Зерновуха й Травниця – обереги українського народу» були визначені, що ляльки «Зерновуха й Травниця», – це символи здоров'я, краси, родючості і достатку. При першому внесенні в дім ляльок ми повинні пом'яти в руках і тоді трав'яний дух наповнить житло приємними ароматами улюблених трав, а лялька, наповнена зерном, буде діяти як масаж для долонь. Зроблені власноруч ляльки, – це особисте бачення традиційних народних іграшок, оберегів українського народу. Зроблені для себе такі іграшки-обереги, і здоров'я та достаток почнуть зростати і нічого їм не буде погрожувати, тому що в домі, де цінують та поважають дари природи, завжди буде благополуччя.

Таким чином, можна зазначити, що в результаті впровадження проектних технологій створюються умови для реалізації компетентнісного підходу в реформування освіти та побудови сучасної української школи.

Література

1. Шаповалова Т. Г., Мелаш В. Д., Ковальчук К. І. Гармонізуюча енергетика природа: навчально-методичний посібник. Мелітополь: Вид-во МДПУ ім. Б.Хмельницького, 2015. 317 с.

2. Мелаш В. Д., Ковальчук К. І. Теоретико-методичні засади формування екологічної компетентності молодших школярів // Науковий вісник Мелітопольського держ. пед. ун-ту ім. Б. Хмельницького. Мелітополь: МДПУ. 2013. №1 (10). С. 80-84.

ЗАХИСНА ФУНКЦІЯ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА ЗАКЛАДУ РАНЬОЇ СОЦІАЛЬНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ

Стащук Ольга Олександрівна

викладач кафедри соціальної роботи,

Хортицька національна академія, м. Запоріжжя

Анотація. У тезах представлені результати дослідження проблеми здійснення соціальним педагогом захисної функції в закладах ранньої соціальної реабілітації. Окреслені напрямки захисної роботи та її ключові характеристики.

Ключові слова: захисна діяльність, захисна функція, діти з інвалідністю, діти з особливими потребами, заклади ранньої соціальної реабілітації.

В ракурсі продовження наукових пошуків щодо уточнення змісту та сутності діяльності соціального педагога закладу ранньої соціальної реабілітації, актуальності набуває проблема конкретизації його захисної функції. Захисну (охоронно-захисну) функцію соціального педагога аналізують у своїх наукових працях О. Безпалько, І. Зверева, А. Капська, Г. Лактіонова, Ж. Петрович, А. Рижанова, Н. Шевченко, Л. Штефан та інші. Науковці вказують на те, що вона «забезпечує обстоювання гарантованих прав та інтересів дітей на основі державних та міждержавних документів» [1, с. 29]. Проте специфіка закладів ранньої соціальної реабілітації, в яких

здійснюється соціально-педагогічна діяльність, визначає особливості захисної функції соціального педагога.

Метою тез є визначення специфіки процесу реалізації захисної функції соціального педагога закладу ранньої соціальної реабілітації.

Аналіз стану дотримання прав дітей з інвалідністю в Україні, представлений у Державній доповіді про становище дітей в Україні (за період 2009 – 2016 роки) демонструє увагу суспільства до трьох актуальних аспектів захисту прав зазначеної категорії дітей. Зокрема: захист права на освіту, який характеризується тенденцією трансформаційних змін від інституалізації до інклюзії; забезпечення права на охорону здоров'я та права на оздоровлення і відпочинок [2, с. 101–107]. Зазначені у Доповіді аспекти захисту прав дитини з інвалідністю з нашої точки зору є соціально затребуваними та актуальними проте не вичерпними, особливо, з огляду на контингент дітей закладів ранньої соціальної реабілітації, а саме: діти від народження до шести років, що мають інвалідність чи ризик її отримати. Саме тому вважаємо, що, окрім означеного вище, захисна діяльність соціального педагога закладів ранньої соціальної реабілітації має спрямовуватися на відстоювання таких прав та свобод дітей:

1. *Права на повноцінний розвиток відповідно до здібностей та обдарувань, повагу та гідне ставлення.* Так, Конвенція про права осіб з інвалідністю (чинна в Україні від 06.03.2010) декларує повагу до здібностей дітей з інвалідністю, що розвиваються, і повагу до їх права зберігати свою індивідуальність (стаття 3). У Законі України «Про охорону дитинства» наголошено, що дискримінація дитини з особливими потребами заборонена (стаття 26).

2. *Права на функційну самостійність та незалежність.* Так, Конвенція про права осіб з інвалідністю (чинна в Україні від 06.03.2010) у статті 24 наголошує на тому, що особи з інвалідністю мають можливість засвоювати життєві та соціалізаційні навички, щоб полегшити їхню повну й рівну участь в суспільній діяльності. Стаття 26 приділяє увагу абілітації та реабілітації як заходам надання дітям з інвалідністю можливості максимальної незалежності. При чому зазначено, що ці заходи повинні мати добровільний характер і бути доступними для дітей якомога ближче до місць їхнього безпосереднього проживання.

3. *Права на виховання у сім'ї.* Так, Закон України «Про охорону дитинства» визначає державний пріоритет у забезпеченні найкращих інтересів дитини з особливими потребами, зокрема, у статті 12 наголошується, що виховання в сім'ї є першоосновою розвитку особистості дитини.

4. *Права на освіту в реабілітаційних закладах за індивідуальними навчальними програмами.* Закон України «Про охорону дитинства» у статті 19 гарантує право на освіту дітям з інвалідністю, які перебувають в реабілітаційних закладах. Вони мають право здобувати освіту за індивідуальними навчальними програмами.

5. *Права на індивідуальну програму реабілітації та її повноцінну реалізацію.* Закон України «Про реабілітацію інвалідів в Україні» розкриває засади створення умов для усунення або компенсації наслідків, спричинених стійким порушенням здоров'я. Однією з таких умов, згідно статті 23 цього закону, є індивідуальна програма реабілітації, яка розробляється лікарсько-консультативними комісіями лікувально-профілактичних закладів. Щодо індивідуальної програми реабілітації, то в документі наголошено на таких її особливостях: по-перше, обсяг реабілітаційних заходів, що передбачається програмою не може бути меншим від передбаченого Державною типовою програмою реабілітації інвалідів; по-друге, ця програма є обов'язковою для виконання органами виконавчої влади та реабілітаційними установами; по-третє, для дитини з інвалідністю програма має рекомендаційний характер. Законний представник дитини має право відмовитися від будь-якого виду, форми та обсягу реабілітаційних заходів. Згідно Закону України «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні», держава бере на себе зобов'язання, зокрема, у частині забезпечення виконання індивідуальної програми реабілітації.

6. *Права на отримання безоплатних послуг, гарантованих державою.* Закон України «Про охорону дитинства» розкриває сутність захисту прав дітей з інвалідністю та дітей з вадами розумового або фізичного розвитку. Зокрема, у статті 26 зазначено, що держава гарантує безоплатне матеріальне, соціально-побутове і медичне забезпечення, безоплатну спеціалізовану медичну, дефектологічну і психологічну допомогу. Держава також гарантує безоплатне забезпечення засобами індивідуальної корекції.

7. *Права на матеріальне забезпечення.* Закон України «Про державну соціальну допомогу інвалідам з дитинства та дітям з інвалідністю». Гарантує дітям з інвалідністю право на матеріальне забезпечення за рахунок коштів Державного бюджету України та їх соціальну захищеність шляхом встановлення державної соціальної допомоги на рівні прожиткового мінімуму.

Гарантом дотримання означених вище прав та свобод дітей з особливими потребами у закладах ранньої соціальної реабілітації виступає, в тому числі, соціальний педагог. В межах своїх повноважень цей фахівець виконує захисну діяльність, ключовими характеристиками якої є:

1. *Діагностичність.* Ключову роль у здійсненні захисної діяльності грає ґрунтовний аналіз життєвої ситуації сім'ї, який дає змогу визначити істинні її потреби. На основі отриманих результатів фахівець може спланувати охоронно-захисну роботу, здійснити моніторинг якості наданих послуг, визначити їх доцільність та затребуваність.

2. *Суб'єктність і прозорість соціально-педагогічного захисту.* Захисна діяльність має бути адресною, за запитом, зрозумілою батькам або законним представникам дитини з особливими потребами, а також відповідати індивідуальним потребам та особливостям соціального стану сім'ї.

3. *Комплексний характер соціально-педагогічної захисної діяльності.* Окрім того, що захисна діяльність спрямовується на відстоювання прав та

свобод дитини з особливими потребами, вона має бути спрямована також на нормалізацію відносин в сім'ї та *відновлення її соціально-правового статусу; представництво* в органах влади, соціальних службах, громадських організаціях тощо; реалізацію заходів, спрямованих на *зміну ставлення громади до осіб з інвалідністю*, поширення правової інформації; *координацію зусиль всіх фахівців, які працюють з дитиною (сім'єю)*. Особливою складовою комплексної діяльності соціального педагога є *профілактика правової неграмотності* членів сім'ї або законних представників дитини з особливими потребами та підвищення рівня їх правосвідомості. Останнє актуалізується тим, що в силу різних причин, зокрема, стану «відмови», яким характеризується психічний стан батьків після появи дитини з особливими потребами, вони можуть не виявляти достатньої активності у конкретизації правових засад державної політики щодо сімей, які виховують дітей з особливими потребами (у т.ч. з інвалідністю). Важливою складовою захисту прав дитини також може стати підвищення педагогічної грамотності батьків, оскільки не розуміння особливого шляху розвитку їхньої дитини може спровокувати появу негативних у соціальному плані явищ (гіпер- та гіпоопіки тощо).

Отже, специфікою захисної функції соціального педагога закладу ранньої соціальної реабілітації є діагностичність захисної діяльності, суб'єктність і прозорість, а також її комплексний характер. Робота соціального педагога спрямовується, зокрема, на захист права дитини з особливими потребами на повноцінний розвиток, повагу та гідне ставлення; права на функційну самостійність; права на виховання у сім'ї; права на освіту в реабілітаційних закладах; права на індивідуальну програму реабілітації та її повноцінну реалізацію; права на отримання безоплатних послуг, гарантованих державою; права на матеріальне забезпечення.

Література

1. Безпалько О. В. Соціальна педагогіка: схеми, таблиці, коментарі: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. Київ. Центр учбової літератури, 2009. 208 с.
2. Державна доповідь про становище дітей в Україні «Реалізація конвенції ООН про права дитини в Україні: досягнення, проблеми, перспективи» (за період 2009-2016 рр.). / редкол.: Балакірева О. М. та ін. Київ, 2016. 164 с.

КОНТРОЛЬНО-ОЦІННА ДІЯЛЬНІСТЬ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ

Стрілець Олена Володимирівна

старший викладач кафедри математики і фізики,

Гончар Тетяна

магістрант,

*Мелітопольський державний педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького, м. Мелітополь*

Анотація. Контроль та оцінювання виступають обов'язковими складовими та посідають важливе місце у структурі педагогічної діяльності. Щодня вчитель оцінює навчальні досягнення школярів, витрачаючи на це близько третини свого робочого часу. Протягом останніх років процес оцінювання результатів навчальної діяльності учнів зазнав суттєвих змін, що пов'язані із введенням у середні навчальні заклади 12-бальної шкали.

Ключові слова. Контроль та оцінювання навчальних досягнень, показники навченості, оцінювальна діяльність вчителя.

Одним з пріоритетних завдань сучасної системи середньої освіти України є підвищення якості знань учасників освітнього процесу. Контроль та оцінювання виступають обов'язковими складовими цього процесу та посідають важливе місце у структурі педагогічної діяльності. Щодня вчитель оцінює навчальні досягнення школярів, витрачаючи на це близько третини свого навантаження. У сучасній школі здійснювати оцінювальну діяльність спроможний лише педагог, який має відповідний рівень підготовки в цій галузі. Аналіз педагогічних досліджень та методичних рекомендацій, власний емпіричний досвід свідчать, що підхід учителів математики до оцінювання навчальних досягнень учнів набув особливої актуальності, бо змінюється функції учителя: тепер він не лише носій знань, а організатор і координатор самостійної навчально-пізнавальної діяльності учнів.

В Україні на державному рівні здійснюється формування системи оцінки якості освіти, яка передбачає підсилення інструментальності й технологічності використання вимірників рівня сформованості результатів навчальної діяльності. Разом з цим педагогічна практика свідчить про недостатню увагу вчителів математики до набуття знань і розвитку вмінь з оцінювальної діяльності, що призводить до необ'єктивних оцінок, негативного впливу на мотивацію, самооцінку і розвиток учня та результативність навчально-виховного процесу.

Проблема контролю та оцінювання знань, умінь і навичок суб'єктів навчальної діяльності завжди була в центрі уваги педагогів. Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що оцінювання визначають як процес (С. Гончаренко, А. Хуторський, О. Ярошенко); як дію (І. Варав, Л. Спірін); як діяльність (А. Бойко, Л. Хомич); як сукупність соціальних умінь (О. Бульвінська, М. Васильєва); як функцію (І. Булах, В. Паламарчук).

Наведемо як приклад дві точки зору на цю діяльність вчителя Гнітман І. А. зауважує, що оцінювальна діяльність учителя зводиться до

виставлення оцінки якості засвоєння предметних знань, умінь і навичок у відповідності їх до Державного стандарту, а оцінка є кількісним вираженням ступеню засвоєння учнями навчального матеріалу [1].

Полікарпова В. В. розглядає оцінювальну діяльність учителя як складову його професійної педагогічної діяльності, яка включає в себе оцінювання не тільки діяльності учнів, але й оцінювання взаємодії учнів і вчителя [3].

Таким чином, ученими відмічається неоднозначність, ускладнення, багатоаспектність цього виду діяльності через те, що результати навчально-виховного процесу залежать від багатьох факторів і не всі вони піддаються виділенню, контролю й оцінці. Разом з цим недостатньої уваги отримало питання вивчення складових оцінювальної діяльності кожної категорії педагогів відповідно до спеціальності.

Україна є учасником міжнародних досліджень якості навчальних досягнень учнів з предметів природничо-математичного циклу за даними якого можна сформулювати уяву про ефективність освітнього процесу. Саме тому в освітньому процесі акцент зміщується в бік навчання, накопичення знань, а, відповідно, й оцінювання. Термін «оцінювання» в широкому сенсі включає всі можливі судження стосовно індивідуальних чи агрегованих результатів навчання. Оцінювання як процес виконує три функції – відбір, сертифікацію і підвищення якості освіти. Крім цього його використовують як інструмент спостереження за реформуванням системи або управлінням системою. Запровадження системи незалежного зовнішнього оцінювання досягнень випускників навчальних закладів системи загальної середньої освіти, які виявили бажання вступити до вищих навчальних закладів також спонукає вчителів, в тому числі і математики, до оволодіння не тільки теоретичними знаннями, специфічними для даних предметів, уміннями й навичками щодо організації навчання та здійснення оцінювання, яке встановлює зворотній зв'язок і дозволяє визначити ефективність навчального процесу.

У нашому дослідженні оцінювання ми розглядаємо як діяльність учителя, яка базується на оволодінні педагогічними вміннями, що забезпечують, з одного боку, стимулювальну та розвивальну функції отримання учнями знань, їх самостійність, а з іншого становлення майбутнього вчителя.

Ми погоджуємося з Волковинською Н. Ю., що оцінювальна діяльність вчителя «забезпечує формування оціночного судження дій суб'єктів освітнього процесу» [4, с. 20]. Саме ця діяльність включає в себе оцінювання навчальних досягнень учнів, їх освітніх потенціалів і проблем; результатів діяльності вчителя в освітньому процесі, його взаємодії з учнями; професійних досягнень педагога, його можливостей і проблем. Оцінювання (самооцінювання) може здійснюватись окремими учнями, вчителями, учнівським та педагогічним колективами.

На підставі наукових праць фахівців нами виділені складові оцінювальної діяльності вчителів математики. Серед них: планування, суб'єкти оцінювальної діяльності, оцінний контроль як елемент діагностики

й оцінювання, та інтерпретація виведених результатів як механізм формування оцінки. Планування передбачає вибір предмету оцінювальної діяльності, що має на меті визначення рівня сформованості конкретних (впізнання предметів і явищ), загальних (процес мислення учнів: порівняння, узагальнення, знаходження суттєвих ознак предметів і явищ, встановлення причинно-наслідкових зв'язків) та продуктивних (які можна використовувати на практиці) знань.

Вчитель математики має, насамперед, мати знання про зміст, функції, завдання, критерії, норми оцінювальної та самооцінювальної діяльності; систему знань щодо оцінки рівня навчальних досягнень учнів з предметів природничого циклу на різних ступенях навчання в межах моніторингових досліджень якості освіти та використання в оцінювальній діяльності різних видів і методів контролю. В практиці роботи педагогічного колективу контроль проявляється в різних видах: попередній (вхідний), поточний, періодичний (рубіжний) і підсумковий, експертний, інспекторський. Крім того, педагоги виділяють методи перевірки за групами: усні (індивідуальне опитування, фронтальна бесіда); письмові (короткочасна перевірна робота, контрольна робота, математичний диктант, тести) та проект (індивідуальний експеримент, практична робота). Поєднання цих способів перевірки надає можливість урахувати індивідуальні особливості кожного учня та перевірити навчальні досягнення школярів із предметів природничого циклу і за результатами оцінювання визначити прогалини в знаннях та вміннях з теми, підтеми, розділу.

Відповідь на актуальне питання про частоту контролю надають теоретичні відомості з кібернетики:

- ефективність навчання (у відомих межах) прямо пропорційна частоті і обсягу зворотного зв'язку; якість знань залежить від ефективності контролю; частота контролю є функція від тривалості навчання: $P=N(0,981*S^*a)$, де N – число оцінок, a – число учнів, яких контролюють, S – число уроків за навчальним планом; якість навчання прямо пропорційна якості керування навчальним процесом [2].

Контроль надає можливість отримати результати освітнього процесу, інтерпретація яких забезпечує формування оціночного судження – оцінки. Вчителі природничих спеціальностей мають урахувувати в оцінці ступінь засвоєння. Досвід доводить, що засвоєння – це знання більше 60% програми. Значення менше 60% вважається критичним [1]. За результатами перевіркої роботи педагог встановлює «проблемні» теми, що містять прогалини в знаннях учнів, ліквідацію яких треба обов'язково спланувати під час повторень, проведення консультацій.

Такі оцінювальні показники, як відсоток успішності, середній бал, кількість учнів, що навчаються на достатньому та високому рівнях, є формальними й зовнішніми, оскільки при їх виставленні не враховується ступінь навченості кожного учня і рівень вимог учителя. Адаже за інструкцією ведення журналу за тему вчитель виставляє середній бал, округлюючи його на користь учня, який не відтворює справжню інформацію щодо навченості

школяра з конкретної теми. Крім цього, оцінки різних педагогів мають різний зміст, який залежить від вимог учителя. В. Симонов зазначає, що «вміння і бажання вчителя працювати на першому (вищому) рівні вимог – важлива умова подолання формалізму в оцінці знань, умінь та навичок» [3, с. 5].

Учений в основі контролю за результативністю освітнього процесу пропонує п'ять послідовних показників прояву його підсумку (п'ять показників ступеню навченості учнів): розпізнавання, запам'ятовування, розуміння, найпростіші (елементарні) уміння та навички, перенос (творче застосування отриманих теоретичних знань на практиці) [4, с. 8–10].

Адаптуючи загальне поняття «навченість» до поняття «ступінь навченості учнів з природознавства» відмічаємо наступні рівні:

- розпізнавання – учень розрізняє терміни, назви, живі організми, явища живої природи тощо;
- запам'ятовування (механічне засвоєння) – учень може відтворити правила, які запам'ятовував, означення понять, завчити формули, ознаки явищ;
- розуміння – оперуючи термінами, назвами, символічними позначеннями, учень відтворює основні поняття, закони й взаємозв'язки між ними (виявлення суті, пояснення, доведення, умовивід, самооцінювання);
- найпростіші (елементарні) вміння й навички – учень уміє застосовувати алгоритм під час розв'язування стандартних програмних завдань, елементарні вміння;
- перенесення – учень уміє самостійно будувати ланцюг міркувань і нестандартні завдання, для розв'язування яких самостійно створюються алгоритми).

Таким чином, учень, який має високі результати, володіє усіма рівнями навченості. Для того, щоб визначити ступінь навченості учня з конкретної теми, науковець пропонує формулу:

$СНУ = n(в) * 1 + n(д) * 0,64 + n(с) * 0,36 + n(п) * 0,16 / N$, де n – кількість оцінок: $в$ – високого рівня, $д$ – достатнього рівня, $с$ – середнього рівня, $п$ – початкового рівня. Інтерпретувати отримане значення можна за наступною шкалою: 0–44% – критичний рівень; 45–49% – низький рівень; 50–74% – допустимий; 75% і більше – оптимальний.

Отже, сьогодення вимагає об'єктивного оцінювання та незалежної оцінки, що можливо здійснити через самооцінку досягнень усіма учасниками освітньої системи, враховуючи інструментальність і технологічність педагогічних вимірників, а майбутнього вчителя математики потрібно навчати цьому у закладі вищої освіти.

Література

1. Бабкова О. О. Складові оцінювальної діяльності вчителів природничих спеціальностей // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 2013, № 6 (32). С.84–92
2. Буринська Н. М. До проблеми оцінного контролю // Педагогіка і психологія. 2000. № 2. С. 85–91.

3. Підласий І. П. Практична педагогіка або три технології. Інтерактивний підручник для педагогів ринкової системи освіти. К. : Слово, 2006. 616 с.

4. Симонов В. П. Диагностика степені обученности учащихся : уч.–справ. пособие. М. : МРА, 1999. 48 с.

5. Титаренко Н. Проведення тематичної атестації // Рідна школа. 2002. № 11. С. 49–51.

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД У РАМКАХ У СТАНОВЛЕННЯ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Стуліна Жанна Миколаївна

методист навчального відділу,

*Мелітопольський державний педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького, м. Мелітополь*

Анотація. Описано спосіб реалізації компетентнісного підходу в навчанні учнів початкової школи через – переважання практичної спрямованості результату навчальної діяльності над знаннями та особистий розвиток учнів.

Ключові слова: нова українська школа, компетентнісний підхід, компетентісно орієнтована діяльність педагога

Прагнення України до вступу в сім'ю європейських країн потребує реформування всіх галузей, в тому числі і системи освіти. З 2016 року почалося реформування системи освіти. Так 27 жовтня 2016 року Колегія Міністерства освіти і науки схвалила Концептуальні засади реформування середньої освіти «Нова українська школа». 14 грудня 2016 року Кабінет міністрів України затвердив Політичну пропозицію щодо реформування загальної середньої освіти Прем'єр-міністр України В. Гройсман підтримав Концептуальні засади і закликав інтенсифікувати графік впровадження реформи.

На виконання цього доручення Міністерство освіти і науки України у діалозі з незалежними експертами та громадянським суспільством розробило План впровадження Нової української школи. У ньому представлено покроковий сценарій реалізації реформи. План укладено з урахуванням перспективи прийняття 5 вересня 2017 року нового Закону «Про освіту». Він закладає підвалини для прийняття подальших нормативно-правових актів та створення інституцій, необхідних для реалізації реформи [5].

Іншою важливою передумовою реалізації цього плану є позитивна налаштованість Міністерства фінансів України. Надзвичайно важливою є підтримка з боку експертного та громадського середовища. Необхідне сприяння Міністерства регіонального розвитку і будівництва, Міністерства транспорту та інфраструктури, інших центральних органів виконавчої влади,

місцевих громад. Реформа української середньої школи – це консолідована мета всіх гілок влади і українського суспільства у цілому.

Закон про освіту передбачає, що результатами освітнього процесу мають бути уміння і навички учнів для застосування в повсякденному житті, використання досвіду у проблемних умовах. Саме тоді створюються умови для включення механізмів компетентності – здатності діяти в конкретних умовах і мотивів досягти результату. Компетентність часто тлумачать через усталені поняття: «здатність до...», «комплекс умінь», «готовність до...», «знання в дії», «спроможність», «індивідуальність» та ін [3. с. 12]. Існує суперечливість між засвоєними теоретичними знаннями та використанням їх для розв'язання конкретних життєвих задач:

- уміти розрізняти об'єкти, ознаки, властивості;
- аналізувати і пояснювати причини і наслідки подій, вчинків, явищ;
- створювати тексти, вироби, проекти;
- висловлювати ставлення до подій, вчинків своїх та інших;
- брати участь в колективних справах; у розв'язанні навчальних завдань; оцінювати вчинки, різні моделі поведінки та ін.;
- користуватись певними предметами та ін.

3 першого вересня 2018 року всі першокласники підуть навчатися за новим державним стандартом. [1] Ми прагнемо, щоб через інструменти стандарту, зокрема через інтегроване навчання, стрижнем якого є окреслена проблема, діти опановували різні предмети – математику, мову, природознавство, історію, мистецтво тощо. При чому робили це інтерактивно – через гру, діяльність, цікаві вправи. Важливо, щоб навчання принесило їм радість, щоб школярки вчилися творити, а не відтворювати, мислити самостійно, а не відгадувати те, що хоче почути від них учителька. Власне таке навчання, як свідчать дослідження, ефективне, бо воно ґрунтується на потребах і досвіді дитини, воно індивідуально зорієнтоване. Дуже важливий пріоритет нашого стандарту – збереження оптимізму – найціннішого ресурсу дитини, яким часто нехтує педагог, а це, власне, основа для успіху людини, а не знання формул чи правил.

Уже сьогодні ведеться робота з учителями над тим, щоб правильно оцінювати досягнення учнів: важить не формальні знання, який дитина забуває наступного тижня, не оцінка, а поступ дітей у їхніх уміннях. Досягнення учня показує так зване формувальне оцінювання – як дитина вмів читати, рахувати, аналізувати тощо. [2, с. 228] Формувальне оцінювання приходить до нас разом із компетентнісним підходом до навчання, а він проголошений Законом «Про освіту». Осердя компетентнісного підходу – це вміння, якими має володіти дитина, знання, яке вона конструює на основі власного досвіду та потреб, і цінності, що допоможуть їй застосовувати ці знання в житті (відвага, мотивація, готовність).

Наприклад, сьогодні дуже важливо плекати в учнів уміння уважно слухати, відважно висловлювати свою думку, критично оцінювати текст. І це не стосується конкретної казки про Котигорошка чи Червону Шапочку, а спроможності виявляти певні вміння безвідносно до тем шкільної програми.

Якби компетентнісні тести були в ЗНО, то дитині не важливо було б пам'ятати, кому присвячено «Інтермеццо», бо це не суттєве знання. Натомість, дитина мала би вміти аналізувати будь який текст – фрагмент наукового чи художнього, розрізняти їх, підбирати відповідні комунікативні стратегії до потреб і конкретних ситуацій. І щоби запустити цей компетентнісний підхід, поступово замінивши тестову базу ЗНО, треба починати з першого класу, акцентувати увагу на тому, що не формула важлива чи правило, а вміння дитини їх використовувати.

Особлива увага приділяється компетентнісно орієнтованій діяльності педагога. Навчальна діяльність педагога передбачає такі дії: використання інтерактивних технологій; проведення нестандартних уроків; організацію дослідної роботи; стимулювання самоосвітньої діяльності учнів; відстеження динаміки розвитку учнів; пропаганду досягнень науки та культури; підбір завдань, які вимагають використання додаткових джерел інформації; проведення консультацій з пошуку необхідної інформації; навчання прийомам складання плану, написання конспектів, вмінню виділяти головне; використання методу проєктів; стимулювання висловлювання власних думок; використання діалогічних методів у роботі; розробку завдань різного рівня; створення проблемних ситуацій; впровадження методів самооцінки і взаємоперевірки [4, с. 29].

Проблеми реалізації компетентнісного підходу – переважання практичної спрямованості результату навчальної діяльності над знаннями, поява можливості формування компетентностей без прямої опори на знання (наприклад, комунікативні навички формуються в суперечках, в дискусіях. І тоді предмет дискусії стає менш значущим, ніж вміння відстоювати власну точку зору. Проблема формування ключових (метапредметних компетентностей), незрозумілість того, як вони можуть бути сформовані в урочній (аудиторній) та у позаурочній (позааудиторній) діяльності і як може бути виміряна ступінь сформованості метапредметних компетентностей, саме те, що людина готова навчатися протягом життя, володіє навичками роботи з інформацією, вміє відбирати гідні джерела інформації тощо[4. с. 6].

Такий підхід, в якому закладено відповідальність кожного за якість свого життя - це європейський сучасний підхід. Не можна очікувати, що хтось подбає про тебе, що комусь більше, ніж тобі, потрібно буде змінити якісно твоє життя.

Література

1. Державний стандарт початкової загальної освіти: постанова КМУ № 87 від 21 лютого 2018 року Про затвердження Державного стандарту початкової освіти. [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://ru.osvita.ua/legislation/Ser_osv/59891

2. Життєва компетентність особистості: від теорії до практики: наук.-метод. посіб. / За ред. І. Г. Єрмакова. Запоріжжя: «Центріон», 2005. 187 с.

3. Зимняя И. А. Ключевые компетенции как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. М., 2004. 40 с.

4. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / за заг. ред. О. В. Овчарук. К.: «К.І.С.», 2004. 112 с.

5. Концепція нової української школи: розпорядження КМУ № 988-р від 14 грудня 2016 року Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/903-2017-%D1%80>

ВПРОВАДЖЕННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В НОВІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ

Таблер Тетяна Іванівна

*аспірант кафедри педагогіки та педагогічної майстерності
Мелітопольський державний педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького, м. Мелітополь*

Анотація. У статі описано використання інтерактивних методів та засобів на уроках математики для різних ступенів навчання, використання яких направлено на набуття учнями основних компетентностей, які описує програма Нової української школи.

Ключові слова. Нова українська школа, інтерактивність, інтерактивний плакат, методи навчання, інтерактивні засоби навчання.

Реформування системи освіти України та реалізація Концепції Нової української школи та освітньої реформи загалом, заснована на європейському підході та впровадженню нових принципів, форм, прийомів та методів до кожного навчального предмету, зокрема математики. В умовах таких змін, навчання базується на педагогічних інноваціях, нових інформаційних технологіях і сучасних засобах навчання, використання яких сприяє особистісним запитам учнів, розвитку особистості, яка не тільки володіє великою кількістю інформації, але й вміє шукати, систематизувати, опрацьовувати та використовувати її на практиці.

Дослідники перед усім, пов'язують педагогічні інновації з використанням інтерактивних методів і технологій навчання, і оскільки, відбувається стрімкий розвиток інформатизації суспільства, впровадження та застосування комп'ютерно-орієнтованих засобів навчання у викладанні, зокрема математики, є актуальним напрямом у навчальній та виховній діяльності педагога [2, с. 176]. Оскільки, одним із новітніх комп'ютерно-орієнтованих засобів є інтерактивна дошка, науковці беруть за основу її використання, як головного інструменту для реалізації та впровадження в навчальний процес інтерактивних методів.

Педагог Підласий І. П. також вважає інтерактивні методи найбільш ефективними, оскільки направлені на активну позицію кожного учня в самостійному освоєнні матеріалу. Інтерактивні методи забезпечують, безпосередньо, взаємодію між викладачем та учасниками навчального

процесу, яка може бути опосередкована сукупністю керуючих засобів, наприклад, таких як комп'ютер, електронні підручники тощо. Дослідник, виділяє предметно-орієнтовані техніки, за якими найбільш ефективно реалізовані інтерактивні методи, а саме: міні-лекції (шкільні лекції); демонстрації; обговорення з «відкритою відповіддю»; «незакінчені визначення»; робота в парах, трійках, малих групах; мозкова атака; активні суспільні дії (реклама, виступи-звернення тощо); вираження думок невербальними способами; дискусії; ігри (рольові, сюжетні); розробка власних проектів; стресознімаючі вправи [3, с. 225].

Однією з інтерактивних технологій навчання є візуальна лекція, Бельчев П. В. розглядає комп'ютерно-орієнтовані лекції зі зворотнім зв'язком, інтерактивність яких здійснюється шляхом використання сучасних технічних засобів навчання, в основі яких лежить застосування елементів візуалізації. До таких засобів належать інтерактивна дошка, графічний планшет [1, с. 28]. Як показує практика, вчителі використовують візуальні засоби навчання, а дидактичні матеріали модифікують у відповідності до власного педагогічного стилю викладання. У вчителів виникають складності із опануванням складних програмних засобів, для них важливо мати збірник дидактичних матеріалів, які можливо вдосконалювати, доповнювати та змінювати в залежності від рівня підготовки кожного класу. У вирішення цієї проблеми на кафедрі математики і фізики нами було створено педагогічний програмний засіб «Конструктор інтерактивних плакатів», ефективне впровадження якого було неодноразово описано нами в попередніх працях.

Однією з умов ефективного застосування інтерактивних методів на уроках математики є відповідність віковим особливостям сприйняття навчальної інформації учнями, отже ми можемо зробити розмежування (табл.1.) щодо використання інтерактивних засобів та способів керування в залежності від загальноосвітніх ступенів.

Табл. 1

Використання інтерактивних засобів на різних ступенях навчання

Засіб	Початкова школа	Основна школа	Старша школа
	Інтерактивна презентація	Інтерактивний плакат	Мультимедіа
Особливості застосування	Інтерактивність здійснюється шляхом безпосереднього контакту із засобом навчання (інтерактивна дошка).	Розгортання інформації, в залежності від керуючих впливів користувачів. Представлення та засвоєння учнями «образу» математичного об'єкту.	Використання різномірних джерел інформації. Власна індивідуальна траєкторія навчання та критичне сприйняття інформації.
Спосіб керування	Вчитель	Вчитель, учні (дистанційна освіта)	Учні

Проведення уроків із використанням інтерактивних засобів на різних ступенях навчання, безпосередньо направлено на набуття кожним учнем основних компетентностей у природничих науках і технологіях, а також математичної, інформаційно-цифрової, соціальної, громадянської компетентності та вміння вчитися впродовж життя, що сприяє забезпеченню особистої реалізації кожного учня.

Література

1. Бельчев П. В. Комп'ютерно-орієнтована лекція з фізики зі зворотнім зв'язком // Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору. Додаток 4, том 4(18). 2009. Тематичний випуск, Київський національний університет імені Тараса Шевченка. С.27-36.

2. Гуржій А. М., Гуревич Р. С., Коношевський Л. Л., Коношевський О. Л. Мультимедійні технології та засоби навчання: навчальний посібник / за ред. Гуржія А. М. Вінниця: Нілан-ЛТД, 2017. 556 с.

3. Підласий І. П. Практична педагогіка або три технології. Інтерактивний підручник для педагогів ринкової системи освіти. К.: Слово», 2004. 616 с.

ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ НА СУЧАСНОМУ УРОЦІ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Тіза Світлана Анатоліївна,

викладач української філології, спеціаліст вищої категорії,

викладач-методист,

ВСП «Мелітопольський коледж»

Таврійського державного агротехнологічного університету», м. Мелітополь

Анотація. Стаття містить інформацію про новітню методику викладання української літератури та зміни стереотипів підготовки уроків. У розробці подаються рекомендації щодо створення оригінальних прийомів та засобів інноватики на уроках літератури.

Ключові слова: інформаційні технології, інноваційні методи, модифіковано-інноваційна класифікація, уроки літератури, інтернет-урок.

Інноваційні засоби формування літературної компетентності учнів-читачів передбачають використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ): мультимедійні посібники; електронні програмні засоби для виявлення рівня читацької компетентності; різноманітні комп'ютерні програми для виконання завдань; інтернет-засоби для одержання інформації, налагодження комунікативного зв'язку в різних режимах і форматах.

ІКТ (НІТ) визначають розвиток особистості, що є основним критерієм прогресу будь-якого суспільства. Індивідуальний розвиток людини із використанням інформаційно-комунікаційних технологій сприятиме їх застосуванню для аналізу або використання в нетрадиційних ситуаціях, результативному процесу. Під час розроблення технологічних моделей

компетентісно-діяльнісного уроку літератури нові інформаційні технології «...здійснять принципово (бажаний) вплив на процес навчання в тому випадку, якщо вони будуть включені до нової моделі навчання, а їхні засоби – реалізовуватимуть свої специфічні функції» (інформаційну, моделювання і конструювання), а застосування НІТ у традиційній моделі навчання лише посилять її негативні сторони.

Отже, метою впровадження ІКТ (НІТ) є підготовка молодого покоління до повноцінної життєдіяльності в умовах інформаційного суспільства, передачі знань і набуття ними здатностей адекватно й ефективно їх застосовувати, використовуючи комп'ютерну техніку і програмові продукти. Рівноцінний доступ до знань забезпечує можливість підвищувати рівень читацької діяльності, використовувати творчий потенціал, набувати якісно нового рівня літературної освіти, стати кожному читачу активним учасником навчального процесу. Важливо передбачити та уникнути ризиків під час неефективного й недоцільного впровадження ІКТ в систему літературної освіти.

Для підвищення ефективності навчання важливим є не стільки характер використовуваних засобів, скільки спосіб їх застосування. Також необхідно зважити на доцільність застосування комп'ютерних технологій на різних етапах уроку літератури.

На етапі підготовки до сприйняття розглядуваного твору учнем-читачам демонструємо відеоряд під музичний супровід: портрети, ілюстрації або репродукції картин письменника, фрагменти відеоматеріалів із художніх фільмів, які пов'язані з творчістю цього періоду, що вивчатиметься. Для цього слугуватимуть у підготовці викладача мультимедійні посібники різного формату або інтернет-джерела.

Не виключаємо варіант, що викладач моделює віртуальний простір вивчення літературної теми й самостійно, послугуючись інформаційно-комунікаційними технологіями та відповідними засобами. До таких засобів належать мультимедійні посібники, розроблені музейними працівниками віртуальні екскурсії за експозиціями про життя і творчість письменника. З метою зацікавлення літературною темою або творчістю конкретного письменника, створення необхідної атмосфери у сприйнятті художнього твору можна скористатися віртуальною екскурсією до музею митця слова. Наприклад, <http://www.youtube.com/watch?v=NgZa1rC6JhQ&feature=related3> – переглянути відеофрагмент «Шевченко і Переяслав», підготувати екскурсійну розповідь (заочна подорож садибою, меморіальним Будинком друга Шевченка Андрія Йосиповича Козачковського; цінним є виявлення фактів, які пов'язані з перебуванням Кобзаря в гостинах друга, знайомство з особистими речами поета, оригіналами його картин і малюнків, автографами віршів, які написані в Переяславі). З метою поглиблення літературних знань учням-читачам надаються додаткові інтернет-адреси, сайти, наприклад, «Шевченко і Торонто (Канада)»: <http://www.youtube.com/watch?v=xgGvGoVkB4&feature=related>, де вони можуть почерпнути іншу інформацію, що

забезпечуватиме практичні навички в пошуку й адаптуванні обраної, а потім відібраної інформації для виконання завдань на наступному уроці.

Урок, змодельований із фрагментом віртуальної екскурсії, засвідчив можливість глибокого емоційного впливу на учнів; багатий потенціал для створення виховних ситуацій; високий рівень наочності; високу інформативність; формування особистісних якостей, власної системи цінностей.

На етапі сприйняття художнього твору за допомогою комп'ютера та Інтернету можемо представити оригінал твору та його переклади різними мовами або продемонструвати аудіо, на якому записано звучання цього тексту різними мовами. Наступним рухом до формування читацької компетенції учнів може бути вивчення даного твору різними мовами або рідними мовами дітей різних національностей, які навчаються в даному класі.

Етап підготовки до аналізу художнього твору може бути означений виявленням первісної читацької оцінки художнього твору через он-лайн-консультацію, у режимі чат, форум чи через скайп. Особливо це цікаво, коли текст новий. Зафіксовані миттєві враження після читання важливо враховувати і використовувати в процесі підготовки до наступного уроку.

Під час аналізу художнього твору важливо використовувати аудіовізуальні фрагменти інтерпретації літературного тексту іншими видами мистецтва: ілюстративні та фотосвітлини; фрагменти фільмів і вистав за твором; авторське читання власного твору тощо. Це дасть можливість читачеві по-іншому поглянути на свої враження, власні оцінки, твір «заграє» іншими барвами.

Підсумковий етап вивчення художнього твору або творчості письменника передбачає узагальнення й систематизацію набутих читацьких умінь і навичок або контролю й корекції літературних досягнень учнів-читачів. Із цією метою можна запропонувати різні завдання, які спрямовані на самостійну пошукову творчу роботу. Наприклад, переглянути відеофрагменти вдома, підготувати творчу роботу за однією з тем, напрямів та форм.

Цікавим може бути епілог уроку за творчістю Тараса Шевченка з використанням відеофрагмента: Богдан Лепкий «Умер поет», читає артистка Валентина Бондар, автор кліпу Тарас Каляндрук, триває 1,27 хв. Запропонувати учням до уроку – читацької конференції підготувати власний варіант експозиції (вступного слова) і слова-епілога через підготовлений відеокліп, використовуючи поезії митців слова про Шевченка під загальною назвою «Вплетемо своє слово у вінок посвяти Кобзареві».

Інформаційні технології в системі уроків української літератури класифікуємо з урахуванням форм і методів організації навчання, використовуваних засобів комп'ютерних і телекомунікаційних технологій. Сукупність спеціально відібраних інформаційних ресурсів і сервісів телекомунікаційної мережі Інтернет є основою для заповнення простору сучасного уроку літератури, де відбуватиметься взаємодія/співпраця

суб'єктів/об'єктів співпраці: читач → художній твір ← інформаційні засоби комунікації → викладач літератури ← мережевий викладач.

Типологію ІКТ-уроків можна класифікувати за домінуючим методом у системі літературно-мистецької освіти учня-читача як адаптовано-новаційну, модифіковано-інноваційну:

Адаптовано-новаційна класифікація ІКТ-уроку з літератури

- урок-лекція: аудіо-, відео-, слайд-лекція;
- урок-консультація: індивідуальна, групова, e-mail-пошта, аудіо- (відео-, чат-, форум-, онлайн-консультація) та ін.;
- урок-семінар: аудіоконференція, відеоконференція, семінар-чат, семінар-форум, епістоконференція тощо;
- лабораторно-практичні заняття: аудиторні й домашні; індивідуальні, у парі, групові, колективні: есе, реферати, повідомлення, сценарії, презентації тощо;
- літературно-мистецькі проекти: інформаційні, дослідницькі, творчі; ігрові інтернет-заняття;
- контрольні-корекційні заняття літературних досягнень учня-читача: проміжні, тематичні, семестрові, підсумкові, державна підсумкова атестація в режимі інтернет-виконання; іспити/заліки, ситуаційні літературно-мистецькі задачі;
- навчальні науково-дослідні роботи учня-читача: написання робіт у МАН, літературно-мистецька практика, культурологічні екскурсії;

Модифіковано-інноваційна класифікація інтернет-уроку з літератури

- інтернет-урок: урок-заняття з літератури, урок-дослідження літературно-мистецького матеріалу; віртуальний урок-семінар за літературно-мистецькою проблемою; веб-квест за літературно-мистецькою темою;
- інклюзивно-дистанційний урок: заняття літературного читання для дітей із обмеженими фізичними можливостями.

Компетентісно-діяльнісний урок літератури з ІКТ є ефективним, коли учні-читачі не будуть пасивними споживачами віртуальної інформації в різних форматах. Важливо дозвано забезпечувати активну взаємодію суб'єктів літературної освіти з електронними навчальними продуктами. Інтерактивна взаємодія буде результативною, якщо викладач літератури сповна використовуватиме контент ЕПР (електронний програмний ресурс).

Література

1. Пасічник Є. Методика викладання української літератури в середніх навчальних закладах. Навчальний посібник для студентів вищих закладів освіти. К., 2012.
2. Токмань Г. Методика викладання української літератури в старшій школі: екзистенціально-діалогічна концепція. К. 2002.
3. Куцевол О. методика викладання української літератури (креативно-інноваційна стратегія): навч. посіб. К.: Освіта України. 2009.

4. Ситченко А. Методика навчання української літератури в загальноосвітніх закладах. К.: Ленвіт, 2011.

5. Мірошніченко Л. Методика викладання української літератури в середній школі. К. 2017.

6. Токмань Г. Самостійна робота студентів з методики викладання української літератури в школі // Дивослово. № 12. 2006.

ВПРОВАДЖЕННЯ ЗАВДАНЬ З ФОРМУВАННЯ ДИЗАЙНЕРСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА

*Ткаченко Анастасія Володимирівна
аспірант кафедри педагогіки,*

*Державний заклад «Південноукраїнський національний
педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», м. Одеса*

Анотація. На сьогодні встановилася система професійної освіти майбутніх учителів образотворчого мистецтва, у якій закладено формування дизайнерської компетентності студентів. Виявлено рівені сформованості дизайнерської підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва які спирались на критеріальну базу. Дизайнерська підготовка майбутнього вчителя образотворчого мистецтва складається з фундаментальної професійної підготовки; мистецької підготовки з урахуванням сучасних інновацій; професійно спрямованої психолого-педагогічної підготовки.

Ключові слова: критерій, критеріальна оцінка, діагностична підготовка, майбутній учитель образотворчого мистецтва.

У своєму дослідженні, ми поступово впроваджували дизайн-орієнтовані завдання, які вимагали комплексної характеристики твору дизайну, розгляду особливостей певного художнього напрямку, стилю, який значно збагачував дизайнерський досвід студентів. Наприклад, самостійне завдання «Створити атлас порід дерева, що застосовується у дизайні інтер'єру» полягало у зборі й кваліфікації матеріалу з теми та представленні його у вигляді схеми або таблиці, у яких відображалась певна авторська концепція дослідження. На практичних заняттях проводилось дискусійне обговорення висунутих ідей, живе спілкування щодо проблем розвитку дизайну, доведення власних естетичних оцінок, самостійне формулювання й підтвердження узагальнень.

За допомогою проблемних дослідницьких методів моделювались педагогічні ситуації, де студенти ставились в умови необхідності самостійного вирішення конкретної мистецької проблеми в обґрунтуванні певної думки, підтвердженні фактологічних даних, порівнянні кількох явищ або встановленні відповідності певного твердження. Особливий інтерес студентів викликали завдання на збір і зіставлення інформації з різних джерел, з'ясування співмірності естетичних оцінок різних авторів,

порівняння думок сучасних і давніх діячів мистецтва дизайну. Результатом таких дидактичних ситуацій стала зацікавленість студентів безмежним простором дизайну, процесом художнього спілкування, засобами сучасних комп'ютерних технологій тощо.

У якості самостійної роботи студенти виконували різноманітні завдання на графічне аналітичне дослідження форм предметів: у завданні «Колірна карта оздоблювальних матеріалів» необхідно було проаналізувати колірні характеристики оздоблювальних матеріалів, що використовуються для дизайну підлоги, стелі та стін інтер'єру певного стилю. Така робота зацікавила студентів, примусила знаходити власний шлях розробки проблеми, щоб продемонстрували доволі різноманітні способи представлення результатів – від строгих проєктивних креслень до цікавих рисунків – «конструкторів», які відображали колірну характеристику та її взаємодію із середовищем інтер'єру та іншими предметами.

Пошук закономірностей просторового поєднання форм відбувався у рисунках по пам'яті та за уявленням при зображенні предмета (або групи предметів) у трьох просторових позиціях за законами перспективи із заданою і зміненою лінією горизонту, у виконанні тематичних робіт («Дизайн майбутнього», «Модульна композиція», «Геометрія простору»), моделюванні фантастичного інтер'єру та екстер'єру.

У практиці викладання педагогічних дисциплін та «Основ дизайну» застосовувалися різноманітні форми усного та письмового розгляду навчальних результатів, творів мистецтва, предметів побуту, відповідних темі заняття – презентації, міні-виступи, експрес-запитання, дискусії, есе. Увага приділялась формуванню навичок визначення та вербальної дефініції поняття дизайну в адекватних смислах і термінах. Використовували методику Веб-квестів, які вчать знаходити необхідну інформацію, здійснювати її аналіз, піддавати її аналізу, систематизувати і вирішувати поставлені задачі. Використання Веб-квестів є нескладним, не потребує завантаження додаткових програм або одержання специфічних технічних знань та навичок – необхідним є лише комп'ютер з доступом до мережі Інтернет. Робота з Веб-квестами підсилює мотивацію навчання, сприяє розвитку критичного мислення, формує вміння та навички здійснення порівняння, аналізу помилок, перспектив, класифікації, знаходження шляхів розв'язку проблеми та завдання в цілому.

Підсумковий етап експериментального дослідження дав можливість перевірити ефективність упровадження теоретичних положень формування дизайнерської компетентності студентів засобами розроблених змісту і методик. Динаміка мотиваційно-ціннісного компоненту дизайнерської компетентності майбутніх учителів образотворчого мистецтва, у порівнянні з даними констатувального зрізу, прогресує. У процесі експерименту зафіксовано позитивні зміни, що виявилися в підвищенні інтересу студентів експериментальних груп до дизайнерської діяльності у процесі фахового навчання (табл. 1).

Таблиця 1

**Рівні сформованості дизайнерської компетентності студентів
експериментальної групи за мотиваційно-ціннісним критерієм**

Рівні	Констатувальний етап	Формувальний етап	Динаміка
Низький	32,1%	15,1%	-17%
Середній	43,4%	55,3%	+11,9%
Високий	24,5%	29,6%	+5,1%

На 17 % зменшилася кількість майбутніх учителів образотворчого мистецтва, які не виявляють жодного інтересу до дизайнерської діяльності. Студенти експериментальної групи зазначили, що стали більше часу відводити для теоретичної та практичної підготовки з дизайнерської діяльності (на 15 % збільшився час, відведений для самостійних занять), цікавляться додатковою літературою та Інтернет-джерелами з проблеми накопичення дизайнерських знань. Ці факти відразу ж позначилися на активності студентів на заняттях з основ дизайну. Так, на 25,4 % збільшилася кількість студентів, які вирізняються стабільною зацікавленістю до всього, що пов'язане з дизайнерською діяльністю та мистецькою творчістю.

Таким чином, порівняльний аналіз характеристик, покладених в основу процесу формування дизайнерської компетентності студентів, виявлених під час констатувального та формувального експериментів дає підґрунтя для висновку щодо ефективності запропонованої системи завдань формування дизайнерської компетентності майбутніх учителів образотворчого мистецтва у фаховій підготовці.

Література

1. Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів початкової школи // Початкова освіта. 2014. №4 (724). С. 1–88.
2. Лозова В. І., Г. В. Троцько Теоретичні основи виховання і навчання : навч. посіб. Харк. держ. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. Харків : ОВС, 2002. 400 с.

ІНТЕГРАЦІЯ МЕТОДІВ СИСТЕМНОГО АНАЛІЗУ, МОДЕЛЮВАННЯ ТА ПРОЄКТІВ ЯК МЕТОДОЛОГІЧНА ОСНОВА ЯКІСНОГО НАВЧАННЯ У НОВІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ

Халіман Ігор Олексійович

*кандидат біологічних наук, доцент кафедри екології та зоології,
Мелітопольський державний педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького, м. Мелітополь*

Федюшко Марина Петрівна

*кандидат сільськогосподарських наук, доцент кафедри екології та зоології,
Мелітопольський державний педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького, м. Мелітополь*

Анотація. Методи системного аналізу, моделювання та проєктів дозволяють аналізувати сучасну діяльність людини з різних позицій, екологічної зокрема, сприяють оволодінню методологією еколого-економічного прогнозування. На основі результатів екологічного моніторингу стану довкілля в межах обраної тематики ефективно формуються уявлення щодо комплексного підходу до вирішення поставленого проєктного завдання для того, щоб втілювати їх результати під час проведення занять в новій українській школі.

Ключові слова: українська освіта, інтеграція, ефективність, управління, наука.

В сучасних умовах розвитку науково-технічного прогресу, інтенсивного збільшення обсягу наукової і науково-технічної інформації, швидкої зміни і оновлення знань особливе значення має підготовка у вищій школі висококваліфікованих фахівців, які мають високу загальнонаукову і професійну підготовку, здібних до самостійної творчої роботи, до впровадження у виробничий процес новітніх процесів та технологій.

Наука є сферою дослідницької діяльності, яка направлена на отримання нових знань про об'єктивні закони природи, суспільства й мислення. В даний час розвиток науки пов'язаний з розділенням і кооперацією наукової праці, створенням нових наукових установ та модернізацією експериментального і лабораторного обладнання.

Об'єктом наукових досліджень у галузі екології є екосистеми. Вони являють собою об'єкти, що складається з десятків, а нерідко, з багатьох сотень видів організмів (відкритих систем), що наділені здібністю до накопичення, трансформації і багаторазового використання енергії і речовин, з великою кількістю механізмів, які підтримують цілісність його структури в умовах середовища, що постійно змінюється.

Дослідження екологічних умов середовища життєдіяльності рослин і тварин обумовлюються необхідністю пошуку прийомів його оптимізації, направлених на розробку практичних рекомендацій для оперативного управління продукційним процесом [1, с. 112].

Тривога за екологічний стан довкілля й енергетична криза в останні десятиріччя сприяли тому, що в усіх економічно розвинutih країнах було розгорнуто програми енергозбереження. Отже виникає задача оптимізації відносин природи й суспільства, що передбачає задоволення не тільки цілого комплексу суспільних потреб, а й збереження природного середовища.

Це, на сьогодні – одна з найважливіших суспільних потреб, яка забезпечує усунення негативних впливів як на сучасному етапі, так і в віддаленій перспективі.

Моделювання процесів забруднення навколишнього середовища має забезпечити інформаційні технології прийняття рішень і бути сполучною ланкою між природно-технічними системами, в яких розглядаються варіанти дій, технологій, проектів, та екологічною системою, де дані варіанти оцінюються з екологічних позицій.

Системний аналіз, як і моделювання довільних систем, є інструментом вивчення й гармонізації взаємин природи й суспільства в новій українській школі. Він складається з таких відомих основних етапів:

- формулювання еколого-економічних, соціальних та інших критеріїв, які характеризують стан довкілля і необхідність поліпшення його якості;

- формування мети й завдань системного дослідження: формулювання причинно-наслідкової моделі структури й поведінки системи для досягнення бажаних результатів;

- синтез моделі: визначення структури елементів; ідентифікація законів їхнього функціонування, взаємодії і взаємозалежності; визначення системних критеріїв – як наслідків взаємодії елементів та факторів зовнішнього середовища;

- здійснення імітаційного моделювання впливу зовнішнього середовища та структур елементів;

- визначення перспективних варіантів за оптимальними критеріями [3, с. 298].

Ізольовано теоретичні й емпіричні моделі екосистем застосовують рідко, внаслідок того, що на практиці необхідно врахувати максимальну кількість інформації – емпіричної і теоретичної.

Під час вивчення антропогенного впливу на навколишнє середовище використовуються водночас два методи дослідження, які дають змогу визначити кількісні закономірності для аналізу явищ. Перший метод передбачає тільки теоретичний розгляд проблеми, другий – узагальнення закономірностей, встановлених емпірично [5, с. 141].

Експериментальний метод досліджень дозволяє отримати достовірні часткові результати у межах точності експерименту. Ступінь точності експерименту завжди встановлюється й узгоджується з практичними потребами. Однак результати будь-якого конкретного експерименту не можуть бути використані стосовно іншого явища, яке відрізняється від того, що вивчалось. Такі результати відображають тільки індивідуальні особливості явища. Судження щодо того, які з особливостей є найсуттєвішими для явища, та як їх зміна відобразатиметься на його

розвитку безпосередньо з досліду вивести не можливо. Тому висновки, одержані з вивчення одиничного явища, не можна поширювати на інші об'єкти. Отже при побудові моделей антропогенних процесів забруднення довкілля з використанням експериментальних методів, визначальним є індивідуальність конкретних явищ, які вивчаються в досліді [2, с. 232].

Розглядаючи явища на базі фундаментальних законів, дослідники, як правило, абстрагуються від конкретних рис цих явищ. Тому другий метод моделювання – теоретичний розгляд проблеми – дає змогу одержати загальний зв'язок між суттєвими для явища параметрами й охарактеризувати їх.

Модель системи використовується для одержання нових знань про екологічні процеси в системі: прогнозування змін її критеріїв і структури; встановлення вірогідних рівноважних станів і вивчення критичних режимів функціонування; оптимізації проектних завдань як важливого системного етапу.

Метод проектів, який був представлений американським філософом та викладачем Дж. Дьюї, як педагогічна технологія виник у першій третині ХХ століття. За тривалий час трансформація цього методу дала комплексний метод, метод пошуку тощо. Наразі вищезгаданий метод повертається у практику. Він має певні перспективи при викладанні багатьох дисциплін, зокрема, екологічної спрямованості та при проведенні різноманітних експериментів.

Проекти дозволяють комплексно підійти до вивчення тієї чи іншої проблеми, яка є найбільш актуальною для суспільства і привертає його увагу. Важливо викликати аргументований інтерес у студентів до сучасної ситуації, що стимулюватиме у них пошукову енергію.

Вивчення процесу формування екологічного режиму в біоценозі, оцінка характеристик стану водних ресурсів, ґрунтово-рослинного покриття, дослідження ефекту впливу факторів зовнішнього середовища на розвиток та формування продуктивності екосистем – є предметом одного з багатьох можливих проектів з основних завдань теоретичних та експериментальних досліджень у різних галузях екології [4, с. 97].

Подібний проект одночасно охоплює аспекти глобальної еколого-демографічної проблеми та питання управління якістю продукції екосистем. Відомо, що в наш час використовують дві системи водопідготовки: з використанням технологій хлорування та з технологією озонування води. Вони проводяться з метою знешкодження мікроорганізмів та паразитарних забруднювачів. Кожна з двох технологій має свої недоліки та переваги. Студентам, в рамках роботи над проектом, може бути запропоновано проаналізувати різноманітні аспекти цих технологій та запропонувати засади оптимальної технології управління якістю питної води в умовах сучасного населеного пункту чи регіону.

Робота за темою проекта передбачає вивчення широкого спектру питань та аналізу різносторонньої інформації, а саме: проведення бібліографічного пошуку та вивчення літературних джерел; впорядкування

пошуку й складання списку літературних джерел з теми; вивчення стану розробки теми дослідження; ознайомлення з інформаційними та реферативними виданнями; вивчення матеріалів, що відносяться до теми проекту тощо.

Таким чином, працюючи над проектом з використанням даних системного аналізу індивідуально чи в групах, студенти здійснюють пошук можливих шляхів виходу з локальної чи глобальної екологічної кризи сьогодення чи в майбутньому, поглиблюватимуть та систематизуватимуть свої знання для того, щоб втілювати їх результати під час проведення занять в новій українській школі.

Література

1. Ковальчук П. І. Моделювання і прогнозування стану навколишнього середовища: навч. посіб. К. : Либідь, 2003. 208 с.
2. Марчук Г. И. Математическое моделирование в проблеме окружающей среды. М.: Наука, 1982. 319 с.
3. Полевой А. Н. Прикладное моделирование и прогнозирование продуктивности посевов. Л.: Гидрометеиздат, 1988 320 с.
4. Природа моделей и модели природы / Под. ред. Д. М. Гвишиани, И. Б. Новика, С. А. Пегова. М.: Мысль, 1986. 270 с.
5. Сафранов Т. А., Польовий А. М., Коніков Є. Г. та ін. Антропогенне забруднення геологічного середовища та ґрунтово-рослинного покриву: навч. посіб. Одеса, Вид-во «ТЭС», 2003. 260 с.

ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНА КУЛЬТУРА КОНЦЕРТМЕЙСТЕРА ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ: КОМПОНЕНТИ, РІВНІ СФОРМОВАНОСТІ

Харченко Юлія Тлеубеківна

концертмейстер,

*Мелітопольський державний педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького, м. Мелітополь*

Анотація. У тезах висвітлено питання щодо професійно-педагогічної культури концертмейстера вищого навчального закладу. Визначено, що суб'єктивними передумовами для прояву педагогічної творчості концертмейстера є високий рівень загальнокультурної підготовки фахівця, його особистісні якості, наявність мотивації до творчої діяльності і рівень освіченості, професійний досвід та інтуїція.

Ключові слова: професійно-педагогічна культура, рівні сформованості.

Професійно-педагогічна культура є найважливішою частиною загальної культури концертмейстера, яка полягає в системі його особистих і професійних якостей, а також у специфіці його фахової діяльності. Професійно-педагогічне становлення у психолого-педагогічних

дослідженнях розглядається як становлення особистісних якостей, професійних компетенцій та професіоналізму. Згідно з концепцією М. Кагана, сутність культури слід розуміти як певну форму зосередження духовної енергії людства в єдності з сукупністю ідеально-практичних способів і результатів освоєння і перетворення світу. Професійне становлення концертмейстера – це розвиток інтелектуальної (фахові знання і засоби діяльності), емоційної (емоційний стан), дієво-вольової (практична готовність, вольова саморегуляція), духовної (мотиви, потреби, ціннісні орієнтації, рефлексивна культура) сфер особистості. У професійній діяльності концертмейстера важливими є такі якості: загальна культура; гуманістична орієнтація особистості і діяльності; здатність до системного бачення проблем вищої освіти, педагогічних явищ і процесів, до творчого прийняття рішень; володіння сучасними педагогічними технологіями, комунікативна культура; креативність мислення; наявність рефлексивної культури. Сучасні дослідники виокремлюють наступні компоненти професійно-педагогічної культури: аксіологічний, технологічний і особистісно-творчий.

Аксіологічний компонент містить: професійно-педагогічні знання світогляд, професійне мислення і рефлексію, педагогічний такт і етику. У процесі професійної діяльності концертмейстер опановує новими ідеями і концепціями, знаннями і вміннями і, в залежності від ступеня їх застосування у власній діяльності, оцінює їх як більш значущі.

Технологічний компонент включає способи і прийоми професійної діяльності концертмейстера, його здатність структурувати власну діяльність і вибудовувати її за певним алгоритмом, враховуючи етапи цілепокладання, планування, організації, оцінки та корекції. Педагогічна технологія допомагає зрозуміти сутність професійно-педагогічної культури, розкриває історично мінливі способи і прийоми, пояснює спрямованість діяльності у сучасних умовах.

Особистісно-творчий компонент професійно-педагогічної культури концертмейстера визначає творчий початок його особистості. Професійна творчість вимагає від концертмейстера наявності таких особистісних якостей, як: ініціатива, індивідуальна свобода, самостійність і відповідальність, готовність до ризику, незалежність суджень. Творчість не існує поза особистості, тому, звертаючись до проблеми професійно-педагогічної творчості концертмейстера, необхідно врахувати специфіку його фахової діяльності, своєрідність прояву його індивідуально-творчих властивостей. Особливість педагогічної творчості концертмейстера вищого навчального закладу полягає в тому, що об'єктом і одночасно суб'єктом його професійної діяльності є особистість студента – майбутнього фахівця.

Сучасні науковці виокремлюють чотири рівня сформованості професійно-педагогічної культури концертмейстера:

1. Адаптивний рівень (нестійке ставлення до професійної реальності): фахова діяльність ґрунтується по заздалегідь відпрацьованою схемою, немає усвідомленої необхідності у підвищенні кваліфікації.

2. Репродуктивний рівень (стійка зацікавленість у фаховій діяльності): концертмейстер активно вирішує професійні завдання, актуалізуючи психолого-педагогічні знання, усвідомлює необхідність в підвищенні кваліфікації.

3. Евристичний рівень (стійке прагнення концертмейстера до реалізації у фаховій діяльності, добре розвинена рефлексія): пошук нових методів і форм професійної діяльності, передача власного досвіду колегам, вибіркове ставлення щодо підвищення кваліфікації.

4. Креативний рівень (високий ступінь самореалізації в професійній діяльності): переважає нестандартний підхід до вирішення фахових завдань, значна роль відводиться імпровізації, інтуїції, концертмейстер ініціює різні форми вдосконалення професійної майстерності.

Таким чином, професійно-педагогічна культура концертмейстера є сферою творчого застосування і реалізації його властивостей. Педагогічна творчість передбачає наявність ініціативності, індивідуальної свободи, незалежності суджень, відповідальності та мобільності. Професійна діяльність концертмейстера має кількісні та якісні характеристики. Саме творча спрямованість фахової діяльності концертмейстера є найважливішою її об'єктивною характеристикою. Існують об'єктивні і суб'єктивні передумови розвитку педагогічної творчості концертмейстера:

До об'єктивних передумов відносимо вплив культурно-історичного періоду, в якому працює фахівець; морально-психологічний клімат колективу; матеріально-технічна оснащеність освітнього процесу.

Суб'єктивними передумовами для прояву педагогічної творчості концертмейстера є високий рівень загальнокультурної підготовки фахівця, його особистісні якості, наявність мотивації до творчої діяльності і рівень освіченості, професійний досвід та інтуїція. Невід'ємною частиною професійно-педагогічного становлення концертмейстера є вдосконалення фахової компетентності, яка визначається рівнем власне професійної освіти, досвідом та індивідуальними здібностями, його мотивованим прагненням до безперервної самоосвіти та самовдосконалення, творчим і відповідальним ставленням до справи.

Література

1. Гузій Н. В. Педагогічний професіоналізм: історико-методологічні та теоретичні аспекти: монографія. К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2004. 243 с.

2. Зарецкая И. И. Профессиональная культура педагога: учеб. пособ. 2-е изд., перераб., доп. М. : АПКиППРО, 2005. 116 с.

3. Ткаченко Т. В. Формування професійно-педагогічної культури майбутнього вчителя музики: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Х., 2000. 23 с.

СОЦІАЛЬНИЙ ПРАЦІВНИК У НОВІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ

Червоненко Катерина Сергіївна

аспірант,

*Мелітопольський державний педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького, м. Мелітополь*

Анотація. У статті проаналізовано ключові компоненти концепції «Нова українська школа», основні зміни системи освіти, щодо програмних положень, ціннісних орієнтирів та нових кадрів, серед яких особливе місце визначено соціальному працівнику, здатному організувати волонтерську діяльність учнів, як основу формування їх соціальної та громадянської компетентності.

Ключові слова: соціальний працівник, волонтерська діяльність, волонтерство, соціальна компетентність, громадянська компетентність, виховання.

Концепція «Нова українська школа» вимагає змін у сьогоденній системі освіти, які стосуються переорієнтації цілей, завдань, організаційних форм та змісту освітнього процесу. Важливою складовою цих системних змін виступає формування фахівців, здатних активно впроваджувати та реалізовувати в практичній діяльності сучасні освітні технології.

Зміст сучасної освіти, згідно концепції «Нова українська школа» визначає чіткі уявлення про її суть, яка відображена у наступних ключових компонентах:

- в основі нового змісту освіти лежить формування компетентностей, необхідних для успішної самореалізації у суспільстві;
- умотивований учитель, який має свободу творчості й розвивається професійно;
- наскрізний процес виховання, який формує цінності;
- децентралізація та ефективне управління, що надасть школі реальну автономію;
- педагогіка партнерства між учнями, вчителями і батьками;
- орієнтація на потреби учня в освітньому процесі, дитиноцентризм;
- нова структура школи, яка дає змогу добре засвоїти новий зміст і набуті компетентності для життя;
- справедливий розподіл публічних коштів, який забезпечує рівний доступ усіх дітей до якісної освіти;
- сучасне освітнє середовище, яке забезпечить необхідні умови, засоби і технології для навчання учнів, освітян, батьків не лише в приміщенні навчального закладу [2, с. 11].

Зміни системи освіти стосуються як основних програмних положень, так і ціннісних орієнтирів, спрямованих на національно-патріотичне, фізичне, соціальне, громадянське, екологічне та культурне виховання, що відображено у 10 ключових компетентностях нової української школи: спілкування

державною та іноземними мовами, математична, інформаційно-цифрова, соціальна та громадянська компетентності, екологічна грамотність і здорове життя, обізнаність та самовираження у сфері культури, ініціативність і підприємливість, обізнаність у природничих науках і технологіях та уміння навчатися впродовж життя.

Формувати ці компетентності здатен лише творчий, соціально активний та відповідальний, вмотивований педагог, здатний до постійного саморозвитку та інноваційного пошуку.

У концепції чітко визначено зміни, яких зазнає процес і зміст підготовки сучасного вчителя. Але поряд з вчителями забезпечувати розвиток всебічно розвиненої, гармонійної, компетентної особистості дитини у Новій українській школі будуть і інші фахівці, серед яких особливе місце займають соціальні працівники, напрямки діяльності яких також будуть переорієнтовано.

Так, формування соціальної та громадянської компетентності, які виступають одними з 10 ключових, визначених концепцією Нової української школи може бути забезпечено соціальними працівниками в процесі включення учнівської молоді до різних форм волонтерської діяльності. Участь у волонтерстві надасть можливість молодій людині ефективно та конструктивно брати участь у громадському житті суспільства, сприяти формуванню уміння працювати з іншими на результат, попереджувати і розв'язувати конфлікти, знаходити компромісні рішення, поважати закон, дотримуватися прав людини і включатися у соціокультурне різноманіття.

Особливе значення волонтерська діяльність набуває у реалізації одного з ключових компонентів Нової української школи – наскрізного процесу виховання, спрямованого на формування загальнолюдських цінностей, зокрема морально-етичних (гідність, чесність, справедливість, турбота, повага до життя, повага до себе та інших людей), соціально-політичних (свобода, демократія, культурне різноманіття, повага до рідної мови і культури, патріотизм, шанобливе ставлення до довкілля, повага до закону, солідарність, відповідальність) [2, с. 14]. У концепції наголошується, що «виховання сильних рис характеру та чеснот здійснюватиметься через наскрізний досвід..., а життя Нової української школи буде організовано за моделлю поваги до прав людини, демократії, підтримки добрих ідей». Визначені завдання можуть бути ефективно реалізовані соціальними працівниками, які активно залучають учнівську молодь до волонтерської діяльності, в основі якої лежать ідеї милосердя, толерантності, примирення, турботи про людей, взаємопідтримки, взаємодовіри, зацікавленості в благополуччі інших, солідарності у вирішенні суспільних проблем, активної громадянської позиції тощо.

Участь у волонтерській діяльності дає школярам змогу реалізувати свої актуальні потреби щодо самовизначення і самореалізації, відчути не тільки комфорт узгодженої командної, колективної діяльності, а й виявити власну ініціативу та активність, ствердитись у своїй компетентності, підвищити

власну самооцінку і заслужити авторитет на моральнісній основі, набутти позитивного досвіду соціальної взаємодії та збагатити соціальний досвід, який виступає результатом взаємодії особистості з довіллям, її навчання, виховання і самовиховання [1, с. 8]. Завдяки участі у волонтерській діяльності діти глибше пізнають реальне життя, навчаються розуміти потреби і проблеми інших, визначати причини і наслідки різних явищ соціального життя, а також вчинків і поведінки, що виступає основою формування їх соціальної та громадянської компетентності та буде слугувати орієнтиром у їхньому подальшому житті.

Отже, у виховному процесі Нової української школи особливе місце поряд з вчителем займає соціальний працівник, який виступаючи активним посередником між учнями та суспільством у розв'язанні соціально-педагогічних проблем, може активно сприяти формуванню їх соціальної та громадянської компетентності через організацію різних форм волонтерської діяльності, заснованої на загальнолюдських принципах гуманності та взаємодопомоги.

Література

1. Алексєєнко Т. Ф., Данілова А. П., Конончук А. І., Куниця Т. Ю. Доброчинна діяльність школярів : методичні рекомендації / Під заг. ред. Т. Ф. Алексєєнко. Ніжин : Видавець ПП Лисенко М. М., 2015. 104 с.
2. Нова українська школа: poradnik для вчителя / Під заг. ред. Бібік Н. М. К. : Видавничий дім «Плеяди», 2017. 206 с.

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ЯК ОСНОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ХОРЕОГРАФІЇ В УМОВАХ СУЧАСНОЇ ВИЩОЇ ШКОЛИ

Червонська Лілія Миколаївна

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії і методики музичної освіти та хореографії, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького, м. Мелітополь

Анотація. У дослідженні розкрито сутність понять «професійна підготовка», «компетентісний підхід», «компетентності». Визначено загальні та фахові компетентності професійної підготовки майбутнього вчителя хореографії.

Ключові слова: професійна підготовка, студенти-хореографи, компетентності, компетентісний підхід.

Професійна підготовка майбутнього вчителя хореографії у педагогічних вищих навчальних закладах – процес тривалий і багатовекторний, який охоплює не лише опанування студентами хореографічних дисциплін, а і різнобічну підготовку, необхідну у подальшій хореографічно-педагогічній діяльності в умовах реформ сучасної української

школи. На сьогоднішній день у процесі навчальної діяльності майбутнього вчителя хореографії вищих закладів освіти важливе місце займає компетентісний підхід, який характеризується зміщенням акцентів у викладанні на активну самостійну діяльність студентів, зокрема, переорієнтацію процесу навчання на параметри професійних компетентностей. Отже, професійна підготовка студентів-хореографів на основі компетентісного підходу є одним з пріоритетних завдань сучасної вищої школи.

У наукових дослідженнях останніх років проблема професійної підготовки майбутніх фахівців в галузі хореографії висвітлена у працях Л. Андрощук, Т. Благової, О. Бурлі, О. Мартиненко, Т. Медвідь, О. Таранцева, А. Тарасюк, В. Чуба та інші. Науковці акцентують увагу на тому, що сучасний процес підготовки майбутніх хореографів у вищій школі відбувається на компетентісних засадах, що вимагає визначення, аналізу та систематизації професійних компетентностей хореографів [3, с. 101].

Професійна хореографічна підготовка розглядається науковцями як система навчання, яка забезпечує майбутніх фахівців особистісними знаннями, вміннями і навичками, що ґрунтуються на взаємодії педагогічної і виконавської майстерності. Професійна підготовка педагогів-хореографів є складним довготривалим процесом, що вимагає не лише досконалого професійного оволодіння технічною майстерністю, але й засвоєння методик викладання дисциплін хореографічного циклу, формування загальнопедагогічних та спеціальних умінь [1, с.72-75].

Комплексний характер професійної підготовки майбутнього вчителя хореографії передбачає наявність такої властивості, як професійна мобільність, що дозволяє дуже швидко переключатись з одного виду діяльності на інший, поєднувати виконання різних функцій тощо. Професійна мобільність майбутніх хореографів базується на компетентісному підході.

В. Болотов та В. Серіков зазначають, що саме в компетентісному підході відображено зміст освіти, який не зводиться лише до знаннево-орієнтованого напрямку, а передбачає набуття цілісного досвіду вирішення життєвих проблем, виконання ключових функцій, соціальних ролей тощо. Компетентісний підхід зумовлює не інформованість студента, а розвиток умінь вирішувати проблеми, які виникають у життєвих ситуаціях [2, с. 8].

Компетентісний підхід розглядається як основа підготовки майбутніх фахівців, що передбачає розвиток в особистості здатності орієнтування у розмаїтті складних ситуацій, вміння прогнозувати результати своєї діяльності і нести за них відповідальність. Компетентності формуються під час опанування студентами різних навчальних дисциплін і оцінюються на різних етапах.

Підготовка фахівців за спеціальністю «Хореографія» у педагогічних вищих навчальних закладах здійснюється комплексно завдяки вивченню психолого-педагогічних та профільних дисциплін, під час яких студенти – хореографи набувають загальні та фахові компетентності.

До загальних компетентностей відносяться: *інструментальні* – когнітивні, методологічні, технологічні та лінгвістичні здатності; *міжособистісні* – навички спілкування, соціальна взаємодія та співпраця; *системні* – поєднання розуміння, сприйнятливості та знань, здатність планування змін для удосконалення систем, розроблення нових систем та інші [4, с. 10-11].

У стандарті вищої освіти України першого (бакалаврського) рівня за спеціальністю «Хореографія» визначено 19 фахових компетентностей: здатність розуміти теорію та практику хореографічного мистецтва, усвідомлювати його як специфічне творче зображення дійсності, проектування художньої реальності в хореографічних образах; здатність оперувати професійною термінологією в сфері фахової хореографічної діяльності; здатність використовувати принципи, методи, форми, засоби, інноваційні технології в організації освітнього процесу в початкових мистецьких та позашкільних навчальних закладах; здатність володіти методикою викладання фахових дисциплін, основними методами хореографічної педагогіки; здатність демонструвати високий рівень володіння танцювальними техніками, виконавськими прийомами, вміти застосовувати їх як виражальний засіб та інші [5, с. 5-7].

Сучасні науковці виділяють наступні фахові компетентності: *організаційна*, що передбачає здатність організувати, планувати, контролювати та оцінювати діяльність і взаємодію суб'єктів хореографічного процесу, уміння організувати навчальний процес у хореографічному класі, роботу навчальних та аматорських хореографічних колективів, дитячих танцювальних гуртків; *психолого-педагогічна*, яка забезпечує володіння базовими знаннями з педагогіки і психології та вміння їх реалізувати у мистецькій і педагогічній діяльності; *мистецтвознавча*, що передбачає здатність застосовувати знання з історії хореографічного мистецтва, законів драматургії, світової художньої культури, історії музики та інших видів мистецтв у професійній діяльності; *музично-інформаційна і технічна*, що забезпечує володіння знаннями з теорії та історії музики, необхідними для роботи в хореографічному класі, музикальність, відчуття метроритму тощо; *методична*, що передбачає здатність застосовувати базові філософські, психолого-педагогічні та методичні знання і вміння на заняттях у хореографічному класі, володіння методикою навчання хореографії, володіння методикою роботи з дитячим хореографічним колективом; *хореографічна*, що охоплює володіння спеціальною хореографічною термінологією, володіння технікою виконання рухів, пластичність, уміння відтворювати та яскраво демонструвати сценічний образ, володіння технікою виконання та методикою постановки класичного, характерного, історико-побутового, бального, сучасного (модерн, джаз, contemporary dance та інші) танців, здатність проводити тренаж із учнями різних вікових груп (екзерсис біля станка; екзерсис на середині зали; відпрацювання окремих хореографічних елементів тощо), здатність підготувати хореографічний колектив до публічного виступу; *художньо-сценічна* – здатність виявляти

артистичність, здатність до імпровізації та художньої інтерпретації, сформованість сценічної культури та навичок невербальної комунікації у процесі концертного виступу, здатність до постановки концертних номерів та режисури; *медико-біологічна* – здатність правильно розподіляти різні види фізичних навантажень, здатність застосовувати на практиці знання про фізіологію людини, гігієну, уміння правильно діагностувати природні фізичні дані учня для занять хореографією, здатність розраховувати фізичні можливості з урахуванням специфіки хореографічних технік, володіння прийомами релаксації [3, с. 103-105].

Таким чином, представлені компетентності, на нашу думку, є найбільш значущими у процесі професійної підготовки фахівців за спеціальністю «Хореографія», але не вичерпують усього різноманіття загальних та фахових компетентностей, що набувають студенти-хореографи під час навчання у вищих закладах освіти. Трансформація системи хореографічної освіти викликає необхідність підготовки висококваліфікованих спеціалістів даного профілю, зорієнтованих не тільки на оволодіння певних професійних вмінь та навичок, але й формування властивостей і якостей особистості педагога-хореографа, необхідних для виконання майбутньої професійної діяльності і повноцінної самореалізації в умовах реформ сучасної української школи.

Література

1. Благова Т. О. Особливості професійної підготовки майбутніх учителів-хореографів у системі педагогічної освіти // Вісник Житомирського державного університету, 2010. Вип.50. Серія: Педагогічні науки. [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://eprints.zu.edu.ua/4256/1/vip50_15.pdf
2. Болотов В. А., Сериков В. В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. 2003. № 10. С. 8-14. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://www.twirpx.com/file/555374/>
3. Медвідь Т. А. Компетентнісний підхід як основа сучасного процесу підготовки майбутнього хореографа у вищій школі: матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції «Професійна мистецька освіта і художня культура: виклики XXI століття (14-15 квітня 2016 р., м. Київ). [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://elibrary.kubg.edu.ua/14533/1/T_Medvid_2016_14_04_konf_IM.pdf
4. Захарченко В. М., Луговий В. І., Рашкевич Ю. М., Таланова Ж. В. Розроблення освітніх програм. Методичні рекомендації / За ред. В. Г. Кременя. К. : ДП «НВЦ «Пріоритети», 2014. 120 с.
5. Стандарт вищої освіти України першого (бакалаврського) рівня, галузі знань 02 Культура та мистецтво за спеціальністю 024 «Хореографія» / Цветкова Л. Ю., Сосіна В. Ю., Забрєдовський С. Г. та ін. К., 2016. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://www.google.com.ua/search?q>

ПЕРСПЕКТИВИ МУЗИЧНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ-АУТИСТІВ ТА ЇХ АДАПТАЦІЯ У СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ

Черняк Євгенія Борисівна

кандидат педагогічних наук, доцент

Йоркіна Надія Володимирівна

кандидат біологічних наук, асистент,

*Мелітопольський державний педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького, м. Мелітополь*

Анотація. У тзях порушено питання музичного розвитку дітей-аутистів та їх адаптація у сучасному освітньому просторі. З'ясовано, що під час занять музикою з дітьми-аутистами слід використовувати прості дії, які мають чітку структуру і підкріплюються позитивними перцептивними враженнями.

Ключові слова: адаптація, діти-аутисти, освітній простір.

Одним із перспективних напрямків Нової української школи виступає інклюзивна освіта. У Запорізькій області вже реалізовано кілька пілотних проєктів з цього напрямку. Це обумовлено тим, що кількість дітей з особливими потребами останнім часом значно збільшилася.

Зазначена проблема торкнулась й галузі музичної освіти, адже заняття музичною діяльністю позитивно впливають на розвиток дітей із синдромом Каннера. Таким чином, інклюзивна освіта в умовах нової української школи повинна бути спрямована на створення оптимальних умов для розвитку музичності дітей з аутизмом з метою їх успішної адаптації в соціумі.

Нечисленні роботи, присвячені вивченню феномена дитячого аутизму, відзначають сензитивність дітей з синдромом Каннера до музики. Так, відомо, що музичне мистецтво позитивно впливає на розумовий і фізичний розвиток дітей [1].

Звернення дітей з РДА (раннім дитячим аутизмом) до різних видів музичної діяльності сприяє розвитку моторики, координації і абстрактного мислення, концентрації уваги, зміцненню короткострокової і довгострокової пам'яті. Заняття на музичних інструментах надає аутичній дитині більше впевненості у власних силах, сприяє самовираженню, дає додаткову можливість у встановленні соціальних контактів.

Музикотерапія допомагає контролювати процеси психічного гальмування і збудження, розвиває творчу уяву та креативні здібності. За допомогою музики діти з аутизмом можуть висловлювати свої емоції й абстрактні думки. Таким чином, музика виступає унікальною розвиваючою системою, яка дозволяє дітям з РДА придбати необхідні для соціалізації когнітивні, емоційні, вербальні і комунікативні навички.

У процесі музичних занять дитина з синдромом Каннера використовує різні форми пам'яті. Музика виступає ефективним засобом для встановлення в мозку відповідних нервових зв'язків (слухових, зорових асоціацій). Доведено, що дитина на генетичному рівні запам'ятовує довгі музичні уривки швидше, ніж текст [2].

Музична діяльність позитивно впливає і на загальне фізичне здоров'я дітей з аутизмом. Вчені встановили, що вона знижує рівень стрес-гормонів в організмі і запускає нейротрансмітери ендорфіни, які викликають почуття задоволення та відчуття щастя [3].

Розрізняють три основних етапи в музичному розвитку дітей-аутистів.

На першому етапі музика задовольняє потребу дитини з аутизмом в невербальному самовираженні. На цьому етапі важливо правильно підготувати дитину до сприйняття музичного матеріалу, врахувати рівень її підготовленості до різновидів музичної діяльності, а також створити адекватну обстановку під час заняття.

Слід пам'ятати, що навіть найменша зміна встановленого порядку може викликати паніку, спалах некерованого роздратування або ж змусить дитину «замкнутися» в собі.

Діти з аутизмом по-різному реагують на фізичну присутність дорослих. Деякі уникають будь-якого тактильного контакту, інші, навпаки, прагнуть до нього.

Метою другого етапу є звільнення дитини з синдромом Каннера від страхів і нав'язливих станів, які створюють емоційну, інтелектуальну або соціальну фрустрацію. У процесі музичних занять формуються довірчі відносини між дитиною і вчителем.

Третій етап присвячений пошуку індивідуальної сфери музичної діяльності, де дитина з аутизмом може знайти підходящі для неї способи самовираження, вибрати вид діяльності і методи, за допомогою яких вона змогла би реалізовувати свої потенційні можливості.

Під час занять музикою з дітьми-аутистами слід використовувати прості дії, які мають чітку структуру і підкріплюються позитивними перцептивними враженнями. Ці дії можуть стимулювати когнітивні процеси, необхідні для того, щоб звести разом різні «компоненти музики» – інструменти, звуки, рухи, слова [2].

Таким чином, музика виступає тим інтегруючим фактором, який сприяє розвитку дитини-аутиста, допомагає їй більш успішно адаптуватися в сучасному соціумі.

Література

1. Алвин Д., Уорик Э. Музыкальная терапия для детей с аутизмом. М.: Тервинф, 2008. 208 с.
2. Mottron L., Dawson M., Soulières I, Hubert B, Burack J. Enhanced perceptual functioning in autism: an update, and eight principles of autistic perception. *J Autism Dev Disord.* 36 (1), 2006. P. 27-43. Режим доступу: DOI:10.1007/s10803-005-0040-7.
3. Rutterberg, Dratman, Franknoi, Wenar. An instrument for evaluating autistic children. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry.* vol. 5 № 3, 1966. P. 48–72.

**ЛОГОПЕДИЧНА РОБОТА ПРИ
ЗАГАЛЬНОМУ НЕДОРОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ
ЯК ВАЖЛИВИЙ ЧИННИК СОЦІАЛЬНОГО РОЗВИТКУ ДИТИНИ**

Чорна Вікторія Володимирівна

кандидат педагогічних наук, старший викладач

Яковенко Ірина Олександрівна

кандидат педагогічних наук, старший викладач,

*Мелітопольський державний педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького, м. Мелітополь*

Анотація. У тезах доповіді охарактеризовано рівні загального недорозвитку мовлення. Визначено та описано можливості корекційної логопедичної допомоги дітям із загальним недорозвитком мовлення.

Ключові слова: загальний недорозвиток мовлення (ЗНМ), соціальний розвиток дитини, рівні ЗНМ

Мовлення виступає ключовим чинником комунікативної діяльності у соціальному розвитку особистості. Правильний перебіг процесів формування мовленнєвої комунікації допомагає сформувати необхідні навички взаємодії з соціальним середовищем, опанувати основи грамоти.

Таким чином головним контингентом логопедичних груп виступають діти з низьким рівнем сформованості мовленнєвої функції та системи мовлення в цілому.

В сучасній логопедичній літературі недорозвинення мовлення не виступає самостійною нозологічною одиницею, однорідним розладом. Зазвичай під цим поняттям об'єднується порушення онтогенезу та подальший аномальний розвиток мовлення дитини.

М. Шеремет зазначає, що загальний недорозвиток мовлення характеризується мовленнєвою аномалією, при якій порушено звукову і смислову сторону мовлення. При чому дослідниця зазначає, що у дітей із загальним недорозвитком мовлення (ЗНМ) в основному зберігається нормальний слух і первинно збережений інтелект [1, с. 408].

Питаннями корекції мовлення дітей із ЗНМ займалися М. Шеремет, Р. Левіна, В. Тищенко, Л. Касілова та інші. Більшість науковців доходять одностайної думки щодо взаємопов'язаність моторної функції дитини з розвитком мовленнєвої комунікації.

В. Тищенко зазначає, що розвиток моторної функції вихованця є передумовою успішної корекційної роботи. Також важливою є думка щодо визначення причини аномального мовленнєвого розвитку.

За клініко-педагогічною класифікацією корекційна робота при загальному недорозвитку мовлення спирається на симптоматику захворювання та патогенез. В. Тищенко зазначає, що логопедичний висновок «загальний недорозвиток мовлення» включає в себе інформацію щодо психофізіологічного розвитку логопата [2, с. 397]. Не зважаючи на різне походження відхилень у мовленнєвому розвитку ЗНМ має типові

характеристики. До них відноситься пізній початок мовлення. Перші слова можуть з'явитися у 3-4 або іноді навіть у 5 років. Мовлення дітей є малозрозумілим, порушена велика кількість звуків. Спостерігається недостатній рівень мовленнєвої комунікації і без спеціального колекційного розвитку мовленнєва комунікація згасає і регресує.

Важливо зазначити, що для полегшення корекційної роботи при ЗНМ типові відхилення мовленнєвої комунікації дитини науковцями об'єднано у три (чотири) групи.

Так, перша група характеризується наступними ознаками розвитку мовлення: активний словник недостатньо розвинений (зародковий стан). Характерними проявами мовлення дитини виступають звуконаслідування, слова-белькотіння та деякі загальноживані слова. Значення слів є недиференційованими. Важливо також зазначити, що фразове мовлення дитини практично відсутнє.

До другої групи ЗНМ відносять наступні характеристики: діти володіють пасивною побутовою лексиною; пасивний словник ширше активного; діти починають користуватися фразою, але зв'язне мовлення перебуває у зародковому стані; покращується розуміння мовлення; з'являються спроби зміни слів за родами, числами і відмінками, але поки що є невдалими.

Третя група має наступні ознаки розвитку мовленнєвого розвитку: мовлення стає більш розгорнутим; наявні стійкі помилки у вимові звуків; у мовленні переважають іменники і дієслова; формується зв'язне мовлення, але наявні помилки при словозміні і порушено узгодження слів у реченні.

Деякі науковці виділяють і четвертий рівень ЗНМ. До нього відносяться помилки вимовного характеру, невідповідність у спробах змінювати слова за числами, родами, відмінками; речення будуються дуже стислі; проявляється труднощі у поширенні речення. Тобто порушення вимови є несистемними, змазаними.

При корекційній роботі поділи на рівні розвитку мовлення при ЗНМ є дуже важливими, адже визначають шляхи і методи розгортання роботи вчителя-логопеда.

Важливо зазначити, що при першому і другому рівні ЗНМ ведеться робота на розширення словникового запасу. Для другого більш доцільною є робота на засвоєння елементарних мовних узагальнень, розвиток кількісного і якісного словника, корекція порушень фонетико-фонематичної сторони мовлення, формування зв'язного мовлення. Для третього і четвертого доцільно проводити корекційну роботу над формуванням правильної артикуляції звуків, автоматизації і диференціації фонем у мовленні дитини, розвиток фонетико-фонематичного слуху, поширення речень за допомогою прикметників і прийменників, робота над синтаксичним оформленням висловлювання.

Література

1. Логопедія: підручник / За заг. ред. М. К. Шеремет. Вид. 3-тє, перер. та доповн. К. : Вид. дім «Слово», 2015. 776 с.

2. Тищенко В. В. Загальний недорозвиток мовлення: перспективи подальших досліджень // Зб. наукових праць Кам'янець-Подільського нац. ун-ту. Кам'янець-Подільський, 2013. Ч. 2. С. 396-405.

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ З РАННІМ ДИТЯЧИМ АУТИЗМОМ ТА ПСИХОЛОГІЧНА ДОПОМОГА ЇХ БАТЬКАМ

Царькова Ольга Вікторівна

доктор психологічних наук, доцент кафедри психології

Аносова Дарія Іванівна

здобувач ступеня освіти «магістр»,

Мелітопольський державний педагогічний

університет імені Богдана Хмельницького, м. Мелітополь

Анотація. У статті розкрито актуальну проблему дитини з аутизмом обговорення якої підготувало вчених до розуміння того, що головним в дитячій реабілітації повинна стати терапевтична організація всього його життя.

Ключові слова. аутизм, психологічна допомога, РДА, навчання, допомога батькам.

В Україні створюється багато реабілітаційних центрів для дітей-інвалідів. Але деякі забувають, що для родини яка виховує аномальну дитину, також потрібна допомога. Батьки такої дитини повинні знати деякі психологічні особливості дітей з раннім дитячим аутизмом.

Період дошкільного навчання особливо важливий для дітей, які мають різні спектри порушень. Підготовка до вступу до школи передують значні зусилля родини і фахівців щодо повернення дитини в нормальне русло життя. Останнім часом завдання підготовки дітей до навчання у школі посідає одне з важливих місць у розвитку психологічної науки.

Фахівці психолого-медико-педагогічних консультацій часто мають справу з такою проблемною ситуацією, коли, скажімо, дитина має здібності до сприймання складних форм, спритність у рухах, уміння говорити й розуміти світ, але не прагне використовувати свої можливості в реальному житті, у взаємодії з дорослими та іншими дітьми. Ці здібності й уміння переважно знаходять своє вираження лише у сфері незвичних стереотипних занять і специфічних інтересів дитини. Особи з такими розладами позбавлені дитячості: їхня поведінка схожа на поведінку розсудливого дорослого, проте в побуті вони не практичні, не зграбні; навіть у підлітковому віці можуть бути не в змозі, наприклад, зав'язати шнурки на взутті. Ігри з однолітками їх не приваблюють - вони знаходять розваги лише для себе, тому прояв їх почуттів збіднений. Такі діти схильні дотримуватись власних думок, перебувають у світі мрій, не приймають ласки, мають бідну міміку, однак багато читають. Часто такі діти сприймаються батьками як невиховані та злі.

Перед фахівцями постає завдання давати практичні рекомендації та допомогу батькам у використанні комплексного психолого-медико-педагогічного підходу в організації взаємодії їх дітей з навколишнім середовищем.

Освіта дітей з обмеженими можливостями здоров'я - аутизмом - має бути спрямована на облаштування їх у соціальному просторі й повинна допомогти дитині в самоінтеграції, самореалізації з урахуванням її індивідуальності. У цьому питанні важливу роль також відіграють батьки, які у змозі допомогти адаптуватися в навколишній дійсності.

Діагноз «ранній дитячий аутизм» може бути поставлений тільки фахівцем - дитячим психоневрологом після ретельного обстеження малюка. Якщо цей діагноз дитині поставлений, то батькам потрібно визначитися з програмою подальшого навчання та розвитку малюка.

Основою успішного подолання аутизму є виконання в домашніх умовах та в умовах спеціальних центрів індивідуальної програми реабілітації хворої дитини. Природно, головне завдання тут лягає на плечі батьків. Тому першорядним кроком має стати прийняття того, що їх дитина страждає на аутизм. Адже вона не психічно хвора людина, у неї просто «інший спосіб бачення світу», їй трохи важче висловити свої почуття. Ось тут і потрібно їй допомогти, підтримати, навчити.

При правильному, наполегливому підході до виконання лікувальної (реабілітаційної) програми діти, хворі на аутизм, показують відмінні результати і можуть значною мірою відновлюватися, адаптуватися до нормального життя. Нерідко вони володіють даром або талантом у якійсь області мистецтва або знання.

Перша вікова криза припадає на вік між двома і трьома роками, коли дитина диференціює себе з поміж інших людей і диференціює людей на своїх і чужих. У цей період дитина починає впізнавати себе в дзеркалі і говорити про себе в першій особі. Зростання самосвідомості і прагнення до самостійності зумовлюють частоту емоційно-поведінкових розладів на цьому етапі. Прагнучи до незалежності, дитина проявляє негативізм і упертість на зауваження і заборони дорослих [2, с. 13].

Особливо важливе значення у вихованні аутичної дитини має організація її цілеспрямованої поведінки шляхом становлення чіткого розпорядку дня.

Основним орієнтиром розвитку дитини з аутизмом має бути різноманітне, емоційно насичене спілкування з нею батьків. Батьки мають розмовляти з нею більше, ніж зі здоровою дитиною.

Батькам постійно потрібно стимулювати інтерес дитини до зовнішнього світу. Це, в своєю чергою, поступово викликатиме в неї потребу в контакті і започаткуватиме поступову зміну дитиною свого власного емоційного (часто агресивного) стану.

На всіх етапах встановлення контакту треба підбирати безпечну дистанцію для спілкування і ненав'язливо демонструвати власну готовність

до контакту, кожного разу обов'язково починаючи з того психічного рівня, на якому знаходиться дитина.

Під час тактильного контакту з дитиною потрібно говорити їй про свої почуття, включаючи навіть прояви гніву на її опір. При цьому враховуйте, що аутична дитина здатна розуміти ваші почуття і мовлення. Однак емоційні особливості малюка є перепоною процесу сприймання материнської ласки. Важливо продовжувати усувати дитячий опір такими стимулами, які для неї є емоційно надчутливими, дискомфортними (довгий поцілунок, шепіт у вухо тощо). Разом з тим, доцільно застосовувати певну трансформацію стосунків з дитиною, яку (ситуацію) умовно називають «відпусти», коли дитина намагається уникати тривалих емоційних контактів, обіймів, поцілунків. Проте, враховуючи природну автономію дитини з аутизмом, що можливість треба використовувати обережно [4, с. 45].

Також потрібно знайомити дитину з різними джерелами інформації (книги, журнали, телебачення, радіо, комп'ютер); покажіть їх роль в житті людей. Сімейне читання може допомогти налагодити емоційний контакт з дитиною і прищепити їй навички соціальної поведінки. Окрім сімейного читання батьки можуть використовувати і метод спільного малювання, під час якого вони також активно описують словами все, що малюють, терпляче пояснюють дитині послідовність малювання, називають кожен деталь. Подібна робота позитивно впливає на розвиток сприймання та уяви дитини, вчить її взаємодіяти з дорослими.

Отже, тісне спілкування, постійні розмови з дитиною, пояснення всього, що відбувається, розвиває емоційно-чуттєві якості маленької людини, і з часом вона навчиться спілкуватися з близькими, висловлювати свої почуття і емоції за допомогою слів.

Виховання малюка, який страждає раннім дитячим аутизмом, має свої специфічні особливості, і займає багато часу і сил. Потрібно постійно займатися з дитиною, у жодному разі не пускаючи на самоплив, інакше розвиток психоемоційної сфери дитини зупиниться або відкотиться на початковий рівень.

Зазвичай у нашій країні проблеми сім'ї, що виховує дитину з розладами розвитку, розглядаються через призму проблем самої дитини. Однак вирішення проблеми соціальної адаптації сімей дітей з аутизмом слід шукати у сфері реалізації соціально-психологічного впливу не лише на дитину, але й на її батьків [5, с. 20].

Спроби надання професійної соціально-психологічної підтримки сім'ям з аутичними дітьми почали здійснюватись у нас лише недавно, і поки що вони носять епізодичний характер. Звичайно, в першу чергу необхідно звертати увагу на допомогу сім'ї в її основних потребах: вихованні і навчанні дитини з аутизмом. Головне в цьому питанні, дати батькам можливість зрозуміти, що відбувається з їх дитиною, допомогти встановити з нею емоційний контакт, відчутти свою силу, навчитись впливати на ситуацію, змінюючи її на краще [3, с. 54].

Б. Кауфман говорить про три послідовні кроки допомоги аутистичній дитині, які, на наш погляд, є найоптимальнішими та успішними [4, с. 92].

– батькам необхідно почати з себе, переглянути своє ставлення до дитини і полюбити її такою, якою вона є, з усіма проявами її поведінки;

– створити мотивацію у дитини, потрібно в такий спосіб показати їй цінності нашого світу, нашу любов до неї і готовність до забезпечення їй захисту і опори, щоб сама дитина захотіла в ньому жити і діяти;

– розробити відповідно до потреб і можливостей дитини програми реабілітації;

Вирішення проблеми реабілітації дітей – аутистів неможливе без активної участі батьків. Саме вони повинні стати основними виконавцями всіх терапевтичних маніпуляцій, призначених для їх дитини [1, с. 21].

Для успішного реабілітаційного процесу необхідно допомогти матері побачити, як при її підлаштовуванні до стану дитини, діяльність дитини, наприклад дослідницька, продовжується. При цьому підлаштовування має стосуватись не тільки проявів основних емоцій – але і вияву таких вітальних афектів, як переживання сили, легкості, в'ялості, слабкості. Підлаштовування під дитину забезпечує їй комфорт, а також розвиває здатність усвідомлювати, що її почуття можуть розділяти іншими, незалежно від вербального спілкування, що дуже важливо для дітей з аутичними вадами розвитку [1, с. 26].

Дитина з аутичним спектром – це привід щоб подивитися на дитину іншими очима і зрозуміти що потрібно саме їй. Це складніше, ніж виховувати здорово дитину, але це не найгірший сценарій.

Література

1. Бернштейн Н.А. Физиология движений и активность / Под ред. О. Г. Газенко. М.: Наука, 2010. 495 с.

2. Менделевич В.Д. Психиатрическая пропедевтика. М. : МЕДпресс информ, 2008. 528 с.

3. Никольская О. С. Баенская Е. Р., Либлинг М. М. Аутизм: возрастные особенности и психологическая помощь М. : Полиграфсервис, 2003. 232 с.

4. Вільчковський Є. С., Курок О. І. Теорія і методика фізичного виховання дітей дошкільного віку: навч. посіб. Суми: Університетська книга, 2008. 428 с.

5. Кипхард Э. Й. Как развивается ваш ребенок? Таблицы сенсомоторного и социального развития: От 4 до 7.5 лет / Хельга Зиннхубер; М.: Теревинф, 2009. 160 с.

ПРОБЛЕМИ РЕАЛІЗАЦІЇ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У ВІДПОВІДНОСТІ ДО НОВОГО СТАНДАРТУ

Шаповалова Тетяна Григорівна

кандидат педагогічних наук, доцент,

Бердянський державний педагогічний університет, м. Бердянськ

Анотація: у статті розглядаються проблеми реалізації здоров'язбережувальної компетентності вчителів початкової школи у сучасних умовах створення нової школи у відповідності до Державного стандарту початкової освіти.

Ключові слова: компетентнісний підхід, ключові компетентності, здоров'язбережувальна компетентність, здоров'я підростаючого покоління, професійне здоров'я педагога, здоровий спосіб життя.

Виходячи з Постанови Кабінету Міністрів України «Про затвердження Державного стандарту початкової освіти» № 87 від 21 лютого 2018 р. вимоги до обов'язкових результатів навчання визначаються з урахуванням компетентнісного підходу до навчання, в основу якого покладено ключові компетентності. Одна з ключових компетентностей – громадянські та соціальні компетентності, пов'язані з ідеями демократії, справедливості, рівності, прав людини, добробуту та здорового способу життя, що передбачають дбайливе ставлення до власного здоров'я і збереження здоров'я інших людей, дотримання здорового способу життя. У Державному стандарті виокремлено соціальна і здоров'язбережувальна освітня галузь, метою якої є формування соціальної компетентності та інших ключових компетентностей, активної громадянської позиції, підприємливості, розвиток самостійності через особисту ідентифікацію, застосування моделі здорової та безпечної поведінки, збереження власного здоров'я та здоров'я інших осіб, добробуту та сталого розвитку [9].

Існуюча педагогічна система та умови сучасного життя можуть надати учням достатній об'єм знань, але не здатні зберегти здоров'я дітей та оточуючого їх середовища. Підтвердженням цьому є катастрофічне зниження рівня здоров'я підростаючого покоління України, нестійка мотивація до збереження здоров'я, відсутність механізмів упровадження принципів валеології та екології в масову практику навчальних закладів.

Щоб відповідати сучасним вимогам та бути готовим до швидких змін умов життя, вчителю початкової школи мало володіти високим рівнем освіти, глибокими професійними знаннями, навичками, необхідно також володіти й високим рівнем здоров'язбережувальної компетентності, еколого-валеологічної культури.

В ієрархії чинників активної життєдіяльності, творчого потенціалу та самореалізації педагога початкової школи важливе місце належить його професійному здоров'ю. Під професійним здоров'ям у психолого-педагогічній науці розуміють здатність організму зберігати і активізувати

компенсаторні, захисні, регуляторні механізми, що забезпечують працездатність, ефективність і розвиток особистості педагога початкових класів у всіх умовах протікання педагогічної діяльності. Професійне здоров'я педагога позначається на здоров'ї його учнів і на результатах всієї навчально-виховної роботи закладу.

Дослідження вчених (С. Волкова), які проведені в загальноосвітніх школах, засвідчили, що лише 21,2% учителів почувають себе абсолютно здоровими. У 52,4% опитаних спостерігаються відхилення у стані здоров'я серцево-судинної системи, 40,5% учителів відзначають у себе неврологічні захворювання, така ж кількість мають захворювання нирок. Учителі відзначають відхилення у стані здоров'я кількох органів і систем: дихальної, видільної, шлунково-кишкового тракту, печінки тощо. Основні відхилення в самопочутті вчителів пов'язують із хронічним перевтомою. Постійно почувають себе втомленими 45,2%, напади серцебиття відчувають 47,6%, постійно хочуть спати вдень 33,3%, дратують речі, до яких раніше ставилися спокійно, 42,8% учителів. Понад 70% учителів у режим дня не вводять фізичні вправи. Дефіцит рухової активності призводить до зниження фізичної працездатності, збільшує ризик виникнення гіпертонії, діабету, раку товстої кишки, остеопорозу та багатьох інших захворювань, а також погіршення настрою. Майже кожен четвертий педагог школи палить, деякі схильні до алкоголізму [3].

Серед факторів ризику, що погіршують здоров'я педагога, основними є гіподинамія (низька рухова активність), недотримання режиму дня, фізичні та психічні перевантаження, шкідливі звички, гіпоксія, нерациональне харчування, хронічні захворювання, екологічні фактори [3, с. 16–18].

Серед складових ключових компетентностей, що мають стосунок до проблеми збереження і зміцнення здоров'я фахівця, науковці виділяють: компетентність здоров'язбереження (І. Зимняя, В. Сергієнко); здатність протистояти професійним деформаціям як складову особистісної компетентності; здатність до індивідуального самозбереження, невіддатливість професійному старінню як складову індивідуальної компетентності (О. Микитюк, А. Маркова); здатність до збереження і зміцнення професійного здоров'я (Л. Мітіна); професійну витривалість як складову соціальної компетенції (В. Байденко) тощо [4; 5; 6; 7].

Компетентність здоров'язбереження розглядається як основа буття людини, де основним є усвідомлення важливості здоров'я, здорового способу життя для всієї життєдіяльності особистості [1].

Компетентність здоров'язбереження педагога – це характеристики, особливості, які спрямовані на збереження фізичного, психічного, соціального, духовного здоров'я – свого та оточуючих, а також сприяння збереженню, зміцненню здоров'я учнів на уроках, в позаурочній діяльності.

Як зауважує О. Микитюк аналіз науково-педагогічних досліджень і практичного досвіду свідчать про зростаючий інтерес до питань, пов'язаних із здоров'язбережувальною компетентністю педагогів [6]. Проте проблема її формування залишається не вирішеною. Основними причинами цього є:

відсутність загально визнаного розуміння здоров'язбережувальної компетентності педагогів як комплексного феномену, який має великий потенціал для покращення рівня здоров'я учасників навчально-виховного процесу; нерозробленість змістового і методико-технологічного аспекту формування основ здоров'язбережувальної компетентності педагогів; питання формування навичок здорового способу життя у шкільному середовищі.

У створенні здоров'язбережувального освітнього середовища для учасників навчально-виховного процесу, формуванні навичок здорового способу життя основна роль відводиться педагогу.

Соціально-оздоровча функція освіти актуалізує проблему формування здоров'язбережувальної компетентності вчителя. Провідне місце у цьому напрямку належить вчителю початкових класів, вчителю біології, основ здоров'я та фізичної культури від компетентності яких багато в чому залежить здоров'я і працездатність учнів.

На II Міжнародному симпозіумі «Освіта і здоров'я підростаючого покоління» (24–26 квітня 2018 р.) В. Пономаренком була представлена презентація «Ключові напрямки дій для забезпечення якості освіти у галузі здоров'я, безпеки та соціальної інтеграції», в якій чітко виокремлено вісім модулів індексу здоров'я школи: 1. Середовище та політика школи щодо здоров'я і безпеки; 2. Освіта в галузі здоров'я; 3. Фізичне виховання та інші програми фізичної активності; 4. Послуги з харчування; 5. Шкільні послуги з охорони здоров'я; 6. Шкільні послуги з консультування, психологічні та соціальні послуги; 7. Популяризація здорового способу життя для співробітників; 8. Залучення сім'ї та громади.

У рамках стандарту початкової освіти 2018 на засадах компетентнісного підходу зміст і результати навчання визначають: освітня галузь «Соціальна і здоров'язбережна» (100%), освітня галузь «Громадська та історична» (30%-70%); інтегрований курс «Я досліджую світ»; варіативні курси. При цьому ключовими компетентностями виступають: екологічна грамотність і здорове життя, соціальна, підприємливість (психосоціальні і спеціальні життєві навички для безпеки, здоров'я, успішної соціалізації і самореалізації).

У зв'язку з цим, важливим стає освіта в галузі здоров'я людини, так як, з одного боку, сучасна система української освіти характеризується прогресивними тенденціями, пов'язаними з гуманізацією, гуманітаризацією, особистісно зорієнтованим підходом у навчанні та вихованні дітей та молоді, а з іншого боку – здоров'яруйнуючою організацією педагогічного процесу, який призводить до сповільнення фізичного та психічного розвитку, погіршення здоров'я підростаючого покоління.

На жаль, вивчення предметів оздоровчого спрямування здійснюється за залишковим принципом. Викладання оздоровчих предметів вчителями з недостатнім рівнем здоров'я та здоров'язбережувальних компетенцій знижує ефективність цієї роботи серед учнів [2]. Враховуючи означену ситуацію, підготовка майбутніх вчителів основ здоров'я ведеться за подвійними

спеціальностями. Варіанти поєднання добре віддзеркалені в Наказі МОН України від 13 травня 2014 року № 586. Подвійні спеціальності та спеціалізації забезпечують захист випускника на ринку праці [8].

Здоров'язбережувальна (валеологічна) освіченість педагога є важливою для навчання учнів. Проте особливою значення вона набуває для вчителів початкової школи. На аспекти цієї проблеми вказує В. Самойлович. Він зазначає, що існуюча система освіти сама по собі є фактором ризику для здоров'я учнів. Проте і педагог у професійному відношенні є представником однієї з основних груп ризику щодо захворюваності. За цих умов для нього особливо важливо не тільки володіти основами знань про здоров'я і здоровий спосіб життя, але й засобами та методами забезпечення здоров'я і формування здорової життєдіяльності. У навчанні учнів важливим має бути особистий приклад педагога [10, с. 189–191].

Аналіз педагогічних досліджень і практичного досвіду свідчать про зростаючий інтерес до питань, пов'язаних із здоров'язбережувальною компетентністю.

Основними компонентами навчально-виховного процесу у загальноосвітньому навчальному закладі є зміст педагогічного процесу, засоби забезпечення процесу формування (форми і методи) здоров'язбережувальної компетентності учнів та власне вчителя початкової школи.

Для сучасного педагога, який бажає підвищити свій фаховий рівень та опікується власним здоров'ям та здоров'ям своїх вихованців, дуже важливо мати найповнішу інформацію про здоров'язбережувальну компетентність, опанувати методики і практикувати їх під час викладання в закладах освіти.

Література

1. Агаджанян Н. А. Проблемы адаптации и экологии человека. Экология человека. Основные проблемы. М. : Наука, 1988. 160 с.
2. Відкритий лист щодо збереження підготовки вчителя основ здоров'я. [Електронний ресурс]. Режим доступу: [autta.org.ua/.../Відкритий%20лист%2015_04_2016\(1\).pdf](http://autta.org.ua/.../Відкритий%20лист%2015_04_2016(1).pdf)
3. Волкова С. С. Здоровый учитель – здоровая школа // Світ виховання. 2006. № 1 (14). С. 16–18.
4. Зимняя И. А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования? (теоретико-методологический аспект) // Высш. образование сегодня: реформы, нововведения, опыт. 2006. № 8. С. 20–26.
5. Маркова А. К. Психология профессионализма. М. : 1996. – 196 с.
6. Микитюк О. М. Проблеми формування здоров'язберігаючої компетентності учителів в умовах навчально-виховного процесу. Екологія людини : підручник. С. 113–122. [Електронний ресурс]. Режим доступу: www.sportepedagogy.org.ua/html/journal/2009-04/09myotep.pdf.
7. Митина Е. П. Здоровьесберегающие технологии сегодня и завтра // Начальная школа. 2006. № 6. С. 56–59.

8. Наказ МОН України від 13 травня 2014 року № 586 «Деякі питання поєднань напрямів (спеціальностей) з додатковими спеціальностями і спеціалізаціями, за якими здійснюється підготовка педагогічних працівників освітньо-кваліфікаційних рівнів бакалавра, спеціаліста, магістра».

9. Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Державного стандарту початкової освіти» № 87 від 21 лютого 2018 р.

10. Самойлович В. А. Деякі аспекти валеологічної культури і освіти сучасного вчителя // Проблеми освіти: наук.-метод. зб. К.: Інститут інноваційних технологій і змісту освіти, 2006. Вип. 47. С. 189–191.

ГРОМАДЯНСЬКА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК НЕОБХІДНА УМОВА РОЗВИТКУ ДЕМОКРАТИЧНОГО СУСПІЛЬСТВА

Шарова Тетяна Михайлівна

кандидат філологічних наук,

завідувач кафедри української і зарубіжної літератури

Шаров Сергій Володимирович

доцент кафедри інформатики і кібернетики,

Мелітопольський державний педагогічний університет

імені Богдана Хмельницького, м. Мелітополь

Анотація. Сьогодні в умовах активної міжкультурної співпраці з різними державами та посилення інтересу до виокремлення якостей, притаманних українському народу, громадянська компетентність є важливою складовою демократичного суспільства. У статті мова йдеться про шляхи формування громадянської компетентності, описуються їх особливості.

Ключові слова: громадянська компетентність, демократичне суспільство, художні твори, інформаційно-комунікаційні технології

Значні суспільні зміни в країні та інтеграція України в європейський простір зумовили посилення інтересу до громадянської освіти, зокрема формування у підростаючого покоління громадянської компетентності.

Метою статті є визначення поняття громадянської компетенції, огляд окремих шляхів її формування через осмислення художніх творів та використання інформаційно-комунікаційних технологій.

Під компетентністю розуміється рівень власного досвіду, набутих знань та сформованих навичок у певній галузі, що характеризує можливість реалізації сукупності встановлених прав і обов'язків суб'єкта, визначених через різноманітні нормативні документи, традиції, морально-етичні норми тощо.

Громадянська компетентність різними дослідникам тлумачиться як сукупність властивостей людини мати власну думку, нести за неї відповідальність [4, с. 231], активно приймати участь у суспільно-громадських процесах; відповідально користуватися громадянськими правами та обов'язками з метою розвитку демократичного суспільства;

виказувати своє ставлення до актуальних соціальних, політичних та національних процесів. Її можна розглядати як компетентність щодо політичної сфери життя громадянського суспільства, яка стосується відносин між громадянином та державою, інститутами влади та іншими громадянами [3, с. 62].

Формування громадянської компетентності є важливою умовою для існування громадянського суспільства, причому цей процес потрібно починати ще з дитинства, прививаючи любов до батьківщини, національних цінностей та традицій. Як зазначає В. Шахрай, молодь є найбільш динамічною та енергійною частиною суспільства, яка має критичне мислення та жвавий розум, здатна приймати активну участь у суспільних справах, відповідально ставлячись до власної країни та її розвитку [7, с. 128]. Зважаючи на це, особливу увагу слід приділяти формуванню громадянської компетентності у підростаючого покоління, у якого проходить активний процес соціалізації, формування власної думки, суспільної позиції, інших якостей особистості.

Слід зазначити, що громадянська компетентність передбачає шанування прав людини, реалізацію та відстоювання власних позицій, активну участь в суспільно-корисній діяльності. Враховуючи актуальність питань громадянської освіти, багато науковців займаються пошуком та розробкою оптимальних шляхів її реалізації на культурологічних засадах [8, с. 33]. Ми лише торкнемося формування громадянської компетентності шляхом ознайомлення з художніми творами та через використання інформаційно-комунікаційних технологій.

Одним із перспективних та дієвих засобів формування громадянської компетентності є вивчення художніх творів національних письменників, що надасть змогу читачам навчитися аналізувати, порівнювати, співставляти художні образи, формувати власну думку та активну громадянську позицію. У даному контексті доречно ознайомлюватися та осмислювати художні твори видатних українських письменників, таких як Т. Шевченко, І. Франко, М. Коцюбинський тощо. Слід зазначити, що останнім часом спостерігається суттєве переосмисленням художніх творів XIX-XX ст., які за своїм змістовим наповненням зближуються з відомими фактами та процесами сучасного життя, розширюють соціальну та духовну сфери людини.

Прикладом розвитку традицій української літератури XX ст. може виступати творчість українського письменника К. Гордієнка, який торкався сільської тематики, зокрема запровадження нової системи колективного ведення господарства. У його творах зображено стосунки героїв у різний час, їх психологія, відстоювання власних прав та честі кожного громадянина, любов до рідної країни. Ми вважаємо, що вивчення життєтворчого літопису К. Гордієнка дозволить розвинути повагу до рідної мови, людей, нашої країни, сформуванню громадянську компетентність.

Слід наголосити на тому, що роман К. Гордієнка «Буймир» став природною ланкою в літописах життя українського селянства. Трагедія війни й велич народного подвигу розкриваються через показ життя на окупованій

фашистськими загарбниками землі. Селянська родина напередодні й у період революції 1905-1907 років, під час розбудови колгоспів й у воєнний час протягом усієї творчості К. Гордієнка є об'єктом його художнього дослідження. У романі «Буймир» показано кілька родин, які опинилися в протилежних таборах. Такий сюжет є не новим, але погляди, які подає нам К. Гордієнко по-новому відтворюють бачення автором реальної проблеми тогочасної дійсності. Феноменальним є й показ життя народного в романі письменника, що простежується упродовж усієї творчості митця. У романі письменника помічаємо багатосуб'єктивність відображення свідомості людини, гармонійну єдність у відображенні взаємозв'язків зовнішніх подій і внутрішнього життя персонажів, надання їм простору для внутрішньої еволюції. В цьому аспекті, читаючи трилогію К. Гордієнка «Буймир» [1], молодь може побачити такі позитивні характеристики героїв, як патріотизм, толерантність та повагу до оточуючих, відповідальність за свої вчинки тощо.

Іншим, не менш потужним, засобом формування громадянської компетентності є використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ). Сьогодні практично кожен учень, студент володіє персональним комп'ютером та різноманітними мобільними пристроями, спілкується у соціальних мережах тощо [6, с. 75]. Це дозволяє застосовувати практично необмежені ресурси для навчання та розвитку різних компетентностей, зокрема громадянської.

Як показують дослідження О. Постильної, використання ІКТ в умовах школи дозволяє підвищити культуру дитини по відношенню до навколишнього світу і посилити освітні та виховні ефекти. Якщо мається на увазі навчально-виховний процес вищої школи, то тут великий вплив на особистість студентської молоді мають куратори, які через засоби інформаційно-комунікаційних технологій формують у студентів повагу до держави та українського народу, розвивають моральні якості з урахуванням зовнішніх та внутрішніх чинників особистості студента [5, с. 202].

Цікавими є дослідження С. Малахової та інших авторів, які створили модель розвитку громадянської та соціальної компетентностей старшокласників засобами телекомунікаційних проєктів, яка була апробована у якості компоненту інформаційно-комунікаційного виховного простору під час індивідуальних, колективних та групових форм роботи [3, с. 64].

У цьому аспекті слід сказати про цифрове громадянство, згідно з яким користувачі мережі Інтернет та цифрових електронних пристроїв мають право обирати засоби для спілкування та роботи, безпечно використовувати ІКТ на основі етичних та правових норм [2, с. 89]. Крім того, введення в навчальний процес вищої та середньої школи елементів медіаосвіти та медіаграмотності надасть змогу формувати саме якості особистості, характерні для громадянина нашої держави.

Отже, громадянська компетентність є необхідною складовою сучасної особистості, яка приймає активну участь у розбудові нашої держави. Дієвими шляхами її формування є прочитання та осмислення художніх творів, а також

використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчально-виховному процесі вищої та середньої школи.

Література

1. Гордієнко К. Буймир: роман. К. : Дніпро. 1972. 277 с.
2. Захар О. Г. Використання соціальних інтернет-сервісів у процесі підвищення кваліфікації вчителів // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. 2013, №42. С. 81-93.
3. Малахова С., Апалькова Т., Фокіна Н. Розвиток соціальної та громадянської компетентностей старшокласників засобами телекомунікаційних проєктів // Рідна школа. 2013. №12. С. 61-65.
4. Смагіна Т. Громадянська компетентність у контексті особистісного виміру // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. 2005. №25. С. 229-231.
5. Шаров С., Постильна О. Інформатизація освіти і виховання як вектор розвитку сучасного суспільства // Науковий вісник Мелітопольського держ. пед. ун.-ту. Серія: Педагогіка. 2017. №18. С. 199-204.
6. Шарова Т. М., Шаров С. В., Бородіхіна О. В. Формування комунікативно-діалогічної компетентності студентів-філологів // Науковий вісник Міжнар. гуманітарного ун.-ту. Серія «Філологія». 2017. Вип. 29, Т.1. С. 74-76
7. Шахрай В. Громадянська компетентність особистості як проблема сучасного суспільства // Український соціум. 2008. №2. С. 123-134.
8. Шестопалюк О. Громадянська освіта як фактор формування громадянських компетентностей сучасної молоді // Рідна школа. 2010. №3. С. 33-35.

ВИМОГИ ДО ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ХІМІЇ В УМОВАХ РЕФОРМ СУЧАСНОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Шевчук Тетяна Олександрівна

кандидат педагогічних наук, доцент

*Мелітопольський державний педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького, м. Мелітополь*

Анотація. Стаття присвячена проблемі підготовки вчителя хімії в умовах реалізації Концепції Нової української школи, а саме формуванню професійних компетентностей учителя хімії.

Ключові слова: предметні компетентності, сучасна школа, висококваліфікований вчитель хімії.

В нурті політичних та соціально – економічних подій, що відбуваються в країні, в центрі уваги суспільства постійно знаходиться система вищої освіти, яка дуже повільно але все ж таки змінюється і будемо вірити в ліпший бік.

Сьогодні ставлять підвищені вимоги до вчителя хімії в його підготовці. Фахівець повинен вміти виділяти головні операції дії, організовувати пошук способів виконання дії за зразком або за алгоритмом. Наприклад, пошук раціональних способів розв'язування розрахункових хімічних задач, конструювання приладів, розробка методики й техніки хімічних дослідів, конструювання подібними за властивостями й описаними в посібниках. Вчитель хімії повинен вміти працювати з науковою і методичною літературою та іншими інформаційними джерелами. Для цього вже в студентські роки навчання майбутній вчитель повинен оволодіти іноземною, бажано англійською, мовою для вільного перекладу хімічної інформації, методів викладу навчального матеріалу, для спілкування з колегами інших країн [3].

Також важливим є вміння і володіння технікою і методикою хімічного експерименту і також методикою підготовки і використання віртуального хімічного експерименту. Це перший напрям формування предметних компетентностей вчителя хімії, а другий – підготовка презентацій з історії хімії і накопичення програм елективних курсів або хімічних гуртків в школі. Однак для дослідження цієї мети хімічні і методичні дисципліни повинні детермінуватися головною дидактичною метою – формуванню компетентностей висококваліфікованого, конкурентноспроможного вчителя (викладача) хімії. Такими дисциплінами є методика викладання хімії, історія хімії, позакласна робота і факультативні заняття з хімії, методика розв'язування хімічних задач, всі хімічні дисципліни, виробнича практика в школі, навчальні практики з техніки і методики хімічного експерименту і з методики навчання хімії. Досягнення поставленої мети можливо в дії за такими напрямками: 1) виконання хімічного експерименту і підготовка віртуальної версії; 2) вивчення історичних відомостей і розробка сценаріїв для виготовлення презентації; 3) корекція існуючих і розробка нових навчальних програм елективних курсів та сценаріїв позакласних заходів. Крім цього не відміняються задачі, які розв'язуються при виконанні навчальних програм інших дисциплін. Так на лабораторних заняттях з методики викладання хімії і під час навчальної практики з техніки і методики шкільного хімічного експерименту студенти не тільки виконують лабораторні досліді, а й окремі демонстраційно. Наприклад, досліді «горіння заліза в кисні», «вибух гримучої суміші», або досліді із застосуванням електричного струму та інші, які з об'єктивних причин в шкільному кабінеті хімії не можна відтворити або такий дослід не є обов'язковим за програмою. Добре підготовлені демонстраційні досліді знімають на відео, які потім використовують на виробничій практиці в школі, а також для створення відеотеки власних віртуальних експериментів для майбутньої професійної діяльності..

Іншим напрямом формування компетентностей майбутніх викладачів хімії є самостійна робота з історії хімії [2] по створенню презентацій до тем занять. Наприклад, до заняття «Період алхімії з IV ст. н. е до XVI ст. н. е.» студенти готують презентації на теми «Алхімія країн Середземного моря»,

«Арабська та латинська алхімія», «Алхімія Західної Європи», «Алхімія Індії та Китаю». Свої твори вони захищають на заняттях, аналізують зміст представлених історичних фактів, їх подачу за хронологією розвитку цивілізації, обговорюють методику застосування презентації або фрагменту в темах уроків хімії під час виробничої практики та професійної діяльності. Кращі приклади є можливість розповсюдити серед однокурсників і зібрати відеотеку.

Ці новачки виконуються паралельно з накопиченням матеріалу з методики розв'язування розрахункових хімічних задач і програм та сценаріїв факультативних занять і позакласних заходів. Так майбутні викладачі хімії отримують і корегують навчальні програми факультативних занять «Речовини на кухні», «Речовини в аптечці», «Побутова хімія», «Хімія саду і городу», «Хімія і автомобіль», «Хімія і косметика» для курсу «Хімія навколо нас» [4]. Окремі елементи цього курсу студенти впроваджують на уроках під час виробничої практики.

Реалізація названих напрямів в опануванні курсу хімічних і методичних дисциплін сприяє формуванню вмінь підбирати хімічні досліди та їх віртуальні версії для підтвердження висунутої гіпотези, створювати проблемну ситуацію, ілюструвати закони і принципи хімії, працювати з науковою, історичною, методичною літературою та іншими інформаційними джерелами, готувати презентації до занять, наукових конференцій тощо. Ця діяльність навчає студентів вмінню переносити способи або їх сукупність одного виду діяльності до іншого, привчає аналізувати майбутні уроки, факультативні заняття або виховний захід, їх структуру і визначати місце розробленим віртуальним хімічним дослідом або презентаціям.

Література

1. Максимов О. С. Методика викладання хімії: Практикум: навч. посіб. К: Вища шк., 2004. 167 с.
2. Максимов О. С., Шевчук Т. О. Історія хімії: Підруч. для студентів хім. спеціальностей вищих навчальних закладів I–IV рівнів акредитації. Мелітополь: Друкарня «Люкс», 2010. 288 с.
3. Максимов О. С., Шевчук Т. О. Напрями формування предметних компетентностей майбутнього учителя хімії // 36. наук. праць «Актуальні питання підготовки майбутнього вчителя хімії: теорія і практика» 2017. С. 78–80.
4. Свідотство № 53385 про реєстрацію авторського права на твір «Методичні рекомендації до факультативного курсу «Хімія навколо нас» / Максимов О. С., Шевчук Т. О., Бабенко А. О. Дата реєстрації 29. 01. 2014.

КООПЕРАТИВНЕ НАВЧАННЯ НА УРОКАХ ІСТОРІЇ

Шкода Наталія Анатоліївна

кандидат історичних наук, доцент кафедри історії

Полякова Лариса Іванівна

кандидат історичних наук, доцент кафедри історії

Крилова Алла Миколаївна

кандидат історичних наук, доцент кафедри історії

*Мелітопольський державний педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького, м. Мелітополь*

Анотація. В сучасній українській школі популярними є інтерактивні технології навчання. Серед них важливу роль відіграє кооперативне навчання. Ця технологія є надзвичайно ефективною на уроках історії. В даній публікації лаконічно охарактеризуємо теоретичні положення даної технології.

Ключові слова: кооперація, урок, мета, учні, мала група.

Кооперативна форма навчання – це навчання учнів у малих групах, об'єднаних спільною навчальною метою. Вчитель керує роботою кожного учня опосередковано, через завдання, які отримує кожна мала група. Кооперативне навчання орієнтує учнів на можливість співпраці з іншими учнями, дозволяє реалізувати природне прагнення кожного учня до спілкування, сприяє досягненню учнями вищих результатів засвоєння знань та формування вмінь. Така модель може ефективно поєднуватись з традиційними методами навчання і застосовуватися на різних етапах навчання.

Кооперативне навчання тривалий період є предметом вивчення зарубіжних педагогів. Різні аспекти цієї технології навчання досліджували А. Маслоу та Дж. Брюнер.

Характерною ознакою кооперативного навчання, на відміну від традиційного, є наявність спільної мети у кожній малій групі учнів [1, с. 36]. Тільки усвідомлена вчителем, доведена до кожного учня і послідовно проведена вчителем через завдання, організацію навчальної діяльності і оцінювання навчальних результатів учнів спільна мета забезпечує справжнє кооперативне навчання.

Слід зауважити, що організація групової діяльності учнів, їх розподіл на малі групи – не буде кооперативним навчанням, якщо перед учнями стоїть однакова мета. Таким чином, навчальна кооперація – це спільна діяльність для досягнення спільних цілей. У межах спільної діяльності індивідууми прагнуть одержати результати, що є важливими для них самих і для всіх інших членів групи. Кооперативним навчанням називається такий варіант його організації, при якому учні працюють у невеликих групах, щоб забезпечити найбільш ефективний навчальний процес для себе і своїх товаришів [2, с. 69]. Можна виділити наступні основні етапи кооперативного навчання: 1) об'єднання учнів у групи; 2) інструктаж вчителя, пояснення

змісту завдань; 3) колективне виконання; 4) колективне представлення результатів групової праці.

Після інструктажу учителя учні об'єднуються в невеликі групи. Потім вони виконують отримане завдання доти, доки всі члени групи не зрозуміють і не виконають його успішно. Жоден член групи наодинці не має всієї інформації, уміння чи можливостей, необхідних для того, щоб забезпечити успіх групової діяльності. Спільні зусилля приводять до того, що всі члени групи прагнуть до взаємного результату [2, с. 71].

У результаті виграють усі учні, вони усвідомлюють, що неможливо уникнути спільної праці. Успіхи кожного визначаються не тільки його працею, а й зусиллями його товаришів. Усі члени групи пишаються успіхами один одного і разом святкують перемогу, коли один із членів групи удостоюється похвали за особливі досягнення. Отже, співпраця дає позитивний ефект і є одним із найцінніших інструментів учителя.

Учитель повинен усвідомлювати, що не всі групи є групами співпраці. Об'єднання в групи може закінчитися конкуренцією. Педагог повинен вміти організувати урок таким чином, щоб учні працювали в режимі співпраці. Учитель повинен знати про наступні компоненти запуску механізму співпраці: 1) розвиток навичок міжособистісного спілкування і спілкування в невеликих групах; 2) розвиток позитивної взаємозалежності; 3) створення умов для особистісної взаємодії, що стимулює діяльність; 4) організація поточної індивідуальної і групової підзвітності; 5) обов'язковий збір та аналіз даних про роботу групи. Включення цих компонентів у процес навчання дає можливість застосувати учням спільні зусилля. Доцільно охарактеризувати окремо кожен компонент.

Першим елементом кооперативного навчання є розвиток навичок міжособистісного спілкування і спілкування в невеликих групах. Це завдання є складним для дітей, оскільки учні повинні одночасно виконувати певне завдання і робити групову роботу. Мова йде про соціальні уміння, які учитель повинен цілеспрямовано розвивати в учнів, навчити їх алгоритму групової роботи [3, с. 21].

Другим важливим елементом кооперативного навчання є позитивна взаємозалежність, яка означає розуміння учнями того, що вони пов'язані один з одним такою мірою, що один не може бути успішним, якщо не будуть успішними всі. Діти повинні розуміти наступне: 1) зусилля кожного члена групи потрібні і незамінні для успіху всієї групи; 2) кожен член групи робить унікальний внесок у спільні зусилля групи; 3) тому варто підтримувати словами та діями кожного члена своєї групи. Це породжує відданість і зацікавленість не тільки у власному успіху, але й в успіху інших членів групи, що і є суттю кооперативного навчання.

Третій елемент спільного навчання – створення умов для особистісної взаємодії, що стимулює діяльність. До важливих видів пізнавальної діяльності належать наступні – усне пояснення іншим того, як розв'язувати проблеми; передача друзям власних знань; перевірка розуміння; обговорення досліджуваних понять; поєднання досліджуваного матеріалу з уже вивченим.

Важливий елемент спільного навчання – організація індивідуальної і групової підзвітності. Кооперативне навчання передбачає наявність двох рівнів підзвітності – 1) група відповідає за досягнення своїх цілей та 2) кожен член відповідає за свою частину роботи.

П'ятим основним елементом кооперативного навчання є обробка даних про роботу групи. Таке опрацювання відбувається, коли члени групи обговорюють, наскільки успішно вони досягають своїх цілей і наскільки успішно підтримують ефективні робочі взаємини.

Група повинна розібратися, які дії окремих її членів корисні, а які марні, і прийняти рішення про те, як варто поводитися далі: що залишити і що змінити у своїй поведінці [3, с. 25]. Кооперативне навчання може здійснюватись не тільки в групах, а й у парах. Пара є різновидом навчального колективу, де відбувається взаємонавчання.

Основними технологіями кооперативного навчання, які найчастіше застосовуються в навчанні історії, є робота в малих групах, парах, трійках, «два-чотири-всі разом», «акваріум», «карусель», «ажурна пилка» та ін.

Таким чином, кооперативна технологія навчання є ефективною на уроках історії. Вона потребує ретельної підготовки учителя та учнів. Вводити її слід поступово.

Література

1. Баханов К. О. Традиції та інновації у навчанні історії в школі. Дидактичний словник-довідник. Запоріжжя : Просвіта, 2002. 108 с.
2. Пометун О., Фрейман Г. Методика навчання історії в школі. К. : Генеза, 2006. 328 с.
3. Сиротенко Г. О. Сучасний урок: інтерактивні технології навчання. Х.: Основа, 2003. – 80 с.

Наукове видання

**Особистісно-професійний розвиток вчителя
в умовах реалізації концепції нової української школи**

Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції
з міжнародною участю
(14–16 червня 2018 р., м. Мелітополь, Україна)

Редактори-упорядники: Дубяга С. М., Чорна В. В., Яковенко І. О.

Підписано до друку 29.05.2018 р., Формат 60*84/16
Папір офсетний. Гарнітура Times New Roman.
Друк цифровий. Умовні друковані аркуші 16,80
Наклад 300 примірників. Замовлення № 2592

Видано та надруковано ФО-П Однорог Т.В.
72313, м. Мелітополь, вул. Героїв Сталінграду, 3а
Тел. (067) 61 20 700

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до
Державного реєстру видавців, виробників і розповсюджувачів
видавничої продукції від 29.01.2013 р. серія ДК № 4477