

Міністерство освіти і науки України
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського

НАУКОВІ ЗАПИСКИ

**Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського**

Серія: Педагогіка і психологія

№ 61 • 2020 р.

Вінниця

Ministry of Education and Science of Ukraine
Vinnytsia State M.Kotsyubynskyi Pedagogical University

SCIENTIFIC ISSUES OF

Vinnytsia state M.Kotsyubynskyi pedagogical university

Section: Pedagogics and Psychology

№ 61 • 2020

Vinnytsia

НАУКОВІ ЗАПИСКИ

Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія

№ 61 • 2020 р.

Рекомендовано до друку рішенням вченої ради
Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського від 22 січня 2020 р. (протокол № 6)

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ

Коломієць А. М. – Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, проректор з наукової роботи; доктор педагогічних наук, професор (головний редактор).

Шахов В. І. – Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, професор кафедри психології і соціальної роботи; доктор педагогічних наук, професор (відповідальний редактор).

Акімова О. В. – Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, завідувач кафедри педагогіки і професійної освіти; доктор педагогічних наук, професор (заст. відповід. редактора).

Галузяк В. М. – Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, професор кафедри педагогіки і професійної освіти; кандидат психологічних наук, доцент (відповідальний секретар).

Лазаренко Н. І. – Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, ректор; кандидат педагогічних наук, професор.

Гуревич Р. С. – Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, директор Навчально-наукового інституту педагогіки, психології і підготовки фахівців вищої кваліфікації; доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України.

Мазур Пьотр – Вища Державна Професійна Школа м. Хелм, завідувач кафедри педагогіки, доктор габілітований, професор (Польща).

Паламарчук О. М. – Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, завідувач кафедри психології і соціальної роботи; доктор психологічних наук, професор.

Гурал-Пулроле Йоланта – Старопольська школа вища в м. Кельце, проректор з міжнародних зв'язків; доктор габілітований, професор надзвичайний (Польща).

Шпортун О. М. – Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, доцент кафедри психології і соціальної роботи; доктор психологічних наук, доцент.

Шурек-Борута Аліна – Університет Шльонський у Катовіце, керівник закладу суспільної педагогіки та міжнародної освіти; доктор габілітований, професор (Польща).

Коломієць Д. І. – Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, професор кафедри технологічної освіти, економіки і безпеки життєдіяльності; кандидат педагогічних наук, доцент.

Громов Є. В. – Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, старший викладач кафедри педагогіки і професійної освіти; кандидат педагогічних наук, доцент.

Літературний редактор: В.В. Богатько

Комп'ютерна верстка: Н.Р. Опушко

Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія. – 2020. – Випуск 61. – 212 с.

У збірнику вміщені наукові статті з актуальних проблем сучасної педагогіки та психології, в яких розкриваються питання дидактики, теорії і методики виховання, професійної освіти, соціальної педагогіки, порівняльної педагогіки, історії педагогіки, педагогічної психології.

Свідоцтво про реєстрацію КВ № 8412 видане Міністерством юстиції України 06.02.2004 р.

*Збірник є науковим фаховим виданням категорії «Б» зі спеціальності 011 «Освітні, педагогічні науки»
(затверджено наказом МОН України № 1643 від 28.12.2019 р.)*

DOI 10.31652/2415-7872-2020-61-1-212

ББК 74.00+88.40+88.840

Н 34

ISSN 2415-7872

© Автори статей, 2020

SCIENTIFIC ISSUES
of Vinnytsia State M.Kotsyubynskyi Pedagogical University
Section: Pedagogics and Psychology
№ 61 • 2020

Recommended for publication by the decision of the Academic Council of
Vinnytsia State M.Kotsyubynskyi Pedagogical University
22 January 2020 (proceedings № 6)

EDITORIAL BOARD

Editor-in-chief: Prof. Dr. Alla M. Kolomiets, Vinnytsia State M.Kotsyubynskyi Pedagogical University (Ukraine)
Executive editor: Prof. Dr. Volodymyr I. Shakhov, Vinnytsia State M.Kotsyubynskyi Pedagogical University (Ukraine)
Prof. Dr. Olha V. Akimova, Vinnytsia State M.Kotsyubynskyi Pedagogical University (Ukraine)
Executive secretary: As. Prof. Dr. Vasyl M. Haluziak, Vinnytsia State M.Kotsyubynskyi Pedagogical University (Ukraine)
As. Prof. Dr. Nataliia I. Lazarenko, Vinnytsia State M.Kotsyubynskyi Pedagogical University (Ukraine)
Prof. Dr. Roman S. Hurevytch, Vinnytsia State M.Kotsyubynskyi Pedagogical University (Ukraine)
Prof. Dr. Piotr Mazur, The State School of Higher Education in Chelm (Poland)
Prof. Dr. Olha M. Palamarchuk, Vinnytsia State M.Kotsyubynskyi Pedagogical University (Ukraine)
Prof. Dr. Gyrál-Pylrola Jolanta – Old Polish University in Kielce (Poland)
As. Prof. Dr. Oksana M. Shportun, Vinnytsia State M.Kotsyubynskyi Pedagogical University (Ukraine)
Prof. Dr. Alina Szczurek-Boruta, University of Silesia, (Poland)
As. Prof. Dr. Yevhen V. Hromov, Vinnytsia State M.Kotsyubynskyi Pedagogical University (Ukraine)
As. Prof. Dr. Dmytro I. Kolomiets, Vinnytsia State M.Kotsyubynskyi Pedagogical University (Ukraine)

Text editors: Valentyna V. Bohatko
Technical editor: Nadiya R. Opushko

The Scientific Issues of Vinnytsia State M. Kotsyubynskyi Pedagogical University. Section: Pedagogics and Psychology. – 2020. – Issue 61. – 212 p.

The volume contains scientific articles on relevant issues of modern pedagogy and psychology, which reveal questions of didactics, theory and methodology of education, vocational training, social pedagogy, comparative pedagogy, history of education, educational psychology.

*Certificate of registration KB № 8412 issued by the Ministry of Jurisdiction of Ukraine 06.02.2004.
Edition is included in the list of scientific professional publications of Ukraine Category B
(Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine # 1643 of December 28, 2019)*

DOI 10.31652/2415-7872-2020-61-1-212
ББК 74.00+88.40+88.840
H 34
ISSN 2415-7872

© Authors, 2020

ЗМІСТ

ДИДАКТИКА

Ю. В. БОНДАР. ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ АКТИВНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ.....	9
В. Ю. ГОДЛЕВСЬКА. ОПТИЧНА ДИСГРАФІЯ: ПОНЯТТЯ, КОРЕКЦІЯ, ПРОФІЛАКТИКА	13
Т. С. БЛИК, Н. С. КАЗЬМІРЧУК. ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОЄКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ.....	18
О. В. ЖОВНИЧ, Н. С. КАЗЬМІРЧУК, І. А. СТАХОВА. ТЕАТР ПРИРОДИ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ SOFT SKILLS В УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ	23
І. В. КАРУК. ДЕФІНІТИВНИЙ АНАЛІЗ ТА СУТНІСТЬ ПОНЯТТЯ «ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ДІЯЛЬНІСТЬ»	30
Л. В. КОЗІБРОДА. ДРАМА В НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ.....	35
А. В. КОРОЛЬ. ПЕРСОНАЛЬНИЙ САЙТ ВЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА ЯК ЗАСІБ СПІВПРАЦІ З БАТЬКАМИ ТА ПЕДАГОГАМИ В ЗАКЛАДАХ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ.....	40
М. М. НЕТРЕБА. МЕТОДИКА ОРГАНІЗАЦІЇ МЕДІАОСВІТИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ	47
В. В. ПРУНЯК. РОЗВИТОК КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЯК НЕОБХІДНА УМОВА СТАНОВЛЕННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА.....	51
Н. О. ПАХАЛЬЧУК, О. П. ГРИГОРОВИЧ, О. А. ГОЛЮК. ВИКОРИСТАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	56
І. Б. СТЕЦЕНКО. ФОРМУВАЛЬНЕ ОЦІНЮВАННЯ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ	61
І. В. ХОМ'ЮК, Н. Ю. РОДЮК, В. В. ХОМ'ЮК. МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ РЕАЛІЗАЦІЇ МІЖПРЕДМЕТНИХ ЗВ'ЯЗКІВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ.....	68
О. В. ШИКИРИНСЬКА, В. Б. ВИШКІВСЬКА. GOOGLE-CLASROOM ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ІКТ-КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ.....	73

ТЕОРІЯ ВИХОВАННЯ

О. В. КОЛОСОВА, А. В. ХІЛЯ. ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДИТИНИ-ШУЛЬГИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ	78
Н. О. КОМАРІВСЬКА, І. М. ЛАПШИНА, Н. Л. ФРАНЧУК. ЛІТЕРАТУРНА ОСВІТА ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ТА МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ В КОНТЕКСТІ ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ	83
И. А. ХАТИПОВА. КЛАССНЫЙ КОНЦЕРТ КАК ЭФФЕКТИВНАЯ ФОРМА ХУДОЖЕСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ УЧЕНИКА-ПИАНИСТА В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ Л.Э. ОКСИНОЙТ	88
В. І. ШАХОВ, І. О. КУДИРКО. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ВИХОВАННЯ МОРАЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ СТАРШИХ ПІДЛІТКІВ	93

ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

М. В. БАДІЦА. ХАРАКТЕРИСТИКА ТВОРЧОЇ КОМПОНЕНТИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СТЕЙКХОЛДЕРІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ.....	99
О. В. ВАСИЛИШИНА. ОСОБЛИВОСТІ УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СУЧАСНОГО МЕНЕДЖЕРА ЯК ЧИННИК ВИЗНАЧЕННЯ ВИМОГ ДО ЙОГО ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ.....	105

О. В. ВОЛОШИНА. ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ КОМПЕТЕНТНОСТІ У СФЕРІ ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ШКОЛЯРІВ	111
Р. С. ГУРЕВИЧ, Л. Е. ГАБРІЙЧУК. ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ ДО ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	116
О. П. ДЕМЧЕНКО. АТИТЮДНО-ОРІЄНТУВАЛЬНИЙ КОМПОНЕНТ У СТРУКТУРІ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ДО РОБОТИ З ОБДАРОВАНИМИ ДІТЬМИ	122
М. Ю. КАДЕМІЯ, Н. Р. ОПУШКО. ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ У СУЧАСНІЙ ВИЩІЙ ОСВІТІ.....	127
К. Л. КРУТІЙ, Г. Г. КІТ, О. А. ГОЛЮК, І. А. СТАХОВА. ОСОБЛИВОСТІ ПРІОРИТЕТІВ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ СУЧАСНОГО СТУДЕНТА ПЕДАГОГІЧНОГО ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ	131
Л. В. ЛЮБЧАК. ПРОФЕСІЙНІ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГА НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ	140
В. М. ПУГАЧ. ФОРМУВАННЯ ПРАВОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ОХОРОНИ ЗДОРОВ'Я ЯК СКЛАДОВОЇ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ КАДРІВ	145
І. А. СТАХОВА. ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ПРИРОДООХОРОННОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	153
І. Б. ТИМОФЄЄВА. ШЛЯХИ ВДОСКОНАЛЕННЯ ОРГАНІЗАЦІЇ МАТЕМАТИЧНОЇ ОСВІТИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ	157
І. Г. САРАНЧА, А. В. ХІЛЯ. ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ДО РОБОТИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ПРОСТОРИ: РЕСУРСНА КІМНАТА, АРТ-ТЕРАПЕВТИЧНА СТУДІЯ	162
І. Л. ХОЛКОВСЬКА. ГОТОВНІСТЬ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ДО РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ УЧНІВ.....	167
С. В. ЧУПАХІНА. ІНФОРМАЦІЙНО-ТЕХНОЛОГІЧНА ПІДТРИМКА ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ: ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ.....	173
Л. І. ШКУРАТ, В. В. ШАХОВ. ФАСИЛІТАЦІЯ ЯК ІННОВАЦІЙНИЙ МЕТОД АКТИВІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ У СУЧАСНИХ КОЛЕДЖАХ.....	182
ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ	
К. А. КОЛЕСНИК. СОЦІАЛЬНО-ІСТОРИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ РОЗВИТКУ ГРУПОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В СИСТЕМІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ КІНЦЯ ХХ – ПОЧАТКУ ХХІ СТОЛІТТЯ	188
ПСИХОЛОГІЯ	
В. В. ВОРОНЕЦЬКА. ТВОРЧИЙ ПОТЕНЦІАЛ ЯК ІНТЕГРАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА ОСОБИСТОСТІ.....	193
В. М. ГАЛУЗЯК. СТИЛЬ ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ ЯК ФАКТОР РОЗУМОВОГО РОЗВИТКУ УЧНІВ.....	199
НАШІ АВТОРИ	210

CONTENTS

DIDACTICS

Y. BONDAR. FORMATION OF CREATIVE ACTIVITY OF YOUNGER PUPILS BY INTERACTIVE TECHNOLOGIES OF TRAINING	9
V. HODLEVSKA. OPTICAL DYSGRAPHY: CONCEPT, CORRECTION, PREVENTION.....	14
T. BILYK, N. KAZMIRCHUK. PECULIARITIES OF ORGANIZATION OF PROJECT ACTIVITIES OF YOUNGER PUPILS AT MATHEMATICAL LESSONS	19
O. ZHOVNYCH, N. KAZMIRCHUK, I. STAKHOVA. THEATER OF NATURE AS A MEANS OF FORMING SOFT SKILLS IN PRIMARY SCHOOL PUPILS.....	24
I. KARUK. DEFINITIVE ANALYSIS AND ESSENCE OF THE CONCEPT OF «EXPERIMENTAL ACTIVITY».....	31
K. KOZIBRODA. DRAMA IN EDUCATIONAL ACTIVITIES OF PUPILS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS.....	35
A. KOROL. PERSONAL SITE OF SPEECH THERAPIST AS A MEAN OF COOPERATION WITH PARENTS AND TEACHERS IN PRESCHOOL EDUCATION INSTITUTIONS.....	40
M. NETREBA. METHODOLOGY OF ORGANIZATION OF MEDIA EDUCATION IN PRIMARY SCHOOL.....	47
V. PRUNYAK. DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE COMPETENCE AS A NECESSARY CONDITION OF CREATING A CREATIVE PERSON IS NECESSARY YOUNGER SCHOOL	51
N. PAKHALCHUK, O. HRYGOROVYCH, O. HOLIUK. USING THE HEALTH-SAVING POTENTIAL IN HIGHER EDUCATION	56
I. STETSENKO. FORMAL EVALUATION IN PRIMARY SCHOOL	61
I. KHOMYUK, N. RODIUK, V. KHOMYUK. METHODOLOGICAL ASPECTS OF INTERDISCIPLINARY CONNECTIONS IMPLEMENTATION AT MATHEMATICS IN ELEMENTARY SCHOOL	68
A. SHYKYRYNSKA, V. VYSHKIVSKA. GOOGLE-CLASSROOM AS A MEANS OF BUILDING ICT COMPETENCE OF FUTURE ELEMENTARY SCHOOL TEACHER	73

THEORY OF UPBRINGING

O. KOLOSOVA, A. KHILYA. FEATURES SOCIALIZATION OF THE LEFT-HANDEDNESS CHILDREN IN INCLUSIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT.....	78
N. KOMARIVSKA, I. LAPSHYNA, N. FRANCHUK. LITERARY EDUCATION OF CHILDREN OF PRESCHOOL AND PRIMARY SCHOOL AGE IN THE CONTEXT OF AESTHETIC UPBRINGING.....	83
I. HATIPOVA. CLASS CONCERT AS A EFFECTIVE FORM OF THE ARTISTIC DEVELOPMENT OF THE PIANO STUDENTS IN LIYA OKSINOIT'S PEDAGOGICAL ACTIVITY	88
V. SHAKHOV, I. KUDYRKO. PEDAGOGICAL CONDITIONS OF SENIOR STUDENTS' MORAL CONSCIOUSNESS EDUCATION	93

VOCATIONAL EDUCATION

M. BADITSA. CHARACTERIZATION OF CREATIVE COMPONENT OF VOCATIONAL TRAINING OF STAKEHOLDERS OF PRESCHOOL EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS	99
O. VASILISHINA. FEATURES OF MANAGEMENT ACTIVITIES OF THE MODERN MANAGER AS A FACTOR OF DETERMINING THE REQUIREMENTS FOR HIS PROFESSIONAL TRAINING	105

O. VOLOSHYNA. COMPETENCE APPROACH TO FORMATION AESTHETIC EDUCATION SKILLS FOR FUTURE TEACHERS	111
R. GUREVYCH, L. GABRIICHUK. TRAINING OF FUTURE TEACHERS OF VOCATIONAL EDUCATION FOR RESEARCH ACTIVITY	117
O. DEMCHENKO. ATTITUDE-ORIENTING COMPONENT IN THE STRUCTURE OF FUTURE PRESCHOOL EDUCATORS PREPAREDNESS TO WORK WITH GIFTED CHILDREN	122
M. KADEMJIA, N. OPUSHKO. INNOVATIVE TECHNOLOGIES OF LEARNING IN MODERN HIGHER EDUCATION	127
K. KRUTII, H. KIT, O. HOLIUK, I. STAKHOVA. PECULIARITIES OF PRIORITIES OF THE PROFESSIONAL ESTABLISHMENT OF THE MODERN STUDENT OF THE HIGHER EDUCATION PEDAGOGICAL INSTITUTION.....	131
L. LYUBCHAK. PROFESSIONAL COMPETENCIES OF THE TEACHER OF THE NEW UKRAINIAN SCHOOL.....	140
V. PUGACH. FORMING THE LEGAL COMPETENCE OF FUTURE HEALTH MANAGERS AS A COMPONENT PROFESSIONAL TRAINING OF STAFF.....	145
I. STAKHOVA. THEORETICAL ASPECTS OF FORMING THE PREPARATION OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS FOR ENVIRONMENTAL ACTIVITIES.....	153
I. TYMOFIEIEVA. WAYS TO IMPROVE ORGANIZATION OF MATHEMATICAL EDUCATION OF FUTURE PRIMARY CLASS TEACHERS	158
I. SARANCHA, A. KHILYA. TRAINING OF STUDENTS OF PEDAGOGICAL SPECIALTIES TO WORK IN AN INCLUSIVE SPACE: RESOURCE ROOM, ART-THERAPY STUDIO.....	163
I. KHOLKOVSKA. THE READINESS OF STUDENTS OF PEDAGOGICAL UNIVERSITY FOR DEVELOPMENT OF CREATIVE POTENTIAL OF STUDENTS	167
S. CHUPAKHINA. IT SUPPORT FOR INCLUSIVE LEARNING: TEACHERS' TRAINING PROCESS.....	174
L. SHKURAT, V. SHAHOV. FACILITATION AS AN INNOVATIVE METHOD OF INTENSIFYING STUDENT LEARNING IN MODERN COLLEGES	182

HISTORY OF PEDAGOGY

K. KOLESNIK. SOCIO-HISTORICAL PREREQUISITES FOR THE DEVELOPMENT OF GROUP ACTIVITIES IN THE SYSTEM OF PRESCHOOL EDUCATION IN UKRAINE LATE XX – EARLY XXI CENTURY	188
--	-----

PSYCHOLOGY

V. VORONETSKA. GREATIVE POTENTIAL AS AN INTEGRAL CHARACTERISTIC FEATURE OF A PERSONALITY	193
V. HALUZIAK. STYLE OF PEDAGOGICAL COMMUNICATION AS A FACTOR OF COGNITIVE DEVELOPMENT OF STUDENTS.....	199
OUR AUTHORS	210

УДК 373.3.015.31

DOI 10.31652/2415-7872-2020-61-9-13

ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ АКТИВНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Ю. В. Бондар

orcid.org/0000-0003-4184-5424

У статті проаналізовано особливості формування творчої активності молодших школярів засобами інтерактивних технологій під час вивчення різних навчальних дисциплін. Розкрито сутність поняття «творча активність». Визначено педагогічні умови активізації пізнавальної діяльності учнів. Виокремлено якості, що характеризують творчу особистість. Основну увагу зосереджено на інтерактивних технологіях, які є «потужним двигуном», здатним активізувати творчий потенціал дитини. Зроблено висновок, що використання інтерактивних технологій сприяє самостійній діяльності учнів, навчає роботі з різними джерелами інформації, розвиває їхню творчу активність.

Ключові слова: творча активність, молодші школярі, інтерактивні технології, творчі завдання, ігрова діяльність.

FORMATION OF CREATIVE ACTIVITY OF YOUNGER PUPILS BY INTERACTIVE TECHNOLOGIES OF TRAINING

Y. Bondar

The features of formation of creative activity of younger students by means of interactive technologies during studying of different disciplines are presented in the article. The essence of the concept of "creative activity" is revealed. The pedagogical conditions for activating the cognitive activity of students have been determined. The qualities that characterize the creative personality are distinguished. The focus is on interactive technologies, which is a "powerful engine" that can activate a child's creative resources. The concept of "interactive learning" is interpreted, which is considered as an active form of organization of cognitive activity, the participants of which are the initiative and active subjects of the educational process. The basic rules of the organization of interactive learning are presented. The methods of distribution of educational material on content blocks are outlined and the interactive technologies that are most relevant at a certain stage of the lesson are defined. Practical methods of using interactive technologies in studying various disciplines of elementary school are offered. Various creative tasks are presented which can be successfully accomplished during the course form of training organization. The focus is on using the game to develop the cognitive interests of younger students. Particular attention is focused on creative interactive games, in the process of which younger students discover their abilities and talents. It is concluded that the use of interactive technologies promotes the independent activity of younger students, teaches work with different sources of information, develops their creative activity.

Keywords: creative activity, younger students, interactive technologies, creative tasks, play activities.

Надзвичайно актуальною проблемою сучасної педагогіки є формування творчої особистості молодшого школяра. Саме завдяки творчій активності, здатності до саморозвитку, самовдосконаленню, самореалізації дитина зможе досягнути успіху в майбутньому. Тому найважливішим завданням сучасної школи є створення сприятливих умов для залучення школярів до творчої діяльності, завдяки якій вони зможуть найповніше розкрити свої здібності, таланти, навчатися приймати нестандартні рішення, самостійно здобувати знання, знаходити креативні шляхи розв'язку запропонованих завдань, самовиражатися. Зокрема, у Державній національній програмі «Освіта» («Україна XXI століття») висвітлюються стратегічні завдання реформування освіти, пріоритетним серед яких є формування освіченої, творчої особистості, розвиток її культурного та інтелектуального потенціалу як найвищої цінності нації [3]. Відповідно до цього вагомим значення набуває проблема формування творчої активності молодшого школяра.

Важливим засобом підвищення пізнавальної самостійності та активності учнів у навчальному процесі виступають інтерактивні технології навчання, які допомагають за доволі короткий час у цікавій,

динамічній формі засвоїти навчальну інформацію, сприяють формуванню комунікативних навичок, розвитку творчого потенціалу особистості.

Проблему формування творчої активності висвітлено у працях психологів (Л. Виготського, Д. Ельконіна, О. Леонтьєва, О. Матюшкіна, С. Рубінштейна та інших) та педагогів (Ю. Бабанського, С. Сисоевої, В. Сухомлинського, К. Ушинського, Т. Шапової, Г. Щукіної та інших), які розглядають творчу активність як інтегративну якість особистості.

Особливості творчого розвитку учнів молодшого шкільного віку стали об'єктом досліджень В. Барко, Н. Вітківської, Н. Гурець, А. Тютюнникова, А. Щербо та інших. На необхідності впровадження та доцільності використання інтерактивних технологій в освітньому процесі наголошували Є. Коротаєва, Н. Коломієць, О. Пометун та інші.

Аналіз науково-методичних джерел свідчить, що деякі аспекти проблеми формування творчої активності молодших школярів потребують детальнішого вивчення. Зокрема, уваги заслуговують питання використання інтерактивних технологій під час вивчення різних навчальних дисциплін початкової школи задля активізації творчої діяльності, самостійності та ініціативності учнів.

Мета статті полягає в розкритті особливостей формування творчої активності молодших школярів засобами інтерактивних технологій.

В. Холоденко визначає творчу активність як важливу якість, притаманну творчій особистості, яка завдяки енергетичним стимулам розкриває свій потенціал у творчій діяльності. Творча активність виступає елементом творчого потенціалу особистості [12, с. 84].

Творча активність молодших школярів може виявлятися в найрізноманітніших видах діяльності, зокрема, у вмінні бачити нове у звичайному, виборі нестандартних способів діяльності, пошуках нового, вправному застосуванні знань, умінь і навичок. При цьому вдале поєднання пізнавальної і практичної діяльності відіграє важливе значення в розвитку творчої ініціативи учнів [8, с. 286].

В. Ревенчук, Т. Грязна наголошують на тому, що творча активність потребує постійної підтримки з боку вчителя. Для її формування вважаємо доцільним створити сприятливі умови, які б забезпечували розвиток самостійного мислення та творчих здібностей молодших школярів. До таких умов зараховують: усвідомлення необхідності в самореалізації, у виявленні творчих здібностей у процесі навчальної діяльності; стимулювання активності, самостійності учнів, створення на уроках творчої атмосфери, ситуації успіху; підбір завдань, які стимулюватимуть мисленнєву діяльність, розкриватимуть творчий потенціал, а відтак спонукатимуть до активності; поєднання свободи вибору необхідних засобів для розв'язання того чи іншого завдання з контролем за діяльністю школярів [9, с. 130].

Підтримуємо С. Сисоеву в тому, що творча особистість характеризується такими якостями: допитливість, проблемне бачення, творчий інтерес, здатність до виявлення протиріч, наявність бажання шукати та опрацьовувати нову інформацію, здатність до висунування нестандартних ідей, гіпотез, розвинута уява, фантазія тощо. Формування творчої особистості сприяє розвитку її творчої свідомості й самосвідомості, які визначають її творчу активність. Тому, організовуючи навчальну діяльність, учитель має таким чином підбирати навчальний матеріал – методи, прийоми, технології, щоб вони сприяли розвитку мислення, уяви, позитивної мотивації школярів та активності у процесі засвоєння знань [11, с. 144].

Саме від активізації творчої, пізнавальної діяльності залежить ефективність навчальної взаємодії: розвиток інтересу до навчання, міцність засвоєння знань, самостійність думок і практичних дій учнів. Двигуном, який здатен активізувати творчі ресурси, на нашу думку, є інтерактивні технології навчання, які передбачають використання рольових ігор, моделювання життєвих ситуацій, висловлення власної точки зору з певної проблеми, уміння доказово міркувати. Інтерактивне навчання, як зазначає В. Ковальова, є навчанням діалогу, під час якого взаємодіють між собою всі учасники навчального процесу задля спільного вирішення поставленої задачі, шляхом досягнення взаєморозуміння [4, с. 118]. Саме за таких умов учні здатні максимально виявляти свою активність і самостійність. Інтерактивні технології унеможливають неучасть школярів у взаємодоповнювальному процесі пізнання, активізують їхню пізнавальну діяльність, оскільки здатні в цікавій, ігровій формі задовольнити потреби дітей. Нам імпонують правила організації інтерактивного навчання, розроблені В. Ковальновою, а саме: залучення до роботи всіх учнів класу; заохочення вчителем активності, ініціативності, нестандартних ідей; самостійне створення й дотримання учнями правил групової взаємодії; не більше 30 учнів для продуктивної праці [4, с. 119].

Погоджуємося з думкою О. Комар, що інтерактивні технології сприяють задоволенню пізнавальних інтересів молодших школярів завдяки активній комунікації, учасники якої є більш мобільними й відкритими. В основі інтеракції лежить принцип багатосторонньої взаємодії [6, с. 49].

Із метою успішного використання інтерактивних технологій під час вивчення різних навчальних предметів та інтенсифікації навчальної діяльності К. Веремко радить використовувати прийоми розподілу навчального матеріалу. Дослідниця пропонує розподіляти навчальний матеріал на окремі змістові блоки, а

саме: «опорний блок», «управлінський блок», «блок самоперевірки», «розширювальні блоки», «цікаві», «контрольно-узагальнюючі». Розглянемо кожен із них детальніше.

«Опорний блок» передбачає виконання завдань, які активізують знання з попередніх тем і допомагають встановити взаємозв'язок між раніше вивченим матеріалом та новим, який необхідно засвоїти. На цьому етапі доречно використовувати інтерактивні технології колективно-групового навчання: «Мікрофон», «Мозковий штурм», відгадування загадок.

«Управлінський блок» представлений завданнями, спрямованими на організацію пізнавальної діяльності учнів, активізацію розумової діяльності. Ефективними в цьому блоці будуть інтерактивні технології кооперативного навчання: «Пошук інформації», «Синтез думок», «Акваріум». «Блок самоперевірки» дає змогу учням перевірити рівень засвоєння навчальної інформації. Цікавими будуть технології «Мікрофон», «Знайди помилку».

Завдання «заглиблювального (розширювального) блоку», як правило, творчого характеру, вони орієнтовані на використання отриманих знань у нових навчальних ситуаціях, передбачають роботу з додатковою літературою. Метою «цікавого блоку» є активізація інтересу до вивчення навчальних дисциплін із використанням загадок, схем. «Контрольно-узагальнюючий блок» дає змогу вчителю визначити рівень опанування учнями теми завдяки використанню інтерактивних навчальних ігор [1, с. 5].

Ми переконані, що кожний урок необхідно будувати таким чином, щоб дітям було цікаво і всі учні більшість часу уроку були задіяні. Тому пропонуємо використовувати інтерактивні технології під час вивчення різних навчальних дисциплін у початковій школі. Наприклад, на інтегрованому уроці української мови у 2 класі під час опрацювання німецької народної казки «Бременські музиканти» можна дати учням завдання для роботи у групах – охарактеризувати головних героїв казки (Осла, Кота, Песика й Півника), використавши інтерактивний метод «Асоціативний кущ». Така діяльність активізує молодших школярів, сприятиме розвитку образного, творчого мислення [4, с. 147].

Вивчаючи тему «Охорона природи України» з курсу «Я досліджую світ» у 3 класі, радимо провести з учнями інтерактивну гру-драматизацію. Для гри потрібно обрати 3–4 учні. Вони одягають шапочки грибів і скаржаться на те, що люди збирають їх неправильно, виринають з грибницею; йдуть кислотні дощі, які шкодять їм. Ще 2–3 учні можуть виконувати роль звірів, які скаржаться на забруднене повітря та мисливців, які на них полюють. Всі інші діти виконують ролі спостерігачів, які мають розказати, як себе поводити, щоб не нашкодити природі. Такі ігри розвивають художньо-творчі здібності школярів. Учні вчаться використовувати інтонацію, міміку, пантоміміку для відтворення своєї ролі «активного суб'єкта» навчальної взаємодії.

Зацікавить молодших школярів також інтерактивна технологія «Акваріум», завдання якої полягає у створенні «Книги скарг Природи». Кожній групі пропонується запитання однакового рівня складності для обговорення: «Що запише нежива природа в книгу скарг?», «Що запишуть в книгу скарг птахи і тварини?», «Що запишуть рослини в книгу скарг?». Висловивши свої міркування, учні мають дійти до спільного висновку [5, с. 20].

Для розвитку творчих здібностей молодших школярів на уроках «Я досліджую світ: природознавство», варто використовувати інтерактивні технології кооперативного навчання, зокрема, роботу в парах, у групах і пропонувати творчі завдання такого змісту: «скласти розповідь про річку України, на якій колись побували»; «написати розповідь про природну зону рідного краю»; «використовуючи довідкову літературу, підготувати розповідь про рослину чи тварину, занесену до Червоної книги України»; «створити кросворд»; «написати казку чи вірш»; «змайструвати вироби з природних матеріалів»; «розробити природничі проекти, програму збереження природи України»; «побудувати і прикрасити годівничку».

На інтегрованих уроках української мови й читання для інтерактивної взаємодії доречно використовувати творчі завдання, які стимулюють розумову діяльність: «написати текст за поданим початком, серединою чи кінцівкою»; «перебудувати текст таким чином, щоб все, про що в ньому йдеться, стосувалося його авторів»; «записати речення в такому порядку, щоб вийшов текст»; «скласти казки за малюнками»; «вигадати легенду на основі прочитаного твору»; «створити уявні словесні картини»; «намалювати ілюстрації до тексту»; «написати вірш за опорними словами»; «інсценізувати прочитаний твір»; «творчо переказати текст»; «створити літературні етюди на основі прочитаних творів» тощо [7, с. 24–25].

Також на уроках української мови варто працювати над розвитком творчої уяви молодших школярів. Під час написання дітьми загадок, віршів, казок у мікрогрупах радимо використовувати такі прийоми:

- «Фантастичні гіпотези» – учні мають придумати розповідь, відповівши на запитання «Що було б, якби...?»;
- «Біном фантазії» – створення нового образу, використовуючи два слова, які відрізняються за змістом. На основі словесних поєднань діти можуть вигадати казку;

- вигадання історії з шостим словом – учням запропоновано п'ять слів із сюжету якоїсь казки й будь-яке шосте слово. Необхідно придумати історію, використовуючи всі слова;
- казка-навиворіт – створення казки, у якій події розгортаються в протилежному напрямку. Позитивні герої наділяються негативними якостями й навпаки;
- створення «вінегрету» з казок – сутність методу полягає в переплетенні подій із різних казок та їхньому розвитку за новим сюжетом [13, с. 15].

Розглянуті методичні прийоми сприятимуть розвитку уяви, нестандартного мислення, творчої активності учнів, продукуванню цікавих ідей у процесі інтерактивної взаємодії.

Нам імпонує думка Т. Войця, яка ефективним методом активізації процесу пізнання вважає ігрову діяльність, адже завдяки грі дитина отримує можливості для вияву особистісної творчості, активності, демонстрації своїх можливостей. Саме у грі розкриваються природні задатки дитини, надається свобода дій і право вибору. Педагогічний потенціал гри полягає в забезпеченні необхідних умов, у яких дитина зможе творчо самовиразитися, а творчість є дієвим засобом розвитку особистості учня [2, с. 16–17].

Існують різноманітні способи використання ігрової діяльності під час уроків: як структурний елемент на певному мікроетапі уроку, побудувати урок як сюжетно-рольову гру; за допомогою іграшок, казкових персонажів створювати ігрові ситуації під час уроку [10, с. 217].

Для формування творчої активності в роботі з дітьми потрібно віддавати перевагу творчим інтерактивним іграм: діловим та сюжетно-рольовим іграм, іграм-драматизаціям, театралізаціям, іграм-імпровізаціям, іграм-маренням, іграм-мандрівкам тощо.

У сюжетно-рольових іграх школярі самостійно відтворюють соціальні відносини на основі власного життєвого досвіду, виконуючи ту чи іншу соціальну роль. Змістом рольової гри є імітація дій дорослих із предметами. У навчальній діяльності можна використовувати різні види рольових ігор:

- казкові ігри – ігри з казковими персонажами;
- режисерські ігри – різновид рольової гри, у якій не діти виконують ролі, а предмети та іграшки відповідно до продуманого сюжету;
- ігри-марення – ігри про себе, побудовані на уяві, можуть бути реалізовані завдяки зображувальній діяльності в малюнках. Діти малюють героїв, придумуючи їм ролі;
- історико-етнографічні ігри – проводяться за мотивами історичних подій або літературних творів.

Ще одним різновидом творчих ігор є театралізовані, які розігруються в театральній формі з використанням костюмів, декорацій, сцени, гриму. Беручи участь у таких іграх, діти вчитимуться відтворювати головну думку літературного твору з використанням міміки, інтонації, жестів [2, с. 32–34].

Важливими для нашого дослідження є висновки, сформульовані вітчизняними дослідниками, які зазначають, що для формування творчої активності молодших школярів учителю необхідно: заохочувати в навчальній діяльності енергійність, цілеспрямованість, творчість, допитливість, здатність нестандартно мислити, самостійність у вирішенні навчальних завдань, наполегливість у подоланні труднощів, ініціативність у пошуку цікавої інформації, уміння виходити за межі запропонованого завдання; розвивати інтерес до різних видів творчості та потребу реалізувати себе у творчій діяльності; створювати на уроках позитивну атмосферу завдяки індивідуальному підходу, стимулюванню мисленнєвої діяльності, використанню інтерактивних ігор як засобу активізації пізнавальних процесів; розвивати образну уяву через виконання завдань із комбінування та моделювання [9, с. 131].

Висновки. Отже, навчальний процес має ґрунтуватися на активній позиції учнів. Важливим є впровадження в освітній процес різноманітних засобів активізації таких, як творчі, ігрові завдання, групова й парна робота. Використання інтерактивних технологій під час вивчення різних навчальних дисциплін інтенсифікує навчальну діяльність, підсилить мотивацію та творчу, пізнавальну активність учнів, а головне – сприятиме прояву ініціативи, самостійності та оригінальності суджень молодших школярів. Розв'язуючи творчі завдання, діти не тільки розвиватимуть уяву та фантазію, а й розширюватимуть свій світогляд та всебічно розвиватимуться.

Наше дослідження не вичерпує усіх аспектів вирішення цієї проблеми. Подальші розвідки спрямовуватимуться на вивчення проблеми професійної підготовки майбутнього вчителя до педагогічної творчості.

Література

1. Веремко К. І. Інноваційні технології на уроці / К. І. Веремко // Завучу. Усе для роботи. – 2015. – № 3/4. – С. 2-10.
2. Войця Т. В. Ігрові технології: просвітницько-профілактичні ігри / Т. В. Войця. – К. : Шкільний світ, 2015. – 144 с.
3. Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття») № 896 від 03 листопада 1993 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/896-93-%D0%BF>.
4. Ковальова В. І. Творча майстерня. Становлення та розвиток творчої особистості молодшого школяра / В. І. Ковальова. – Харків : Основа, 2010. – 191 с.
5. Кокарева І. О. Інтерактивні технології у навчанні. Курс «Я і Україна» 4 клас / І. О. Кокарева // Початкова школа. – 2006. – № 2. – С. 19-21.

6. Комар О. А. Інтерактивні методи як інноваційна діяльність сучасного вчителя початкової школи / О. А. Комар // Початкова школа. – 2010. – № 7. – С. 47-49.
7. Конашук Г. М. Розвиток творчих здібностей молодших школярів / Г. М. Конашук // Обдарована дитина. – 2012. – № 3. – С. 23-27.
8. Лупаренко С. Є. Специфіка розвитку пізнавальної активності учнів молодшого шкільного віку / С. Є. Лупаренко // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школі : зб. наук. пр. – Запоріжжя. – 2009. – Вип. 1. – С. 284-288.
9. Ревенчук В. В. Формування творчої активності як педагогічна проблема / В. В. Ревенчук, Т. В. Грязна // Молодий вчений. – 2018. – № 3. – С. 128-131.
10. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи / О. Я. Савченко. – К. : Генеза, 2002. – 368 с.
11. Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості : підручник / С. О. Сисоєва. – К. : Міленіум, 2006. – 344 с.
12. Холоденко В. О. Сутність, зміст та структура творчої активності особистості / В. О. Холоденко // Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Серія: «Педагогіка і психологія». – 2013. – Вип. 1. – С. 84-88.
13. Явоненко М. В. Розвиток уяви та літературних здібностей молодших школярів / М. В. Явоненко // Початкова школа. – 2003. – № 3. – С. 14-17.

References

1. Veremko K. I. Innovatsiyni tekhnolohiyi na urotsi / K. I. Veremko // Zavuchu. Use dlya roboty. – 2015. – # 3/4. – S. 2-10.
2. Voytsyakh T. V. Ihrovi tekhnolohiyi: prosvitnyts'ko-profilaktychni ihry / T. V. Voytsyakh. – K.: Shkil'nyy svit, 2015.– 144 s.
3. Derzhavna natsional'na prohrama «Osvita» («Ukrayina KhKhI stolittya») # 896 vid 03 lystopada 1993 r. [Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/896-93-%D0%BF>.
4. Koval'ova V. I. Tvorchya maysternya. Stanovlennya ta rozvytok tvorchoyi osobystosti molodshoho shkolyara / V. I. Koval'ova. – Kharkiv : Osnova, 2010. – 191 s.
5. Kokaryeva I. O. Interaktyvni tekhnolohiyi u navchanni. Kurs «Ya i Ukrayina» 4 klas / I. O. Kokaryeva // Pochatkova shkola. – 2006. – # 2. – S. 19-21.
6. Komar O. A. Interaktyvni metody yak innovatsiyna diyal'nist' suchasnoho vchytelya pochatkovoyi shkoly / O. A. Komar // Pochatkova shkola. – 2010. – # 7. – S. 47-49.
7. Konashuk H. M. Rozvytok tvorchykh zdibnostey molodshykh shkolyariv / H. M. Konashuk // Obdarovana dytyna. – 2012. – # 3. – S. 23-27.
8. Luparenko S. Ye. Spetsyfika rozvytku piznaval'noyi aktyvnosti uchniv molodshoho shkil'noho viku / S. Ye. Luparenko // Pedagogika formuvannya tvorchoyi osobystosti u vyshchiy i zahal'noosvitniy shkoli : zb. nauk. pr. – Zaporizhzhya. – 2009. – Vyp. 1. – S. 284-288.
9. Revenchuk V. V. Formuvannya tvorchoyi aktyvnosti yak pedagogichna problema / V. V. Revenchuk, T. V. Hryazna // Molodyy vchenyy. – 2018. – # 3. – S. 128-131.
10. Savchenko O. Ya. Dydaktyka pochatkovoyi shkoly / O. Ya. Savchenko. – K. Henza, 2002. – 368 s.
11. Sysoyeva S. O. Osnovy pedagogichnoyi tvorchosti : pidruchnyk / S. O. Sysoyeva. – K. : Milenium, 2006. – 344 s.
12. Kholodenko V. O. Sutnist', zmist ta struktura tvorchoyi aktyvnosti osobystosti / V. O. Kholodenko // Naukovi zapysky NDU im. M. Hoholya. Seriya: «Pedagogika i psykholohiya». – 2013. – Vyp. 1. – S. 84-88.
13. Yavonenko M. V. Rozvytok uyavy ta literaturnykh zdibnostey molodshykh shkolyariv / M. V. Yavonenko // Pochatkova shkola. – 2003. – # 3. – S. 14-17.

УДК 376

DOI 10.31652/2415-7872-2020-61-13-18

ОПТИЧНА ДИСГРАФІЯ: ПОНЯТТЯ, КОРЕКЦІЯ, ПРОФІЛАКТИКА

В. Ю. Годлевська

orcid.org/0000-0001-8115-5116

У статті розглянуто поняття оптичної дисграфії, особливості її прояву в дітей молодшого шкільного віку. Проблема порушень писемного мовлення у школярів – одна з найактуальніших для шкільного навчання, оскільки письмо й читання з мети початкового навчання перетворюються в засіб подальшого отримання знань учнями. Із кожним роком у початкових класах шкіл збільшується кількість дітей із різними видами дисграфії. Своєчасне виявлення порушень письма, точне визначення їх патогенезу в кожному окремому випадку, відмежування дисграфії від помилок письма іншого характеру надзвичайно важливо для побудови системи логопедичної роботи. Проаналізовано систему профілактики оптичної дисграфії та запропоновано шляхи корекції вад писемного мовлення, які пов'язані з формами оптичної дисграфії.

Ключові слова: писемне мовлення, логопедія, дисграфія, оптична дисграфія, корекція дисграфії, профілактика дисграфії.

OPTICAL DYSGRAPHY: CONCEPT, CORRECTION, PREVENTION

V. Hodlevska

In the article, based on the analysis of scientific and methodological literature sources, the main causes and peculiarities of dysgraphia emerged and methods of its prevention and correction were investigated. The author analyzed the scientific provisions for the definition of the essence of the concept of dysgraphia, as a persistent violation of the child's writing process. The understanding of "dysgraphia" is given. The author analyzes the system for the prevention of optical dysgraphia and suggests ways to correct the shortcomings of written speech associated with the forms of optical dysgraphia. The article discusses the concept of optical dysgraphia, especially its manifestation in children of primary school age. The analysis of modern approaches concerning the methods of correction and prerequisites for dysgraphies is carried out. The features of its origin and development are investigated. The problem of studying and correcting manifestations of dysgraphies and violations of written language in children of elementary school age as an actual issue of speech therapy. The peculiarities of using information technologies in correctional pedagogy and during correction of written language defects in particular are considered. Corrective work is carried out in the following areas: 1. Development of visual recognition and perception (colors, shapes and sizes). 2. Expanding the volume and formation of visual memory. 3. formation of spatial perception, spatial representations. 4. Development of visual analysis and synthesis. 5. Development of graphomotor skills, mastering graphic symbolization. 6. Differentiation of letters having optical and kinetic similarity.

Keywords: written speech, speech therapy, dysgraphia, optical dysgraphia, correction of dysgraphia, prevention of dysgraphia.

Одним із найбільш важливих питань сучасної теоретичної і практичної логопедії є профілактика порушень писемного мовлення в дітей. Письмо – складний вид психічної діяльності, що вимагає повноцінного формування і взаємодії сенсомоторних, вищих психічних функцій, розумових операцій і мови.

Із кожним роком у початкових класах шкіл збільшується кількість дітей, що мають різні вади письма. Порушення письма в дітей давно стали об'єктом уваги науковців, але до теперішнього часу це питання залишається однією з актуальних проблем логопедії. Своєчасне виявлення порушень письма, точне визначення їхнього патогенезу в кожному окремому випадку надзвичайно важливе для побудови системи логопедичної роботи.

Актуальність дослідження зумовлена тим, що існує протиріччя між необхідністю здійснювати корекцію порушень письма в молодших школярів та недостатньою теоретичною і практичною розробкою питань, які стосуються аналізу причин, механізмів і методів подолання оптичної дисграфії в молодшому шкільному віці.

Уперше на ці порушення як на самостійну патологію мовленнєвої діяльності вказував А. Куссмауль (1877). У кінці XIX й на початку XX століть існували дві протилежні точки зору: одні автори розглядали порушення читання й письма як один із компонентів розумової відсталості (Ф. Бахман, Г. Вольф, В. Енглер); інші (А. Куссмауль, О. Беркан, Д. Гіншельвуд) підкреслювали, що патологія читання й письма є самостійним, ізольованим порушенням, не пов'язаним з інтелектуальними порушеннями дитини [6, с. 440].

Найбільш поширеною серед специфічних порушень письма є дисграфія, зумовлена порушеннями звукового аналізу й синтезу. Визначення терміна «дисграфія» в сучасній літературі охарактеризоване по-різному. Так, наприклад, Р. Лалаєва визначає дисграфію як «часткове порушення процесу писемного мовлення, що виявляється в стійких, повторюваних помилках, зумовлених несформованістю вищих психічних функцій, що беруть участь у процесі письма» [4]. Дисграфія, за визначенням О. Корнеєва, є «стійкою нездатністю оволодіння навичками писемного мовлення згідно з графічними правилами» (інакше кажучи – керуючись фонетичними правилами писемного мовлення), попри те, що наявний інтелект і мовленнєвий розвиток перебувають на достатньому рівні, а також немає серйозних порушень слуху й зору [2].

Писемність – це особлива, нова для дитини знакова система. Для її засвоєння дитині потрібно докласти певних зусиль, оскільки літери – символи вже другого порядку після слів, які є символами першого порядку. Процес письма має багаторівневу структуру, передбачає значну кількість операцій. Однією з найскладніших операцій процесу письма є аналіз звукової структури слова. Щоб правильно написати слово, треба визначити його звукову структуру, послідовність і місце кожного звуку. Звуковий аналіз слова здійснюється спільною діяльністю мовно-слухового й мовленнєвого аналізаторів. Велику роль під час визначення характеру звуків і їхньої послідовності у слові відіграє промовляння: гучне, шепотіння або внутрішнє. Наступна операція – співвіднесення виділеної зі слова фонемі з певним зоровим образом літери, яка має бути віддиференційована від усіх інших, особливо від подібних графічно. Для розрізнення графічно подібних букв необхідний достатній рівень сформованості зорового аналізу й синтезу, просторових уявлень. Аналіз і порівняння букви не є для першокласника простим завданням.

Наступною є моторна операція процесу письма – відтворення за допомогою рухів руки зорового образу літери. Одночасно з рухом руки здійснюється кінестетичний контроль. У міру написання букв, слів кінестетичний контроль підкріплюється зоровим контролем, читанням написаного. Процес письма в нормі здійснюється на основі достатнього рівня сформованості певних мовних і немовних функцій: слухової диференціації звуків, правильної їх вимови, мовного аналізу й синтезу, сформованості лексико-граматичної сторони мовлення, зорового аналізу й синтезу, просторових уявлень.

Несформованість будь-якої із зазначених функцій може викликати порушення процесу оволодіння письмом, дисграфію.

Розрізняють такі види дисграфії: артикуляторно-акустична, акустична, дисграфія на ґрунті порушення мовного аналізу й синтезу, аграматична, моторна, оптична.

При оптичній формі дисграфії у дітей спостерігається порушення зорового сприйняття, аналіз і синтез, а також моторна координація, неточність уявлень про форму й колір, величину предмета, недорозвинення пам'яті, просторового сприйняття та уявлень, труднощі оптико-просторового аналізу, несформованість оптичного образу букви (О. Корнєв, Р. Лаласєва, І. Садовнікова, О. Токарева, М. Хватцев, Л. Цветкова та ін.). Т. Пічугіна зазначає, що несформованість просторової уяви, графічні навички в дітей виявляються не лише у процесі опанування письма, а й під час читання, малювання, засвоєння геометричного матеріалу [8].

Звук ми чуємо й вимовляємо, а букву бачимо й пишемо. Крім того, буква (область, що «відповідає» за букви знаходиться в лівій півкулі) – це не малюнок (область правої півкулі), вона відрізняється від нього своєю умовністю, адже не пов'язана за змістом зі звуком, який позначає. Саме тому оптична дисграфія не залежить від рівня розвитку усного мовлення й від здібностей дитини до малювання.

Виділяють літеральну форму оптичної дисграфії під час якої спостерігається порушення впізнавання й відтворення ізольованих букв. При вербальній формі оптичної дисграфії ізольовані букви відтворюються правильно, але під час написання слів спостерігаються спотворення або заміна букв оптичного характеру.

Дослідники виділяють дві групи етіопатогенетичних факторів, що призводять до оптичних помилок: несформованість зорових функцій (зорового, зорово-просторового сприйняття, зорового аналізу й синтезу, просторових уявлень) і несформованість рухового акту (інертність рухового стереотипу, несформованість динамічної й кінетичної сторін рухового акту). Дитина не впізнає графічний образ букви, не може співвіднести її з необхідним звуком, у різний проміжок часу одна й та ж буква може сприйматися нею по-різному. Під час письма спостерігається змішування букв, що мають графічну схожість.

Отже, при оптичній дисграфії спостерігаються такі види порушень письма: спотворене відтворення букв (неправильне відтворення просторового співвідношення буквених елементів, дзеркальне написання букв, недописування елементів, зайві елементи); заміна і змішування графічно подібних букв; труднощі в орієнтуванні на площині (на аркуші паперу); нестабільний почерк (коливання розміру букв, висоти й нахилу). Цікаво відзначити, що діти з дзеркальним читанням і письмом, часто здатні до малювання. Як уже було зазначено, це пояснюється тим, що області правої півкулі, завдяки яким формується предметний образ і символ, симетричні «літерним» областям у лівій, що відповідають за зорові образи предметів і є міцнішими. Говорячи більш конкретно, тут має місце заміна однієї здібності (до букви) іншою здатністю (до малюнка), тобто зорового уявлення предмета. Така залежність, однак, не обов'язкова. Дзеркальне письмо, як правило, буває у шульг, явних чи прихованих. Гіперактивність правої півкулі іноді зумовлює те, що півкульний діалог затримується, протікає напружено. Права півкуля включається у процес оволодіння письмом і читанням, ніби підміняючи ліву, та «повертає» літери, як їй зручно. Права півкуля домінантна в ієрогліфічних видах писемності, де кожен ієрогліф позначає ціле слово. Ієрогліфи – це, по суті, малюнки, а образотворча діяльність керована правою півкулею. У китайця, наприклад, письмо й читання постраждають, якщо порушиться функція певних зон не лівої, а правої півкулі мозку. Виявиться це в забуванні ієрогліфів або їх деталей, тобто постраждає малюнок, картинка ієрогліфа. Якщо цей же китаєць умів писати літерами на іншій мові, то ця здатність у нього збережеться.

Корекційна робота з подолання оптичної дисграфії здійснюється в кілька етапів і передбачає такі напрямки:

1. *Організаційний* (проведення первинного обстеження);
2. *Підготовчий* (розвиток зорового гнозису, буквеного гнозису; розвиток зорового аналізу й синтезу; уточнення й розширення обсягу зорової пам'яті (зорового мнєзису); формування просторового сприйняття та уявлень; формування мовних засобів, що відображають зорово-просторові відношення; розвиток зорово-моторних координацій);
3. *Основний* (формування навичок самоконтролю і планування діяльності, суцесивної функції – закріплення, автоматизація та диференціація букв, що є подібними);
4. *Заключний* (закріплення отриманих навичок і перенесення отриманих знань на інші види діяльності) [7, с. 182-183; 9].

Цілі та завдання *організаційного етапу* полягають у проведенні первинного обстеження, оформленні документації і плануванні роботи. На цьому етапі передбачені бесіди, обстеження (первинне і поглиблене).

Цілі та завдання *підготовчого етапу* складаються з:

а) розвитку в дітей *зорового сприйняття і впізнавання предметів* (розвиток зорового гнозису та буквенного гнозису).

Із метою розвитку предметного зорового гнозису рекомендуються такі завдання:

- назвати предмети за їх контурами;
- назвати недомальовані предмети (наприклад: риба без хвоста, машина без колеса, стілець без ніжки й так далі);
- назвати обведені зображення;
- виділити предметні зображення, які накладені один на одного;
- визначити, що неправильно намалював художник;
- розподілити зображення предметів за їх реальною величиною;
- пропонуються однакові за величиною зображення предметів, і ті, що реально відрізняються за величиною.

Для усунення оптичної дисграфії здійснюється робота з уточнення уявлень дітей про форму, колір, величину. Учитель виставляє фігури (коло, овал, квадрат, прямокутник, трикутник, ромб, півколо), різні за кольором і величиною, і пропонує дітям підібрати фігури одного кольору, однакової форми й величини, однакові за кольором і формою, різні за формою і кольором.

У процесі роботи з розвитку зорового гнозису варто давати завдання на впізнавання букв (буквенний гнозис). Наприклад: знайти букву серед низки інших букв, співвіднести літери, виконані друкованим і рукописним шрифтом; назвати або написати літери, перекреслені додатковими лініями; визначити букви, розташовані неправильно; обвести контури букв; додати відсутній елемент; виділити літери, накладені одна на одну;

б) *розвитку зорового аналізу і синтезу*.

Зоровий аналіз нерозривно пов'язаний із зоровим сприйняттям, проте є більш складним психічним процесом і представляє детальний поділ об'єкта на складові частини з подальшим їх детальним вивченням і синтезом. На розвиток зорового аналізу спрямовані наступні вправи:

- розглянути й порівняти дві картинки, розташовані з різних боків одного й того ж аркуша;
- викласти на столі фігуру з паличок (гудзиків, сірників, маленьких кульок і будь-яких інших підручних матеріалів) за зразком.

Цей напрямок передбачає також роботу з розвитку зорового аналізу букв на складові елементи, їхній синтез, визначення загального елемента в ряді букв, конструювання букв із елементів, реконструювання букв шляхом додавання або зміни розташування елементів (з Л-А, з Г-Т, з Р-Ф з І-П, з Н-І);

в) *уточнення і розширення обсягу зорової пам'яті* (зорового мнезису).

Для розширення обсягу та формування зорової пам'яті використовують такі види робіт: а) предметна гра «Що зникло?», «Що змінилося?». Діти запам'ятовують 4–6 картинок, потім відбирають їх серед інших 8–10; б) буквенна гра – запам'ятати фігури, цифри або букви від 3 до 5, а потім вибрати їх серед інших; запам'ятати розкладений ряд форм, цифр або букв, потім перемішати їх і запропонувати дитині розкласти їх у первісній послідовності;

г) *формуванні просторового сприйняття й уявлень*.

У процесі роботи з формування просторових уявлень необхідно враховувати особливості та послідовність формування просторового сприйняття і просторових уявлень в онтогенезі, психологічну структуру оптико-просторового гнозису і праксису, стан цих функцій у дітей з дисграфією. Просторові орієнтування передбачають два види орієнтування, тісно пов'язаних між собою: орієнтування щодо власного тіла і в навколишньому просторі. Диференціація правого й лівого виникає спочатку в першій сигнальній системі, а потім розвивається при зростаючій взаємодії з другою сигнальною системою. Спочатку закріплюється мовне позначення правої руки, а потім лівої. Розвиток орієнтування в навколишньому просторі здійснюється в такій послідовності: визначення просторового розташування предметів по відношенню до самого себе; визначення просторових відносин предметів, що знаходяться збоку (покажи який предмет знаходиться праворуч, ліворуч від тебе); визначення просторового співвідношення між 2–3 предметами або зображеннями (поклади олівець праворуч від книги). Важливим є уточнення просторового розташування фігур і букв (написати літери праворуч або ліворуч від вертикальної лінії; покласти кружок праворуч від квадрата; намалювати по мовній інструкції точку нижче хрестика, праворуч кола тощо). Використовуються різні графічні диктанти: намалювати коло в середині аркуша, нижче – квадрат, праворуч – овал тощо;

д) формування *мовних засобів*, що відображають зорово-просторові відношення. Зокрема, зосереджуємо увагу на формуванні таких понять: праворуч – ліворуч, ліворуч – праворуч, зверху – вниз, знизу – вгору, вище – нижче, тонше – товстіше, ближче – далі, вужче – ширше, довше – коротше; вживання прийменників *від, у, в, над, під, через* тощо – до вільного вживання у своєму мовленні;

е) розвиток *зорово-моторних координацій*. Для їхнього розвитку пропонуємо такі завдання:

- прописування фігур у повітрі;
- засвоєння різних способів роботи рукою – від великих рухів усієї руки, до дрібних рухів пальцями (пальчикова гімнастика – комплекси статичних і динамічних вправ);
- штрихування, малювання прямих, похилих, горизонтальних, кривих ліній із різним ступенем натиску на олівець;
- малювання по клітинках геометричних фігур, бордюрів;
- впізнавання і знаходження фігур, букв в умовах зазначеного контуру;
- конструювання, відновлення букв [9].

Цілі та завдання *основного етапу* полягають у закріпленні зв'язків між вимовою звуку та його графічним зображенням на письмі.

Для усунення оптичної дисграфії паралельно з розвитком просторових уявлень, зорового аналізу й синтезу здійснюється також робота над мовними позначеннями цих відношень: над розумінням і вживанням прийменникових конструкцій, прислівників. Важливу роль в усуненні оптичної дисграфії відіграє робота над уточненням і диференціацією оптичних образів подібних букв. Для кращого засвоєння їх співвідносять із будь-якими схожими предметами, зображеннями. Використовують різні загадки про літери, тактильне ознайомлення з рельєфними буквами і впізнавання їх, конструювання з елементів, реконструювання, змалювання. Розрізнення подібних букв здійснюється в такій послідовності: диференціація ізольованих букв, букв у складах, словах, словосполученнях, реченнях, текстах.

Важливе місце при усуненні оптичної дисграфії посідає робота над уточненням і диференціацією оптичних образів подібних букв.

Заключний етап. Цілі та завдання: закріплення отриманих навичок, перенесення отриманих знань на інші види діяльності.

Одним із напрямків корекції дисграфії на сучасному етапі є застосування інформаційних технологій. Значна кількість авторів відзначають значний потенціал комп'ютерних технологій, що забезпечує значно більший досвід експериментування з мовним матеріалом. Комп'ютерні засоби надають фахівцю не лише частину змісту корекційного навчання, а й додаткові функції та можливості корекції відхилень у розвитку дитини. Дефектологу, який користується комп'ютерними засобами у професійній діяльності, необхідно сформувати в дітей навички роботи з комп'ютером і застосовувати комп'ютерні технології для їхнього розвитку та корекції психофізіологічних вад. Через збільшення кількості випадків проблем дисграфії у дітей, у навчальних закладах виникла необхідність у впровадженні комп'ютерної підтримки інноваційних технологій корекції дисграфії, що передбачає розробку програмного засобу, який в ігровій формі коригуватиме відхилення письмової мови дітей. Розроблений авторський програмний засіб із підтримки інноваційних технологій корекції дисграфії «Майстер Олівець» невибагливий до апаратних та програмних ресурсів. У програмному засобі є завдання різних рівнів складності, що дає змогу дитині рухатися від простого до складного. Усі завдання зроблені в ігровій формі. Реалізований програмний засіб уможливило вчителю, логопеду чи дефектологу перенести в електронні картотеки весь напрацьований роздатковий матеріал щодо корекції та розвитку мовлення, поповнювати їх у процесі провадження своєї практики, коли це необхідно, що дуже зручно й естетично [1].

Таким чином, усунення оптичної дисграфії здійснюється за допомогою прийомів, спрямованих на розвиток зорового гнозису, просторових уявлень та їхніх мовних позначень, розвиток зорового аналізу й синтезу. Значну увагу приділено порівнянню подібних букв із максимальним використанням різних аналізаторів.

Література

1. Брянцева Г. Реалізація комп'ютерної підтримки інноваційних технологій корекції дисграфій / Г. Брянцева, Є. Двбдня, Г. Чемерис // *Ukrainian Journal of Educational Studies and Information Technology*. – 2017. – Vol. 5. – № 4.
2. Корнев А. Н. Нарушения чтения и письма у детей / А. Корнев. – СПб.: Речь, 2003. – 330 с.
3. Лазарева І. А. Проблеми профілактики оптичної дисграфії у дітей в умовах загальноосвітнього навчального закладу [Текст] / І. А. Лазарева // *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19, Корекційна педагогіка та психологія : наукове видання / М-во освіти і науки України, НПУ ім. М. П. Драгоманова*. – Київ: НПУ, 2008. – Вип. 9 : До 175-річчя НПУ імені М.П. Драгоманова. – С. 65-68.
4. Лалаева Р. И. Логопедическая работа в коррекционных классах [Текст] : методическое пособие для учителя-логопеда / Р. И. Лалаева. – Москва : М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2004. – 220 с.

5. Логинова Е. А. Нарушения письма. Особенности их проявления и коррекции у младших школьников с задержкой психического развития: Учебное пособие / Под ред. Л. С. Волковой. – СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2004. – 208 с.
6. Логопедия: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / Под ред. Л. С. Волковой, С.Н. Шаховской. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. – 680 с.
7. Максимишина С. А. Логопедическая работа по коррекции оптической дисграфии у младших школьников / С. Максимишина // Молодой ученый. – 2017. – №22. – С. 182-183.
8. Пічугіна Т. В. Рання діагностика дітей із дислексією та дисграфією (методичні рекомендації) / Т. Пічугіна // Дефектологія. – 1998. – № 1. – С. 6–12.
9. Хомякова С. Е. Коррекция оптической дисграфии в младших школьников (часть 2) / С. Хомякова // Школьная педагогика. – 2017. – №1. – С. 33-37.
10. Orlando Delgado González, Edilberto Díaz Reyes, Ileana Digurnay Durruthy. Caracterización de disgrafía en niños y niñas / Orlando Delgado González, Edilberto Díaz Reyes, Ileana Digurnay Durruthy // Rev Inf Cient. – 2016. – 95(6). – P. 883-892.

References

1. Bryanceva G. Realizaciya komp'yuternoyi pidtry`mky` innovacijny`x tehnologij korekciyi dy`sgrafij / G. Bryanceva, Ye. Dvbdnya, G. Chemery`s // Ukrainian Journal of Educational Studies and Information Technology. – 2017. – Vol. 5. – № 4.
2. Kornev A.N. Narusheniya chteniya i pis'ma u detej / A. Kornev. – SPb.: Rech', 2003. – 330 s.
3. Lazareva I. A. Problemi profilaktiki optichnoi disgrafii u ditej v umovah zagal'noosvitn'ogo navchal'nogo zakladu [Tekst] / I. A. Lazareva // Naukovij chasopis Nacional'nogo pedagogichnogo universitetu imeni M. P. Dragomanova. Seriya 19, Korekciyna pedagogika ta psihologiya : naukove vidannya / M-vo osviti i nauki Ukraïni, NPU im. M.P. Dragomanova. – Kiïv: NPU, 2008. – Vip. 9 : Do 175-richchya NPU imeni M.P. Dragomanova. – S. 65-68.
4. Lalaeva R. I. Logopedicheskaya rabota v korrekcionnyh klassah [Tekst] : metodicheskoe posobie dlya uchitelya-logopeda / R. I. Lalaeva. – Moskva : M.: Gumanit. izd. centr VLADOS, 2004. – 220 s.
5. Loginova E.A. Narusheniya pis'ma. Osobennosti ih proyavleniya i korekciyi u mladshih shkol'nikov s zaderzhkoj psihicheskogo razvitiya: Uchebnoe posobie / Pod red. L.S. Volkovoj. – SPb.: DETSTVO-PRESS, 2004. – 208 s.
6. Logopediya: Uchebnik dlya studentov defektol. fak. ped. vuzov / Pod red. L.S. Volkovoj, S.N. SHahovskoj. – M.: Gumanit. izd. centr VLADOS, 1998. – 680 s.
7. Maksimishina S. A. Logopedicheskaya rabota po korekciyi opticheskoy disgrafii u mladshih shkol'nikov / S. Maksimishina // Molodoj uchenyj. – 2017. – №22. – S. 182-183.
8. Pichugina T. V. Rannya diagnosty`ka ditej iz dy`sleksiyeyu ta dy`sgrafiyeu (metody`chni rekomendaciyi) / T. Pichugina // Defektologiya. – 1998. – # 1. – S. 6–12.
9. Homyakova S. E. Korekciya opticheskoy disgrafii v mladshih shkol'nikov (chast' 2)/ S. Homyakova // SHkol'naya pedagogika. – 2017. – №1. – S. 33-37.
10. Orlando Delgado González, Edilberto Díaz Reyes, Ileana Digurnay Durruthy. Caracterización de disgrafía en niños y niñas / Orlando Delgado González, Edilberto Díaz Reyes, Ileana Digurnay Durruthy // Rev Inf Cient. – 2016. – 95(6). – P. 883-892.

УДК 372.851

DOI 10.31652/2415-7872-2020-61-18-23

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОЄКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

Т. С. Білик

orcid.org/0000-0002-5975-7951

Н. С. Казьмірчук

orcid.org/0000-0003-4052-5883

У статті досліджено особливості організації проєктної діяльності на уроках математики з молодшими школярами. Проаналізовано психолого-педагогічну літературу з проблеми організації проєктної діяльності. З'ясовано сутність понять «метод проєктів», «навчальний проєкт», «проєктна технологія», «проєктна робота». Висвітлено специфіку організації проєктної діяльності на уроках математики та її роль у формуванні інтересу до вивчення цієї дисципліни. Наведено приклади тем проєктів, які можна використовувати з молодшими школярами на уроках математики в умовах нової української школи.

Ключові слова: проєкт, урок, математична компетентність, проєктна діяльність, початкова школа, молодші школярі, математичні вміння, математичні навички, задача, навчально-пізнавальні прийоми.

PECULIARITIES OF ORGANIZATION OF PROJECT ACTIVITIES OF YOUNGER PUPILS AT MATHEMATICAL LESSONS

T. Bilyk, N. Kazmirchuk

The peculiarities of organizing project activities in mathematics lessons with younger students are revealed in the article. Psychological and pedagogical literature on the problem of organization of project activity is analyzed. The concepts of "project method", "educational project", "project technology", "project work" are revealed. The specifics of the project activity in mathematics lessons and its role in the formation of interest in the study of mathematics are highlighted. Examples of project topics that can be used with younger students in math lessons are given. To use the project method in mathematics lessons in elementary school, you need to create a topic base of varying degrees of complexity. In terms of project objectives, it is necessary to take into account the individual features of cognitive activity of elementary school students. When working on a project, younger students should be given the opportunity to choose the topic of the project, the organizational form of its implementation (individual or group), the degree of complexity of the project activity. Creative projects are used to teach students new subjects and to reinforce appropriate mathematical skills. The project activity should be directed not so much at deepening of knowledge of students on a certain issue, but at gaining experience of independent performance of tasks, ability to formulate tasks and ask questions, to work in a team, to find non-standard and original solutions to a problem, to reveal their individual potential, to show creativity.

Keywords: project, lesson, mathematical competence, project activity, initial school, junior schoolchildren, mathematical abilities, mathematical skills, task, educational-cognitive receptions.

На сучасному етапі освітнього процесу в початковій школі виявляється недооцінка значення спілкування між учнями з метою покращення сприймання й розв'язування провідних задач та завдань на уроках математики. Саме тому необхідно під час викладання математики впроваджувати різноманітні форми та методи, що забезпечують всебічний розвиток особистості кожного школяра. Розв'язання цієї проблеми можливе за умови впровадження проєктної технології на уроках математики. Проєктна діяльність молодших школярів відповідає вимогам, які постають на сучасному етапі. Вона може бути застосована під час вивчення будь-якої шкільної дисципліни та особливо ефективною є на уроках, мета яких полягає у встановленні міжпредметних зв'язків. Тематика занять залежно від ситуації може бути різною. Її може пропонувати вчитель (відповідно до навчальної ситуації) або учні (орієнтуючись на власні інтереси).

Проблема проєктної діяльності як педагогічного явища з кінця XX століття стала предметом досліджень вітчизняних і зарубіжних учених (О. Анісімов, В. Беспалько, І. Бухтіярова, О. Гребеннікова, Ю. Громико, Є. Заір-Бек, Г. Ільїн, Н. Матяш, О. Прикот, В. Симоненко, В. Слободчиков, С. Ящук та ін.).

Аналіз педагогічної літератури (К. Баханов, Т. Башинська, В. Землянська, О. Онопрієнко, В. Тименко та багато інших) дав змогу виявити, що процес планування змісту та ходу впровадження технології організації проєктної діяльності в початковій школі доцільно здійснювати за такими етапами: організація, планування, реалізація та підсумок. Специфіку організації проєктної діяльності на уроках математики в початковій школі досліджували Т. Бондаренко, О. Онопрієнко, О. Тесленко, В. Пилипенко та інші.

Проблема практичного застосування проєктної діяльності на уроках математики з молодшими школярами залишається недостатньо розробленою, що зумовило вибір теми нашого дослідження. Також бракує науково-методичних джерел, які б докладно висвітлювали використання проєктної діяльності на уроках математики.

Метою статті є розкрити особливості організації проєктної діяльності на уроках математики в початковій школі.

У законі України «Про освіту», Державному стандарті початкової освіти завдання української освіти визначене як розвиток в учнів компетентностей, зокрема математичної. Математичну компетентність виокремлено як ключову через її суттєвий внесок у розвиток в учнів здатності розв'язувати проблеми за допомогою моделювання процесів та ситуацій із застосуванням математичних відношень [2].

Один із принципів Нової української школи – партнерство, у тому числі між школою та батьками. Батьки можуть створювати свої органи громадського самоврядування, а отже впливати на освітній та виховний процеси. Мета НУШ – виховати інноватора та громадянина, який вміє ухвалювати відповідальні рішення та дотримується прав людини [7].

Для підтримки в молодших школярів інтересу до математики, необхідно побудувати навчання на активній основі, через таку діяльність, що ґрунтується на особистісних інтересах. Такі можливості створює використання проєктно-дослідницького методу (Ю. Лимарєва, Р. Михайлішин та інші). У науковій літературі розглянуто поняття «метод проєктів», «навчальний проєкт», «проєктна технологія», «проєктна робота». Аналіз наукових праць О. Онопрієнко, А. Хуторського, Є. Полат, А. Цимбалару та інших дає змогу визначити навчальний проєкт як певну організаційну форму роботи на уроці, спрямовану на розвиток навчальних умінь.

Проект на уроках математики – це певний комплекс завдань, які використовують не лише для ознайомлення з новою інформацією, але й як засіб контролю сформованості математичних умінь та навичок після вивченої теми. Він може бути спрямований на досягнення практичного результату діяльності (колаж, збірка текстів, віршів, малюнки, газети, виготовлені предмети тощо).

Як зазначає О. Онопрієнко, навчальний проект з математики доцільно організовувати, по-перше, для урізноманітнення діяльності учнів у разі їхнього успішного просування в засвоєнні основного змісту, по-друге, коли навчальна ситуація в класі актуалізувала проблему, прийнятну для розв'язання методом проектів [8].

На думку сучасних дослідників, учитель у проектній діяльності на уроці математики має допомагати учням під час пошуку інформації, координувати та контролювати весь процес (через недостатність теоретичних і практичних знань та вмінь у молодших школярів), підтримувати зворотній зв'язок. Як зазначає О. Тесленко, «метод проектів передбачає певну сукупність навчально-пізнавальних прийомів, що дає змогу розв'язувати задачі шляхом самостійних дій з обов'язковою презентацією отриманих результатів» [11].

О. Тесленко визначає вимоги щодо використання методу проектів, а саме:

- наявність значущої проблеми (задачі), для розв'язання якої необхідний дослідницький пошук;
- самостійна діяльність учнів;
- використання дослідницьких методів;
- оформлення результатів проектної роботи [11, с. 158].

У проектній діяльності молодших школярів можна виділити такі етапи, що відповідають навчальній діяльності:

- мотиваційний;
- організаційний;
- інформаційно-операційний;
- рефлексивно-оцінювальний.

Організація проектної діяльності на уроках математики в початковій школі передбачає орієнтування на теми різного ступеню складності. У тематиці проектних завдань необхідно враховувати індивідуальні особливості пізнавальної діяльності учнів початкової школи. Молодшим школярам під час роботи над проектом треба надати можливість вибрати тему проекту, організаційну форму її виконання (індивідуальну або групову), ступінь ускладненості проектної діяльності. Серед проектів, які вчитель початкових класів на уроці математики може запропонувати учням, є творчі та дослідницько-пошукові. Творчі проекти використовують під час навчання учнів нової теми та закріплення відповідних математичних умінь та навичок. Дослідницько-пошукові проекти використовують з метою формування математичних умінь, зокрема складання задач.

Навчальне проектування зорієнтоване передусім на самостійну діяльність учнів – індивідуальну, парну та групову, яку вони виконують упродовж визначеного часу. При цьому робота організовується в кілька етапів [9]:

I етап – організаційний. Повідомляють тему, форму проекту, завдання, план роботи. Усе це обговорюють у класі, учні вносять свої пропозиції.

II етап – підготовчий. Відбувається збір матеріалу, тобто звичайна робота з вивченням навчального матеріалу, із тренувальними вправами, з високим ступенем зацікавленості. Часто це пізнавальна робота.

III етап – проектна робота. Починається проектування «макета», опрацювання зібраної інформації, її коригування. На цьому етапі учні звертаються до довідників, словників, а також до вчителя для одержання додаткової інформації.

IV етап – оформлювальний. На цьому етапі відбувається остаточне оформлення об'єкта, малювання, розфарбовування або друкування.

V етап – презентація проекту. Завершальний урок з теми, на якому кожна група демонструє результат своєї діяльності.

VI етап – підбиття підсумків. Це аналіз виконаної роботи, з'ясування її переваг і недоліків, труднощів, само- і взаємооцінювання результатів, визначення побажань і планів на майбутнє. Помилки, яких можуть припуститися учні, учитель виправляє на 3–4 етапі.

Кожен етап потребує певного часу і має логічно закінчений зміст.

Наведемо приклади математичних проектів з учнями початкової школи.

Математичні проєкти

«Як легше вивчити таблицю множення?»	прикладний
«Математичні загадки»	прикладний
«Математика в казках»	пошуковий
«У магазині іграшок»	ігровий
«Математика в побуті»	пошуковий
«Грошові одиниці в Україні»	інформаційний
«Ілюстрування задач»	творчий
«Математика – цариця наук»	ігровий
«Відстань до Сонця у різних величинах»	дослідницький
«Шкільний календар»	прикладний
«Математичні цікавинки»	інформаційний
«Неймовірні одиниці вимірювання величин»	творчий

Пропонуємо вашій увазі творчий довготривалий проєкт «Мій власний внесок у математичну історію класу», який було організовано з учнями 3-Б класу ЗОШ I-III ступенів №5 Вінницької міської ради. Практичним результатом проєкту було створення колективного збірника цікавих задач.

Основним видом роботи під час проєкту було обрано складання аналогічної задачі. Складання задачі з метою виділення її математичної структури, оскільки саме це, а не сюжет або числові дані, характеризують її як аналогічну.

Проєкт був довготривалим (понад два місяці). Робота над проєктом здійснювалася в три етапи: підготовчий, основний та завершальний. Розглянемо докладніше особливості реалізації проєкту на кожному з етапів.

На підготовчому етапі було визначено мету, окреслено послідовність роботи, складено план. Проєкт виконувався групами. Кількісний склад кожної групи визначався на етапі планування та залежав від вибору теми, провідної проблеми, а також від бажання учнів об'єднуватися за інтересами. Учні об'єдналися в групи за темами задач, які вони самі запропонували. Теми-інтереси, які обрали учні: «Задачі про гроші» (3 учні); «Задачі про улюблених тварин» (6 учнів); «Фруктово-овочеві та солодкі задачі» (6 учнів); «Задачі про улюблених героїв із мультфільмів, фільмів та ігор» (5 учнів); «Жартівливі задачі» (6 учнів). Кожен учень отримав картку виконання проєкту. Вступна частина була зорієнтована на створення відповідного мотиваційного середовища та на активність третьокласників. Ознайомлення учнів з метою проєкту було здійснене за допомогою вступної бесіди.

На основному етапі проєкту було проведено низку групових і парних робіт зі складання задач. На цьому етапі кожна група оформлювала свій розділ збірника. Також було обрано капітана команди – учня, який зміг би взяти на себе відповідальність за виконання подальших завдань членами групи та презентацію результату їхньої спільної праці. Далі учні в групах працювали з картками, у яких вони визначили і записали план роботи над проєктом. Кожна картка містила низку завдань, які допомагали учням у складанні задач певних видів.

Наприклад, учні здійснювали аналіз поданої задачі: «У скриньці лежало 290 перлин. Для намиста забрали 115 перлин. Скільки перлин залишилось у скриньці?». Зробивши висновок, що перлин стало менше, потрібно здійснювати дію віднімання. Об'єкт задачі – це перлини; відношення – стало менше. За прийомом аналогії формулюється судження про умову задачі. Отже, учні зробили висновок, що потрібно скласти задачу, у якій за аналогією до запропонованої буде здійснено дію віднімання.

Розглянемо на прикладі послідовність дій із навчання учнів складання складеної задачі за аналогією.

Майстер за 8 год виготовив 48 деталей, а учень за 4 год – 8 таких же деталей. У скільки разів більше деталей виготовляв за 1 год майстер, ніж учень?»

Учням потрібно було прочитати задачу, визначити її структуру за допомогою запитань та скласти короткий запис (*Про що задача? Що відомо про ...? Що ще відомо в задачі? Що треба знайти? Яким є шукане задачі?*).

За загальною схемою кожен учень складав свою задачу. Обговорювали окремо сюжет задачі, його відповідність реаліям (якщо це був не казковий сюжет) та добір числових даних, можливість виконати з ними дії. Було здійснено оцінку правильності та цікавості складених задач.

Наведемо приклади задач, складених учнями:

1. *Кондитер за 9 годин виготовляє 54 карамельних цукерки, а його учень за 7 годин – 21 цукерку. У скільки разів більше цукерок виготовляє кондитер, ніж його учень за 1 годину?*

2. *Ліновець за 9 хв ліниться 90 разів, а лінові вареники за 6 хв – 30 разів. У скільки разів більше ліниться ліновець, ніж вареники?*

Під час опрацювання задач молодші школярі вчилися чути кожного з членів групи, давати поради і просити про допомогу один одного, критично мислити та аналізувати виконані ними етапи роботи, знаходити спільне рішення, перевіряти правильність змісту задачі, підібраних числових даних.

У результаті такої роботи було спільно складено понад 100 задач, об'єднаних за темами: жартівливі задачі; задачі про улюблених героїв із мультфільмів, ігор; фруктових-овочевих задач; задачі про улюблених тварин; задачі про гроші. На завершальному етапі роботи над проектом групи оформлювали збірник: створювали малюнки до окремих задач, ілюстрували свій розділ та збірник у цілому.



Рис.1. Приклади задач, складених учнями.

Висновки. Отже, метод проєктів є потужним засобом розвитку математичної компетентності молодших школярів, оскільки під час його реалізації створюється творче середовище, у якому відбувається інтеграція та застосовуються набуті учнями математичні знання, уміння й навички. Уроки математики з використанням проєктної діяльності дуже подобаються учням початкової школи. Саме на них учні вчать не тільки застосовувати уміння й навички, а й активно включаються в пізнавальну та творчу діяльність, вчать застосовувати математичні знання на практиці.

Література

- Демченко О. П. Проблеми використання проєктної технології у навчально-виховній роботі з молодшими школярами / О. П. Демченко // збірник наукових праць БДПУ. – Педагогічні науки. – № 2. – Бердянськ : БДПУ, 2009. – С. 61-70.
- Державний стандарт початкової освіти // Учитель початкової школи. – 2018. – № 4. – С. 1-16.
- Імбер В. І., Карук І. В., Колеснік К. А. Використання інформаційно-комунікаційних технологій під час застосування освітніх ситуацій у процесі групової діяльності з дітьми дошкільного віку / В. І. Імбер, І. В. Карук, К. А. Колеснік // International scientific conference «Modernization of educational system: world trends and national peculiarities»: Conference Proceedings, February 23rd. Kaunas: Izdevnieciba «Baltija Publishing», 2018. – С. 138-140.
- Казьмірчук Н. С., Голук О. А., Гайдукевич А. Використання проєктних технологій на уроках математики у початковій школі / Н. Казьмірчук, О. Голук, А. Гайдукевич // Молодий вчений. – 2019. – № 5.2(69.2) – С.132-136
- Лапшина І. М. Нетрадиційні форми організації роботи з батьками молодших школярів / І. Лапшина, Н. Сінкевич / Матеріали XII міжнародної науково-методичної конференції «Формування патріотизму та полікультурної компетентності майбутніх фахівців гуманітарно-педагогічного профілю» / Студентський науковий вісник Барського гуманітарно-педагогічного коледжу імені Михайла Грушевського: Серія: Педагогіка, психологія та фахові методики. – Вип. 6. – Бар: ВЦ БГПК, 2015. – С. 16-19.
- Микичур Т. С. Проблема гуманно-ціннісного виховання дітей у педагогічній спадщині В. О. Сухомлинського / Т. С. Микичур // Реалізація ідей В. О. Сухомлинського в практиці роботи сучасної початкової школи: Збірник матеріалів регіональних педагогічних читань. – Вінниця: ВДПУ ім. М.Коцюбинського, 2012. – Вип.8. – С. 128-129.
- Нова українська школа. URL: <https://osvita.vmr.gov.ua/nova-ukrainska-shkola>
- Онопрієнко О. В. Проекти на уроках математики : вивчення математичних понять і закономірностей у проєктній діяльності / О. В. Онопрієнко // Учитель початкової школи. – 2017. – № 2. – С. 7-9.
- Метод проєктів. Основні методологічні поняття / Кугут І. А., Меркушева Н. Ю. Режим доступу: <http://www.shkola.net.ua/view.php?doc=56.1294851310911849>
- Стахова І. А. Особливості становлення цілісної картини світу в дітей шестирічного віку / І. А. Стахова // Молодий вчений. – 2019. – №5.2 (69.2) – С.162-165.

11. Тесленко О. П. Організація дослідницької діяльності учнів на уроках математики засобами новітніх освітніх технологій / О. Тесленко // Досвід дослідження актуальних проблем викладання математики у сучасній школі : матеріали обласної науково-практичної Інтернет-конференції. – Черкаси : Вид-во ОІПОПП, 2014. – С. 156-160.
12. Шикиринська О. Проблемний підхід у формуванні математичної компетентності майбутніх учителів початкової школи / О. Шикиринська, В. Вишківська, Н. Родюк // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 17. Теорія і практика навчання та виховання. – Вип.30: збірник наукових праць. – К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2019. – С.212-216.

References

1. Demchenko O. P. Problemy vykorystannia proektnoi tekhnologii u navchalno-vykhovnii roboti z molodshymy shkoliaramy / O. P. Demchenko // zbirnyk naukovykh prats BPDU. – Pedahohichni nauky. – # 2. – Berdiansk : BDPU, 2009. – S. 61-70.
2. Derzhavnyi standart pochatkovoї osvity // Uchytel pochatkovoї shkoly. – 2018. – # 4. – S. 1-16.
3. Imber V. I., Karuk I. V., Kolesnik K. A. Vykorystannia informatsiino-komunikatsiinykh tekhnologii pid chas zastosuvannia osvitytnykh sytuatsii u protsesi hrupovoї diialnosti z ditmy doshkilnoho viku / V. I. Imber, I. V. Karuk, K. A. Kolesnik // International scientific conference «Modernization of educational system: world trends and national peculiarities»: Conference Proceedings, February 23rd. Kaunas: Izdevnieciba «Baltija Publishing», 2018. – S. 138-140.
4. Kazmirschuk N. S., Holiuk O. A., Haidukevych A. Vykorystannia proektnykh tekhnologii na urokakh matematyky u pochatkovii shkoli / N. Kazmirschuk, O. Holiuk, A. Haidukevych // Molodyi vchenyi. – 2019. – # 5.2(69.2) – S.132-136
5. Lapshyna I. M. Netradytsiini formy orhanizatsii roboty z batkamy molodshykh shkoliariv / I. Lapshyna, N. Sinkevych / Materialy KhII mizhnarodnoi naukovo-metodychnoi konferentsii «Formuvannia patriotyzmu ta polikulturnoi kompetentnosti maibutnykh fakhivtsiv humanitarno-pedahohichnoho profilu» / Studentskyi naukovyi visnyk Barskoho humanitarno-pedahohichnoho koledzhu imeni Mykhaila Hrushevskoho: Seriya: Pedahohika, psykholohiia ta fakhovi metodyky. – Vyp. 6. – Bar: VTs BHPK, 2015. – S. 16-19.
6. Mykychur T. S. Problema humanno-tsinnisnoho vykhovannia ditei u pedahohichnii spadshchyni V. O. Sukhomlynskoho / T. S. Mykychur // Realizatsiia idei B. O. Sukhomlynskoho v praktytsi roboty suchasnoi pochatkovoї shkoly: Zbirnyk materialiv rehionalnykh pedahohichnykh chytan. – Vinnytsia: VDPU im. M.Kotsiubynskoho, 2012. – Vyp.8. – S. 128-129.
7. Nova ukrainska shkola. URL: <https://osvita.vmr.gov.ua/nova-ukrainska-shkola>
8. Onopriienko O. V. Proekty na urokakh matematyky : vyvchennia matematychnykh poniat i zakonomirnostei u proektnii diialnosti / O. V. Onopriienko // Uchytel pochatkovoї shkoly. – 2017. – # 2. – S. 7-9.
9. Metod proektiv. Osnovni metodolohichni poniattia / Kuhut Y. A., Merkusheva N. Yu. Rezhym dostupu: <http://www.shkola.net.ua/view.php?doc=56.1294851310911849>
10. Stakhova I. A. Osoblyvosti stanovlennia tsilisnoi kartyny svitu v ditei shestyrichnoho viku / I. A. Stakhova // Molodyi vchenyi. – 2019. – #5.2 (69.2) – S.162-165.
11. Teslenko O. P. Orhanizatsiia doslidnytskoi diialnosti uchniv na urokakh matematyky zasobamy novitnykh osvitytnykh tekhnologii / O. Teslenko // Dosvid doslidzhennia aktualnykh problem vykladannia matematyky u suchasni shkoli : materialy oblasnoi naukovo-praktychnoi Internet-konferentsii. – Cherkasy : Vyd-vo OIPOPP, 2014. – S. 156-160.
12. Shykyrynska O. Problemnyi pidkhid u formuvanni matematychnoi kompetentnosti maibutnykh uchyteliv pochatkovoї shkoly / O. Shykyrynska, V. Vyshkivska, N. Rodiuk // Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Seriya 17. Teoriia i praktyka navchannia ta vykhovannia. – Vyp.30: zbirnyk naukovykh prats. – K.: Vyd-vo NPU imeni M. P. Drahomanova, 2019. – S.212-216.

УДК 373.31

DOI 10.31652/2415-7872-2020-61-23-30

ТЕАТР ПРИРОДИ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ SOFT SKILLS В УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

О. В. Жовнич

orcid.org/0000-0001-6430-7341

Н. С. Казьмірчук

orcid.org/0000-0003-4052-5883

І. А. Стахова

orcid.org/0000-0002-8942-6248

У статті здійснено дефінітивний аналіз поняття «soft skills» та виокремлено такі основні поняття: емоційний інтелект, креативність, управління інформацією, презентація себе та раціональне використання часу. Обґрунтовано необхідність розвитку soft skills для особистості ще з молодшого шкільного віку. Після театралізованого дійства було проведено контрольний експеримент, результати якого дають змогу стверджувати, що театралізована

діяльність, зокрема театр природи, сприяють розвитку *soft skills* молодших школярів, що виявляються в навичках слухати й чути один одного, співпрацювати, шукати необхідну інформацію та нести відповідальність за її достовірність, презентувати свою роботу, творчо підходити до вирішення поставлених завдань, раціонально використовувати власний час та інші.

Ключові слова: *soft skills*, учні початкової школи, театралізована діяльність, театр природи, експериментальне дослідження.

THEATER OF NATURE AS A MEANS OF FORMING SOFT SKILLS IN PRIMARY SCHOOL PUPILS

O. Zhovnych, N. Kazmirchuk, I. Stakhova

In today's dynamic world, it is important to develop soft personality skills, they are not related to a specific field of activity, but allow a person to be successful in any business. In our study, we conducted a definitive analysis of the concept of «soft skills» and identified the main such as: emotional intelligence, creativity, information management, presentation of self and the rational use of time. In our opinion, these skills are necessary for the person of the 21st century. We conducted a diagnostic study on the basis of secondary school №8 in Vinnytsia in the 3-A class grade to identify the level of development of soft skills of younger pupils. We are presented with the interviewing of one of the pupils of the class, both at the ascertaining and the formative stage of the experiment. The results showed that at the ascertaining stage of the experiment, the low level of soft skills development was in the lead of the younger students. Together with pupils we organized a production of the nature theater on the theme «Spring-beautiful». The students were actively preparing for the play, they independently wrote the script, selected the music, prepared the scenery, were responsible for conducting rehearsals. In the process of preparation, the students interacted with each other, communicated, tried to defend their opinions and, if necessary, found a compromise. After the action, we conducted a similar study and found that at the formative stage of the experiment, the level of soft skills development has increased significantly. Thus, we have found that theatrical activities, in particular, the theater of nature, promote the development of soft skills of younger students, help to establish friendly relations in the classroom and promote the self-affirmation of the child in society.

Keywords: *soft skills, primary school pupils, theatrical activity, nature theater, experimental research.*

Перед сучасною освітою стоїть важливе завдання, яке полягає в підготовці особистості до життя в надзвичайно глобалізованому й динамічно змінному світі. Трансформаційні процеси та неперервна інформаційна швидкоплинність зумовлюють залучення людини до дуже складної системи суспільних взаємовідносин, вимагають від неї здатності до нестандартних і швидких рішень. Сьогодні освіта стимулює процес розвитку особистості, забезпечуючи формування її цілісної картини світу, ціннісних орієнтацій, духовності, світогляду. Процес засвоєння особистістю знань, набуття нею необхідних умінь та навичок, досягнення високого рівня розумово-пізнавального і творчого розвитку, та як результат – сформованість компетентностей у всій сукупності становлять соціальний фонд особистості та вказують на вектори його розвитку. Саме тому основний акцент зроблено на формування в підростаючого покоління здатності до роботи в команді, уміння комунікувати, знаходити спільну мову з людьми різних вікових категорій та індивідуальних можливостей, розвиток креативності та критичного мислення, уміння раціонально та продуктивно використовувати свій робочий час. У науковій спільноті ці навички називають поняттям «м'які навички» (*soft skills*). Формувати *soft skills* у дітей варто починати ще з молодшого шкільного віку, адже це сенситивний період розвитку особистості. Ефективним засобом формування *soft skills* є використання театралізованої діяльності (проведення сюжетно-рольових, режисерських ігор, постановка п'єс, створення міні-театрів), адже це забезпечує активну взаємодію учнів, дає змогу вирішити безліч актуальних питань сучасної педагогіки і психології. Одним із видів театралізованої діяльності є театр природи, він допомагає дитині легко, на емпатійному рівні, досягнути поставлені перед нею завдання, швидко зорієнтуватися у процесі постановки та сприяє активній взаємодії з іншими членами соціуму.

У Європейських країнах формуванню м'яких навичок (*soft skills*) приділяють значної уваги. У документах ЄС (Commisson staff working document, Accompanying the document Proposal for a council recommendation on Key Competences for Life Long Learning, The European Qualifications Framework, Rethinking Education, (ESCO)) соціальна компетентність особистості, у контексті якої дитина набуває м'яких навичок, вважається ключовою, її формуванням займаються ще з раннього віку. У нормативних документах України (Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття»), Закон України «Про освіту», Державний стандарт початкової освіти) питанням формування *soft skills* також приділяється належна увага, особливо після переходу початкової школи на освітню діяльність за Концепцією Нової Української Школи. Н. Лошкарєва, О. Савченко, В. Паламарчук розробили спеціальні програми розвитку навичок учнів початкової школи. Проблему вивчення особливостей формування *soft skills* у різних контекстах висвітлювали у своїх працях Т. Алексєєнко, О. Безпалько, В. Болгаріна, Т. Василькова, М. Галагузова, Н. Гишко, І. Зверєва, А. Капська, Л. Коваль, О. Кононко, Л. Міщик, Л. Новікова, А. Рижанова, Л. Штефан та інші. Використання театралізованої діяльності у процесі роботи з дітьми досліджували І. Барановська, О. Деркач, Н. Сорокіна, Л. Стрелкова, О. Олійник, Л. Макаренко, Н. Луцак.

Великого поліхудожнього значення театру природи надавали у своїх працях К. Волохата, О. Григорович, Л. Присяжнюк.

Метою статті є доведення ефективності постановки театру природи у процесі формування soft skills («м'яких навичок») учнів початкової школи. У статті передбачено розкрити зміст soft skills, продемонструвати значення театралізованої діяльності у процесі їхнього розвитку, провести опитування серед молодших школярів та майбутніх учителів із метою визначення необхідності soft skills для продуктивної освітньої діяльності.

«М'які навички», іноді, їх називають «гнучкими навичками» (англ. soft skills) – комплекс неспеціалізованих, надпрофесійних навичок, які відповідають за успішну участь у робочому процесі, високу продуктивність і, на відміну від спеціалізованих навичок, не пов'язані з конкретною сферою [15]. «М'які навички» протиставляються жорстким – спеціальним навичкам (hard skills), тому що не мають однозначної прив'язки до конкретного виду діяльності [10]. Компанія Microsoft провела дослідження, де на вершині списку для ТОП 60 найоплачуваніших професій опинились ораторські та комунікативні здібності, володіння офісними програмами, створення презентацій, менеджмент проєктів і високий рівень самоорганізації. Forbes вважає найголовнішими комунікативну компетентність, креативність, написання якісних текстів, досвід роботи в команді, основні комп'ютерні знання та здатність до «ре-інжинірингу» – готовність робити звичні речі новим способом. Німецька хвиля відзначає комунікативні та управлінські таланти: ораторське мистецтво, вміння переконувати, лідирувати, управляти, робити презентації. Британська платформа інтернет-навчання SkillsYouNeed виділяє персональні навички (тайм-менеджмент, саморозвиток, управління емоціями та навіть організацію харчування, догляду за тілом, спортивних тренувань, ефективного сну) та інтерперсональні (комунікація, робота в команді, ведення переговорів, конфлікт-менеджмент), лідерські здібності, проведення презентацій, а також письмений майстерність та основні математичні знання. Зміст кожної групи не є фіксованим, він постійно розширюється та може змінюватися [15].

О. Савченко виділяє навички, необхідні молодшим школярам: *організаційні* (підготовка до сприймання матеріалу, робота в потрібному темпі, організація робочого місця тощо); *загальнопізнавальні* (чітко висловлювати свою думку, спілкуватись під час виконання групових і колективних навчальних завдань); *інформаційні* (уміння аналізувати навчальний матеріал, порівнювати його, виділяти головне, встановлювати взаємозв'язки, робити висновок із пояснення вчителя); *контрольно-оцінні* (здійснювати взаємоперевірку, визначати, які судження правильні, які неправильні; висловлювати оцінні судження) [10, с. 34]. Н. Гишко виділяє такі необхідні навички для молодших школярів: уміння організовувати своє робоче місце, дотримуватися режиму дня, покроково планувати свої дії, доводити роботу до логічного завершення, творчо підходити до вирішення всіх завдань, відстоювати свою думку [3].

На основі досліджень провідних компаній та науковців ми визначили п'ять ключових навичок, необхідних молодшому школяреві, а саме: *креативність* (вміння творчо підходити до виконання будь-яких завдань, генерувати оригінальні рішення), *емоційний інтелект* (здатність розуміти та контролювати свої емоції, розуміти почуття інших, вміти знаходити підхід до людей різного віку та різних можливостей), *вміння організовувати свій робочий час* (слідкувати за режимом дня, використовувати час раціонально), *вміння презентувати себе* (чітко та лаконічно висловлювати свою думку, толерантно відстоювати свою позицію), *вміння управляти інформацією* (вміння аналізувати інформацію, виділяти головне, порівнювати, шукати взаємозв'язки). Виокремлені нами soft skills представлено на рис. 1.



Рис. 1. М'які навички (soft skills), необхідні молодшому школяреві для швидкої адаптації в суспільстві.

Формуванню м'яких навичок, на нашу думку, сприяє використання в початковій школі театралізованої діяльності. Театр – це органічний синтез мистецтв, що поєднує в собі музику, танець, живопис, риторику, акторську майстерність. О. Олійник вважає, що театр – це мистецтво дійства, яке притаманне всім видам і жанрам колективної творчості, бо над виставою працює великий колектив – режисер, художник, композитор, актор, гример, костюмер тощо [9, с. 14]. І. Барановська переконує, що театралізована діяльність – це художня діяльність, що пов'язана зі сприйманням творів театрального мистецтва і відтворенням в ігровій формі набутих уявлень, вражень, почуттів, є одним із найефективніших засобів педагогічного впливу на розвиток особистості дитини. Водночас, вона виступає як специфічний вид дитячої активності, один із найулюбленіших видів творчості [1, с. 22]. Аналіз наукової літератури дає змогу виокремити низку функцій, які реалізує театралізована діяльність у процесі розвитку «м'яких навичок» дітей молодшого шкільного віку:

- соціалізуюча – стимулює учнів до опанування різних соціальних ролей (матері, батька, доньки, сина тощо) та прийнятих моделей їхньої поведінки;
- виховна – спроектована на те, щоб батьки та педагоги в ігровій формі мали можливість розглянути та сформулювати уявлення молодших школярів про такі моральні якості, як «добро – зло», «правда – брехня», «щедрість – скупість» та інші;
- розвивальна – дає змогу учням початкової школи поринути в захопливі події та пригоди, що сприяють не тільки розвитку їхньої уяви та фантазії, а й забезпечують початковий етап формування уявлень про моральні якості, особливості поведінки та співпраці в дитячому колективі, раціональну організацію свого робочого часу, розвиток емоційної сфери учнів, допомагає сформувати навички рефлексії та емпатії; сприяє розвитку зв'язного мовлення;
- дидактична – використання театралізованої діяльності є ефективним засобом активізації навчально-пізнавальної діяльності та сприяє емоційному збудженню дитини, у результаті чого навчальний матеріал засвоюється краще, залишає глибокі «сліди» у свідомості дитини, а тому запам'ятовується краще; за допомогою театрального мистецтва учні швидше та практичніше знайомляться з різними видами музичного, образотворчого, хореографічного, літературного, драматичного мистецтва, обрядами, звичаями, традиціями;
- дозвоільно-розважальна – допомагає доцільно та корисно організовувати вільний час учнів початкової школи;
- естетична – впливає на формування естетичних смаків молодших школярів.
- релаксаційна та рекреаційна – участь у театралізованій діяльності дає змогу учням розслабитися, відпочити, відновити сили, по-іншому поглянути на навколишній світ, подолати емоційний стрес, тривожність чи страхи [1, с. 24].

Із метою діагностики soft skills молодших школярів ми провели інтерв'ювання серед учнів 3-А класу ЗОШ І–ІІІ ст. №8 м. Вінниця ВМР. За основу запитань ми використали онлайн-тести для визначення рівня розвитку «м'яких навичок» (<https://soft-skills.pro/test>). Пропонуємо варіанти відповіді однієї з учениць класу, Софії О.

Таблиця 1

Інтерв'ю з ученицею 3-А класу, Софією О., для визначення стану розвитку soft skills на констатувальному етапі експерименту

№	Запитання	Відповіді
1.	У розмові Ви нетерпляче чекаєте, поки співрозмовник завершить говорити й дасть можливість висловитися Вам?	«Не завжди. Дуже часто я висловлюю свою думку разом із співрозмовником».
2.	Чи поспішаєте Ви прийняти рішення до того, як зрозумієте проблему?	«Якщо розумію, як це буде краще, то поспішаю, щоб нічого не забути».
3.	Чи продовжите Ви розмову, якщо Ваш співрозмовник має інші погляди на проблему, шляхи її вирішення.	«Якщо в нього цікаві думки, то продовжу, а якщо він говорить нісенітницю, то перебію та скажу про це».
4.	Коли Ви вирішуєте щось зробити, чи впевнені, що справа вийде?	«Так! Якщо не вірити, то не варто й пробувати».
5.	Якщо Ви займаєтеся незнайомою справою, чи попросите Ви поради в тих, хто Вас оточує, чи самостійно шукатимете шляхи вирішення?	«Я запитую поради, але й самостійно шукатиму шляхи вирішення, тільки тоді можна досягнути високих результатів».
6.	Чи здатні Ви ризикнути, вирішуючи важливе завдання?	«Так, але ризик треба добре обдумати».
7.	Працюючи над важливим завданням, Ви чітко дотримуєтеся часового регламенту?	«Ні, якщо завдання цікаве, то я працюватиму до тих пір, поки його не завершу».

8.	Чи заважають Вам прийняти рішення емоції співрозмовника?	«Так! Мені треба все добре обдумати, а почуття співрозмовника можуть заважати».
9.	Розкажіть, як Ви здійснюєте підготовку домашнього завдання?	«Я роблю домашнє завдання одразу, прийшовши зі школи, з невеликими перервами».
10.	Чи подобається Вам працювати в команді?	«Так, але тоді, коли це злагоджена робота, є взаєморозуміння».
11.	Чи часто Вам доводиться виступати перед публікою?	«Ні, не часто. Але я достойно себе тримаю».
12.	Якщо у Вас різні погляди зі співрозмовником, чи погодитесь Ви на компроміс?	«Так, погоджусь, якщо бачитиму у цьому перспективи для нашої розмови»

Аналіз усіх відповідей учнів у 3-А класі показав, що 34% опитаних творчо виконують запропоновані їм завдання, емоційний інтелект високо розвинутий у 43% респондентів, уміють управляти інформацією 38% молодших школярів, а 27% ефективно розпоряджаються власним часом, вміють себе презентувати 26% учнів. Отримані результати свідчать про низькі показники розвитку soft skills молодших школярів (Рис 2.).

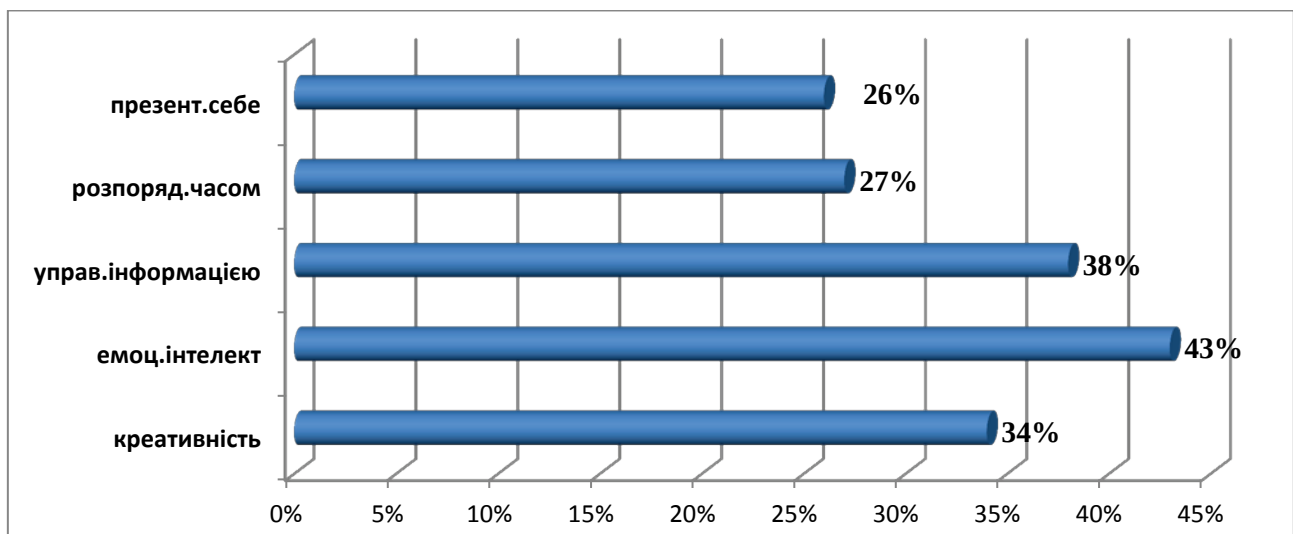


Рис.2. Діагностика розвитку soft skills молодших школярів на констатувальному етапі експерименту.

Саме тому ми запропонували організувати з учнями театралізоване дійство та зробити постановку театру природи. Спершу ми пішли на прогулянку в парк, учні уважно вели спостереження, фіксували зміни, які відбулися в довкіллі навесні. Потім разом ми склали історію-опис весняної природи.

Весна-красна

Повільно йде весна по Україні, чарує всіх та надихає. Із кожним її кроком день стає все довший, а ніч – коротшою. Ось весна-красна ступила на лісову галявину. Одразу розсміялося сонечко в небі та розштовхало заспані хмаринки. Дрібний дощик вмив сонну галявину. Настав погожий весняний день. Із-під землі проросла зелена травичка. Потягнули до сонечка свої голівки перші весняні квіти: замріяні підсніжники, ніжні проліски, синьоокій ряс. На деревах з'явилися соковиті бруньки, які невдовзі вибухнуть феєрверком зелені. Легкий теплий вітерець бавиться із гілочками дерев, ніжить в зеленій травичці та квітах. Утомлені, але радісні додому повертаються птахи. Вони починають зивати гніздечка та чекають на появу пташенят. Прокидаються від зимового сну тварини, а ті, що зимували у засніженому лісі, одразу беруться за весняні справи. Оживає ліс, наповнюється співом, танцює та веселиться весна-красна.

Склавши розповідь, ми почали підготовку до постановки театралізованого дійства. Учнів класу було поділено на чотири групи: I група – «Сонечка» – займалася оформленням декорацій; II група – «Веснянки» – готувала костюми до свята; III група – «Краплинки» – підбирала необхідне музичне оформлення; IV група – «Струмочки» – була відповідальна за організацію та проведення репетицій.

Загалом, підготовка до театрального дійства стимулювала учнів до комунікації як усередині мікрогрупи, так і між членами інших груп. Вони спілкувалися, обговорювали план дій, вчилися знаходити компроміс у складних ситуаціях, поступатися один одному та отримувати задоволення від спільної діяльності. Молодші школярі намагалися творчо організувати роботу таким чином, щоб кожен зміг проявити себе, підтримували один одного, раділи спільним успіхам.

Театр природи у виконанні учнів передбачав повну імітацію рухів, способів життя того чи іншого об'єкта навколишнього середовища. Слідкуючи за сценарієм історії-опису, молодші школярі влучно

повторювали кожен рух, жест, який спостерігали в довкіллі, вчилися емоційно передавати настрої природи, вони пройнялися емпатією та співпереживанням до неї. Організована групова робота сприяла ефективному розвитку soft skills третьокласників. Вони навчилися слухати один одного, не перебиваючи, співпрацювати, творчо підходити до вирішення справ, раціонально використовувати час та інше. Про це свідчать результати контрольного етапу експерименту, який був проведений після завершення театралізованого дійства. Для опитування були використані ті завдання, що й на констатувальному етапі експерименту у тому ж класі (таблиця 2).

Таблиця 2

Інтерв'ю з ученицею 3-А класу, Софією О., для визначення стану розвитку soft skills на контрольному етапі експерименту

№	Запитання	Відповіді
1.	У розмові Ви нетерпляче чекаєте, поки співрозмовник завершить говорити. Й дасть можливість висловитися Вам?	«Так, варто зачекати. Уважно вислухати та спільно прийняти рішення».
2.	Чи поспішаєте Ви прийняти рішення до того, як зрозумієте проблему?	«У роботі над постановкою спектаклю «Весна-красна» я навчилася не поспішати, приймаючи рішення».
3.	Чи продовжите Ви розмову, якщо Ваш співрозмовник має інші погляди на проблему, шляхи її вирішення.	«Я зорієнтуюся відповідно до його ідей, але, у будь-якому разі, вислухаю».
4.	Коли Ви вирішуєте щось зробити, чи впевнені, що справа вийде?	«Так! Особливо, якщо з тобою багато друзів».
5.	Якщо Ви займаєтеся незнайомою справою, чи попросите Ви поради в тих, хто Вас оточує, чи самостійно шукатимете шляхи вирішення?	«Я запитаю поради, проконсультуюся, тільки тоді прийму рішення».
6.	Чи здатні Ви ризикнути, вирішуючи важливе завдання?	«Так, але ризик треба добре обдумати».
7.	Працюючи над важливим завданням, Ви чітко дотримуєтеся часового регламенту?	«Я намагаюся корисно розподілити час».
8.	Чи заважають Вам прийняти рішення емоції співрозмовника?	«Не завжди, я намагаюся зорієнтуватися на його ідеї».
9.	Розкажіть, як Ви здійснюєте підготовку домашнього завдання?	«Я роблю домашнє завдання одразу, прийшовши зі школи, з невеликими перервами».
10.	Чи подобається Вам працювати в команді?	«Так, разом веселіше».
11.	Чи часто Вам доводиться виступати перед публікою?	«Ні, не часто. Але мені це дуже подобається».
12.	Якщо у Вас різні погляди зі співрозмовником, чи погодитесь Ви на компроміс?	«Так, погоджусь, якщо бачитиму у цьому перспективи для нашої розмови»

Повторний аналіз усіх відповідей учнів у 3-А класі показав, що 45% опитаних почали творчо виконувати запропоновані їм завдання, емоційний інтелект краще розвинувся у 51% респондентів, навчилися управляти інформацією 44% молодших школярів, а 36% почали ефективно розпоряджатися власним часом, навчилися себе презентувати 32% учнів. Отримані результати свідчать про покращення показників розвитку soft skills молодших школярів (Рис 3.).

Отримані результати свідчать про ефективність використання театралізованої діяльності, зокрема театру природи, для розвитку soft skills молодших школярів. Проблема розвитку soft skills є актуальною, її досліджують багато українських та зарубіжних науковців, увагу на неї акцентовано в європейських та вітчизняних нормативних документах. М'які навички є універсальними та дуже необхідними для кожного. Починати розвивати їх доцільно ще з молодшого шкільного віку. На нашу думку, основними із soft skills є *креативність* (вміння творчо та оригінально вирішувати будь-яке поставлене завдання), *емоційний інтелект* (здатність до комунікації, вміння усвідомлювати та контролювати власні емоції, з розумінням ставитися до почуттів інших людей, емоційний інтелект вважається еквівалентом пізнавального), *уміння презентувати себе* (вільно та відкрито поводитися на публіці), *уміння управляти інформацією* (здатність до аналізу, синтезу, співставлення), *уміння розпоряджатися часом* (раціонально та продуктивно використовувати часові ресурси).

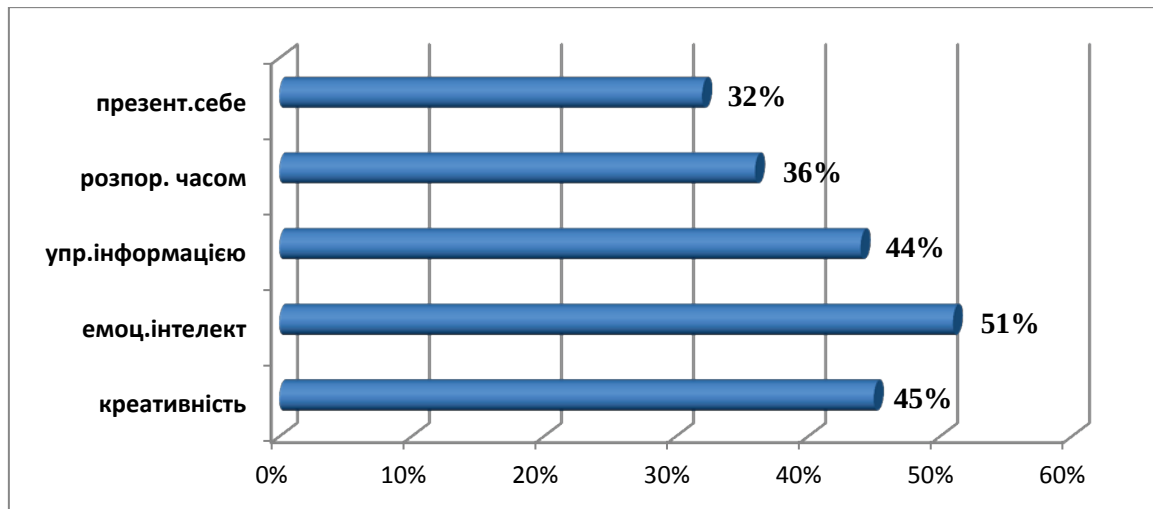


Рис. 3. Діагностика розвитку soft skills молодших школярів на контрольному етапі експерименту.

На нашу думку, театралізована діяльність якнайкраще стимулює розвиток soft skills молодших школярів. Вона дає змогу в повному обсязі прожити колективним духом, співпрацювати, вчить поважати один одного та допомагати. Театр природи допомагає кожному учневі відчути себе в ролі природного об'єкта, приміряти на себе почуття, стан іншого живого створіння, емпатійно ставитися до навколишнього середовища. Перспективними проблемами дослідження стануть «Розвиток soft skills засобами театралізованої діяльності», «Діагностика soft skills молодших школярів».

Література

1. Барановська І. Театр ляльок у початковій школі: навчально-методичний посібник / І. Барановська. – Вінниця, 2015. – 170 с.
2. Вишківська В., Шикиринська О. Організація процесу навчання в новій українській школі: теоретико-практичний аспект / В. Вишківська, О. Шикиринська // Молодь і ринок, 2019. – № 11 (178) – С. 115-119.
3. Гишка Н. Формування загально навчальних умінь та навичок в учнів початкових класів [Електронний ресурс]: – Режим доступу: <https://cyberleninka.ru/article/n/formuvannya-zagalnonavchalnih-umin-ta-navichok-v-uchniv-pochatkovih-klasiv>
4. Демченко О. П. Організація квазіпрофесійної діяльності майбутніх вихователів обдарованих дітей на практичних заняттях з педагогічних дисциплін / О. П. Демченко // Інноваційна педагогіка, 2019. – Випуск 14, Т. 1. – С.42-48.
5. Демченко О. П. Підготовка майбутніх творчих педагогів обдарованих дітей у контексті євроінтеграції / О. П. Демченко // Молодий вчений. – 2019. – № 5.2 (69.2), травень. – С. 47-52.
6. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України, головний ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
7. М'які навички. [Електронний ресурс]: – Режим доступу 15.02.2019: https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%9C%D2%7%D1%8F%D0%BA%D1%96_%D0%B%D0%B0%D0%B2%D0%B8%D1%87%D0%BA%D0%B8
8. Микичур Т. С. Проблема гуманно-ціннісного виховання дітей у педагогічній спадщині В. О. Сухомлинського / Т. С. Білик // Реалізація ідей В.О. Сухомлинського в практиці роботи сучасної початкової школи: збірник матеріалів регіональних педагогічних читань. – Вінниця: ВДПУ ім. М. Коцюбинського, 2012. – Вип.8. – С. 128-129.
9. Олійник О. М. Театральна-ігрова діяльність в умовах дошкільного навчального закладу : навч.-метод. посіб. / О. М. Олійник – Кам'янець-Подільський : Волощук В. О., 2017. – 163 с.
10. Савченко О. Я. Уміння вчитися як ключова компетентність загальної середньої освіти // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О. В. Овчарук. – К.: К.І.С., 2004. – С. 34-46.
11. Сіваш Т. Д. Проблема художньо-творчого розвитку учнів початкової школи в контексті діалогу традиційних підходів та педагогічної інноватики / Т. Д. Сіваш // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців : методологія, теорія, досвід, проблеми // 36. наук. пр. – Випуск 46 / редкол. – Київ-Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2016. – С.50-53.
12. 10 професійних навичок, якими має оволодіти людина до 2020 року. [Електронний ресурс] – Режим доступу 22.02.2019: http://tvoemisto.tv/news/10_profesijnyh_navychok_yakym_maie_ovolodity_lyudyna_do_2020_roku_76398.html
13. Karuk I. V. Development of search and research activity of preschool children during the use of the technology "Educational trip" / I. V. Karuk // Imperatives of civil society development in promoting national competitiveness: Proceedings of the 1st International Scientific and Practical Conference. Volume I, December 13-14, 2018. Batumi, Georgia: Publishing House «Kalmosani», 2018, p. 254-257
14. Kolesnik K. A. Psychology of interpersonal relationships of preschool age in a team / K. A. Kolesnik // Imperatives of civil society development in promoting national competitiveness: Proceedings of the 1st International Scientific and Practical Conference. Volume I, December 13-14, 2018. Batumi, Georgia: Publishing House «Kalmosani», 2018, p. 229-231.

15. Soft skills: універсальні навички європейського рівня. [Електронний 19 ресурс]: – Режим доступу 19.02.2019: <https://studway.com.ua/soft-skills/>

References

1. Baranovska I. Teatr lialok u pochatkovii shkoli: navchalno-metodychnyi posibnyk / I. Baranovska. – Vinnytsia, 2015. – 170 s.
2. Vyshkivska V., Shykyrynska O. Orhanizatsiia protsesu navchannia v novii ukrainskii shkoli: teoretyko-praktychnyi aspekt / V. Vyshkivska, O. Shykyrynska // Molod i rynek, 2019. – № 11 (178) – S. 115-119.
3. Hyshka N. Formuvannia zahalno navchalnykh umin ta navychok v uchniv pochatkovykh klasiv [Elektronnyi resurs]: – Rezhym dostupu: <https://cyberleninka.ru/article/n/formuvannya-zagalnonavchalnih-umin-ta-navichok-v-uchniv-pochatkovih-klasiv>
4. Demchenko O. P. Orhanizatsiia kvaziprofesiinoi diialnosti maibutnikh vykhovateliv obdarovanykh ditei na praktychnykh zaniattakh z pedahohichnykh dystsyplin / O. P. Demchenko // Innovatsiina pedahohika, 2019. – Vypusk 14, T. 1. – S. 42-48.
5. Demchenko O. P. Pidhotovka maibutnikh tvorchykh pedahohiv obdarovanykh ditei u konteksti yevrointehratsii / O. P. Demchenko // Molodyi vchenyi. – 2019. – № 5.2 (69.2), traven. – S. 47-52.
6. Entsyklopediia osvity / Akad. ped. nauk Ukrainy, holovnyi red. V. H. Kremen. – K. : Yurinkom Inter, 2008. – 1040 s.
7. Miaki navychky. [Elektronnyi resurs]: – Rezhym dostupu 15.02.2019: <https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%9C%D1%8F%D0%BA%D1%96%D0%B%D0%B0%D0%B2%D0%B8%D1%87%D0%BA%D0%B8>
8. Mykychur T. S. Problema humanno-tsinnisnoho vykhovannia ditei u pedahohichnii spadshchyni V. O. Sukhomlynskoho / T. S. Bilyk // Realizatsiia idei B.O. Sukhomlynskoho v praktytsi roboty suchasnoi pochatkovo shkoly: zbirnyk materialiv rehionalnykh pedahohichnykh chytan. – Vinnytsia: VDPU im. M. Kotsiubynskoho, 2012. – Vyp.8. – S. 128-129.
9. Oliinyk O. M. Teatralno-ihrova diialnist v umovakh doshkilnoho navchalnoho zakladu : navch.-metod. posib. / O. M. Oliinyk – Kamianets-Podilskyi : Voloshchuk V. O., 2017. – 163 s.
10. Savchenko O. Ya. Uminnia vchytysia yak kliuchova kompetentnist zahalnoi serednoi osvity // Kompetentnisnyi pidkhdid u suchasni osviti: svitovyi dosvit ta ukrainski perspektyvy: biblioteka z osvithoi polityky / pid zah.red. O. V. Ovcharuk. – K.: K.I.S., 2004. – S. 34-46.
11. Sivash T. D. Problema khudozhno-tvorchoho rozvytku uchniv pochatkovo shkoly v konteksti dialohu tradytsiinykh pidkhdidiv ta pedahohichnoi innovatyky / T. D. Sivash // Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia u pidhotovtsi fakhivtsiv : metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy // Zb. nauk. pr. – Vypusk 46 / redkol. – Kyiv-Vinnytsia : TOV firma «Planer», 2016. – S.50-53.
12. 10 profesiinykh navychok, yakymy maie ovolodity liudyna do 2020 roku. [Elektronnyi resurs]: – Rezhym dostupu 22.02.2019: http://tvoemisto.tv/news/10_profesiynykh_navychok_yakym_maie_ovolodity_lyudyna_do_2020_roku_76398.html
13. Karuk I. V. Development of search and research activity of preschool children during the use of the technology "Educational trip" / I. V. Karuk // Imperatives of civil society development in promoting national competitiveness: Proceedings of the 1st International Scientific and Practical Conference. Volume I, December 13-14, 2018. Batumi, Georgia: Publishing House «Kalmosani», 2018, p. 254-257
14. Kolesnik K. A. Psychology of interpersonal relationships of preschool age in a team / K. A. Kolesnik // Imperatives of civil society development in promoting national competitiveness: Proceedings of the 1st International Scientific and Practical Conference. Volume I, December 13-14, 2018. Batumi, Georgia: Publishing House «Kalmosani», 2018, p. 229-231.
15. Soft skills: універсальні навички європейського рівня. [Електронний 19 ресурс]: – Режим доступу 19.02.2019: <https://studway.com.ua/soft-skills/>

УДК 371.388.6

DOI 10.31652/2415-7872-2020-61-30-35

ДЕФІНІТИВНИЙ АНАЛІЗ ТА СУТНІСТЬ ПОНЯТТЯ «ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ДІЯЛЬНІСТЬ»

І. В. Карук

orcid.org/0000-0001-9626-9589

У статті здійснено аналіз понять «експериментальна діяльність», «експеримент», «дослід», «дослідницька діяльність», «пошуково-дослідницька діяльність», «дослідно-експериментальна діяльність», «дитяче експериментування». На основі проведеного аналізу встановлено, що ці поняття мають більше спільних рис у своїх визначеннях, ніж принципово різняться і виступають як синонімічні до поняття «експериментальна діяльність дітей», яке трактується як спільна діяльність дорослого й дитини, спрямована на вирішення пізнавальних завдань, що виникають у процесі навчальної діяльності, у повсякденному житті, грі, праці, тобто, у процесі пізнання світу.

Ключові слова: експериментальна діяльність, дослідницька діяльність, пошуково-дослідницька діяльність, дитяче експериментування, заклад дошкільної освіти, діти дошкільного віку.

DEFINITIVE ANALYSIS AND ESSENCE OF THE CONCEPT OF «EXPERIMENTAL ACTIVITY»

I. Karuk

The article analyzes and researches the concepts of «experimental activity», «experiment», «experiment», «research activity», «search and research activity», «experimental-experimental activity», «child experimentation». On the basis of which it is determined that these concepts are more similar to each other than fundamentally different and appear to be synonymous with the concept of «experimental activity of children», which is interpreted as a joint activity of an adult and a child, aimed at solving cognitive problems arising in the course of educational activity, in everyday life, play, work, that is, in the process of knowing the world. The main characteristics of the experimental activity of preschool children are outlined. The innovative technology of the organization of experimental-research activity "Children's research as a method of teaching senior preschoolers" by OA Savenkov is described. This scientific work also highlights the positive importance of the introduction of experimental activities in the practice of preschool education, namely – promotes the development of innovative personality, has a huge developmental potential, is one of the most successful in familiarizing children with the natural world, the formation of environmental conservation, learn to separate the main from the secondary, the beautiful from the ugly, and importantly allows preschoolers to feel like scientists, discoverers and researchers. Experimental activity is an effective form of teaching a comprehensively developed child and forming his or her personality traits, which fully realizes the main tasks of modern preschool education.

Keywords: experimental activity, research activity, search and research activity, children's experimentation, institution of preschool education, children of preschool age.

Реформування національної системи освіти спричинило потребу в оновленні діяльності дошкільного навчального закладу. Одним із компонентів модернізації освітньої галузі є дослідно-експериментальна діяльність дошкільників. З огляду на це, до цієї діяльності нині посилено увагу. Дослідницька та експериментальна діяльність дітей – основа для задоволення та зацікавленості навколишнім світом.

Проаналізуємо поняттєво-категорійний апарат нашої наукової роботи для чіткого розуміння зазначеного поняття. Оскільки дослідження має історико-педагогічний характер, то більшість понять окреслено не в статичному, а в динамічному плані. Тобто, прийнятним є ретроспективний підхід: відслідковуємо різноманітні впливи (суспільні, культурні, цивілізаційні) на появу й розвиток основних понять дослідження; аналізуємо, як вони визначалися раніше, коли були вперше запроваджені, а також, що під ними розуміють у наш час.

Проблема експериментальної діяльності та активності дошкільників розробляється багатьма педагогами і психологами як в історично-педагогічній спадщині (Я. Коменський, М. Монтессорі, Й. Песталоцці, Ф. Фрйобель, К. Ушинський та інші), так і в сучасних дослідженнях (К. Крутій, Н. Лисенко, З. Плохій Н.Яришева та ін.).

Вчені М. Веракс, Л. Парамонова, М. Поддяков стверджують, що знання, які діти дошкільного віку отримують під час проведення експериментів та дослідів, завжди є усвідомленими та ґрунтовними.

У наукових працях І. Куліковської, О. Савенкова, Н. Совгір визначено, що тільки в умовах спеціально організованих педагогічних технологій експериментальна діяльність стає успішною, а дослідницька активність перетворюється в надзвичайно важливу якість особистості, що відображає рівень її пізнавального розвитку й соціалізації [3].

Вітчизняні (Г. Беленька, С. Єлманова, Н. Кот, Н. Лисенко, З. Плохій, Н. Яришева та ін.) та зарубіжні (О. Іванова, І. Куліковська, Л. Прохорова, Н. Рижова, Г. Тугушева, А. Чистякова та ін.) описують структуру та методику проведення дослідно-експериментальної діяльності з дошкільниками.

Мета статті – здійснити дефінітивний аналіз понять «експериментальна діяльність», «дослідницька діяльність» та розкрити сутність її проведення.

Розуміння сутності експериментальної діяльності дошкільників можливе шляхом з'ясування основних понять дослідження. У зв'язку з винятковою важливістю і складністю цих понять виникає необхідність розглянути їх якомога глибше й повніше, а тому спочатку виокремлюємо істотні відмінності між основними дефініціями, оскільки їх трактування в сучасній педагогічній науці неоднозначне, розмите й без чіткої позиції в їхньому розумінні не можна навіть підійти до вирішення окресленої проблеми. Тому вважаємо за доцільне зупинитися на їх визначенні.

Під час проведення теоретичного аналізу наукової літератури виявилось, що поряд з поняттям «експериментальна діяльність» вживаються й такі, як «експеримент», «дослід» «дослідницька діяльність», «пошуково-дослідницька діяльність», «дослідно-експериментальна», «дитяче експериментування». Зважаючи на це, вважаємо за доцільне розглянути їх.

У педагогічному словнику за редакцією М. Ярмаченка експеримент – це чуттєво-предметна діяльність у науці, і у вужчому розумінні – дослід, відтворення об'єкту пізнання, перевірка гіпотез тощо. [11, с.196]. Інше визначення поняття «експеримент» зафіксовано у словнику-довіднику К. Крутій та О. Фунтікової.

Вони трактують експеримент як дослідження педагогічного процесу шляхом внесення в нього змін відповідно до гіпотези з метою формування певних якостей особистості [2].

У філософському словнику експеримент – це метод пізнання, за допомогою якого в контрольних і керованих умовах досліджуються явища дійсності. Експеримент здійснюється на основі теорії, яка визначає постановку завдань та інтерпретацію його результатів. Нерідко найважливішим завданням експерименту є перевірка гіпотез, що мають принципове значення [13].

Отже, експеримент – це найважливіший із методів дослідження, який використовується практично у всіх науках. На відміну від спостереження, що тільки фіксує властивості предметів, експеримент передбачає прямі або побічні дії людини на об'єкт.

Синонімом до поняття «експеримент» є поняття «дослід»: 1) відтворення певного явища, створення чогось нового в певних умовах із метою дослідження, випробування; 2) спроба здійснити щось, пробне здійснення чогось в експерименті [11, с.162]. У педагогічному словнику за редакцією Л. Жадан, В. Жадан зазначено, що дослід – це відтворення явищ або спостереження за ними у певних умовах із метою вивчення. Це важливий шлях пізнання. Його цінність у тому, що діти самостійно в певній логічній послідовності здобувають знання, а не отримують від педагога готові [4].

Отже, проаналізувавши ці поняття, можна стверджувати, що експеримент для дітей дошкільного віку є дослідом, у якому під час підбиття підсумків через порівняння й зіставлення дослідного та контрольного об'єктів виділяється суттєва ознака чи їх група, які виникли в результаті діяльності.

Під поняттям «дослідницька діяльність» розуміють діяльність, безпосередньо пов'язану з вирішенням творчого, дослідницького завдання, що не має наперед відомого результату та передбачає етапи, характерні для наукового дослідження (визначення проблеми, формулювання гіпотези дослідження, власне проведення дослідження, аналіз його результатів і остаточне узагальнення, формулювання висновків) [8].

Дослідницька діяльність сприяє актуалізації знань дітей, нагромадженню досвіду пошукової діяльності, адже через практичні дії та проведення дослідів дитина може підтвердити свої припущення, зробити свій внесок у вирішення проблеми, побачити нові можливості у вже знайомому і знайти новий варіант застосування наявних знань. Дослідницька діяльність дає змогу організувати навчання так, щоб дитина могла ставити питання й самостійно знаходити на них відповіді. Однак немає цілісного підходу до розвитку дослідницької діяльності в аспекті особистісного розвитку дитини-дошкільника. І це свідчить про актуальність проблеми розвитку дослідницької діяльності у дошкільнят і про недостатню розробленість у плані розвитку дитини.

Досить близьким до цього поняття виявилось інше – «пошуково-дослідницька діяльність». Вона передбачає розв'язання дошкільниками ситуацій за допомогою проведення дослідів та нескладного експериментування, під час яких діти задіюють свій чуттєвий досвід, самостійно аналізують результати, роблять висновки, пізнають сутність того чи іншого явища [9].

Інше визначення поняття «пошуково-дослідницька» діяльність подано в педагогічному словнику за редакцією Л. Жадан, В. Жадан: це активна пізнавальна діяльність дітей у здобутті нових знань, виробленні способів пізнання, що потребує пізнавальної самостійності, форми організації пошукової діяльності; система пізнавальних завдань, евристичні бесіди, дискусії, дослідницькі завдання тощо [4].

Н. Лисенко пропонує визначення поняттю «дослідницько-експериментальній діяльності», яке, на нашу думку, є вдалим та обґрунтованим, зокрема: це організована педагогом діяльність дітей, у якій вони шляхом самостійного відкриття природи, розв'язання проблемних завдань, практично перетворювальних дій одночасно оволодівають новими знаннями, а також уміннями та навичками їх подальшого самостійного набуття [10].

У результаті дослідно-експериментальної діяльності в дітей формуються елементарні навички дослідницької роботи, виникає посилений інтерес до природи, оптимізується розумова активність, дошкільники опановують знання, які належать до різних явищ існування природного довкілля. Вони проходять тривалий шлях розвитку від розрізнених, відокремлених, конкретних уявлень, понять і аж до системи законів і закономірностей узагальнювального характеру.

Відомий вчений О. Савенков розробив інноваційну технологію організації експериментально-дослідницької діяльності «Дитяче дослідження як метод навчання старших дошкільників». Програма дослідницького навчання в дошкільному закладі за інноваційною технологією О. Савенкова містить три елементи:

- розвиток у дітей дослідницьких умінь і навичок;
- дитячу дослідницьку практику;
- моніторинг дослідницької діяльності дошкільнят.

Проаналізувавши цю технологію, можна окреслити головну особливість дослідницького навчання – активізувати навчальну роботу дітей, надавши їй дослідницького, творчого характеру, і таким чином передати дітям ініціативу в організації своєї пізнавальної діяльності.

На нашу думку, термін «дослідницьке навчання» є новим і вагомим у нашому дослідженні, а інноваційна технологія відомого науковця є ефективною, оскільки вона втілює нові підходи до дослідницької діяльності дітей як до основи їхнього розумового розвитку, саморозвитку та формування загальної готовності до життя.

Іншу думку висловлював М. Поддяков, який сформулював гіпотезу щодо того, що в дитячому віці провідним видом діяльності є не гра, як прийнято вважати, а експериментування. Ігрова діяльність потребує стимуляції та певної організації з боку дорослих. У діяльності ж експериментування дитина самостійно впливає різними способами на навколишні предмети і явища (у тому числі й на інших людей) з метою повнішого їх пізнання. Така діяльність не задана дорослим дитині, а будується самими дітьми. Видатний науковець наголошував на тому, що: «фундаментальний факт полягає в тому, що діяльність експериментування пронизує усі сфери дитячого життя, всі види дитячої діяльності, у тому числі ігрову. Остання виникає значно пізніше діяльності експериментування» [12, с. 78].

Експериментування як вид діяльності є ефективним шляхом ознайомлення дітей зі світом природи, оскільки вони зіштовхуються з незнайомими явищами та предметами навколишньої дійсності, внаслідок чого виникає стимул дізнатися щось нове та зрозуміти незрозуміле.

У процесі експериментування дошкільник поступово опановує модель дослідницької діяльності – від первинної постановки проблеми до подальшого висунення гіпотези й перевірки її дослідно-експериментальним шляхом. У дошкільному віці дитині доступні прийоми найпростішого планування експерименту, порівняльного аналізу процесів, що спостерігаються, отриманих результатів тощо.

Дитяче експериментування – це діяльність, яка дає змогу сформулювати дослідницьку активність дитини, сприяє формуванню словесно-логічного мислення, становлення пізнавальних інтересів, розвитку продуктивної і творчої діяльності, розширення взаємодії старших дошкільників із навколишнім світом, становлення елементарного планування і прогнозування [3].

Таким чином, ми вважаємо, що поняття «дослідно-експериментальна діяльність», «дослідницька діяльність», «дитяче експериментування» подібні між собою, тому надалі пропонуємо використовувати їх як синонімічні до поняття «експериментальна діяльність дітей».

Поняття «експериментальна діяльність» – це діяльність, яка створює всі необхідні умови для розвитку інтелектуальних умінь вихованців, націлює на вдосконалення здатності тривало зосереджуватися на об'єктах дослідження, тримати в пам'яті необхідну інформацію про них та уявляти майбутній результат своєї діяльності. Важливо наголосити, що розвиток цих процесів залежить від мотивації та інтересу дитини до виконуваної нею діяльності. Виходячи з цього, чим різноманітнішою та інтенсивнішою вона буде, тим більше нової інформації отримає маленький дослідник, а отже, тим швидше й повноцінніше відбудеться його розумовий розвиток. Для забезпечення цього педагог має добре знати вподобання кожного свого вихованця та враховувати їх під час організації експериментальної діяльності [10].

Діти дошкільного віку активно намагаються якнайбільше дізнатися про довкілля. Експериментальна діяльність мобілізує дошкільників у пізнанні навколишнього середовища, у самостійному розкритті його зв'язків, відносин, закономірностей. Під час дитячого експериментування вихованці рахують, вимірюють, порівнюють, визначають форму та розміри об'єктів, вдосконалюючи цим свої логіко-математичні навички. Крім того, під час експериментальної діяльності відбувається розширення активного словникового запасу за рахунок різних наукових термінів, закріплення вмінь граматично правильно відповідати на запитання, самостійно будувати діалог, стежити за логікою своїх висловлювань, доводити власну точку зору. Безпосередність такого навчання створює позитивний настрій і дає змогу урізноманітнити процес формування навичок у дошкільників. Висловлювання думок із власної ініціативи, а не за допомогою прямих запитань, зауваження на міркування товаришів, пропозиції для вирішення завдань свідчать про розвиток креативності дитячого мислення.

У дослідженнях О. Дибіна відзначається, що експериментальна діяльність позитивно впливає на емоційну сферу дітей, на розвиток їхніх творчих здібностей [3].

Варто зазначити, що в ході проведення дослідів та експериментів відбувається вплив на формування особистісних рис дошкільника: з'являється ініціативність у висловлюванні пропозицій; самостійність у визначенні послідовності виконання завдань, використанні допоміжних джерел, розподілі свого часу. Дошкільник при цьому вчиться працювати в колективі, виявляти власні організаторські здібності, мати почуття обов'язку та відповідальності перед іншими вихованцями, допомагати їм, враховувати їхню думку та поважати інших дітей як особистостей. Це сприяє не лише забезпеченню соціального компоненту здоров'я дитини, а й формуванню моральних рис, тобто певним чином можна говорити про елементи морального виховання під час експериментальної діяльності у природі [9].

Отже, під експериментальною діяльністю розуміється спільна діяльність дорослого й дитини, спрямована на рішення пізнавальних завдань, що виникають у процесі навчальної діяльності, у процесі пізнання світу.

Синтезуючи тлумачення ключових понять, ми ідентифікували робоче поняття нашого наукового дослідження. Пропонуємо визначення *експериментальної діяльності дітей дошкільного віку* у такій інтерпретації: спеціально організована педагогом діяльність дітей, у якій вони шляхом самостійного відкриття, розв'язання проблемних завдань, практично перетворювальних дій різними методами дослідження (тактильними, зоровими та іншими) оволодівають новими знаннями, уміннями й навичками.

Впровадження експериментальної діяльності у практику роботи закладів дошкільної освіти сприяє розвитку різносторонньої особистості, якої так потребує наше суспільство. Така діяльність має величезний потенціал для розвитку і є однією з найбільш успішних під час ознайомлення дітей зі світом природи, формування в них природоохоронної поведінки. У процесі її реалізації вихованці навчаються розуміти цей безмежний світ і встановлювати з ним гармонію, відокремлювати головне від другорядного, прекрасне від потворного. Діти дошкільного віку отримують можливість задовольнити властиву їм пізнавальну активність та допитливість, розвивати дослідницькі навички, які навчають не лише орієнтуватися в характері роботи і спланувати свої дії, а й формують вміння співпрацювати в колективі. Це має суттєве значення для майбутньої їхньої трудової діяльності. Разом з тим, експериментальна діяльність дає змогу вихованцям відчувати себе вченими, першовідкривачами.

Таким чином, під час експериментування дитина вчиться спільно з педагогом та однолітками визначати найефективніший спосіб вирішення проблем, що постають перед нею, та знаходити відповіді на них. Зважаючи на вищесказане, можемо з упевненістю стверджувати, що експериментальна діяльність є ефективною формою навчання всебічно розвиненої дитини та формування її особистісних рис, що цілком реалізовує основні завдання сучасної дошкільної освіти.

Література

1. Білик Т. С., Карук І. В., Колеснік К. А. Дитяче експериментування як засіб розвитку пізнавальної активності старших дошкільників / Т. С. Білик, І. В. Карук, К. А. Колеснік // Актуальні проблеми сучасної науки та наукових досліджень: зб. наук. пр. – Вип. 11 (14) / редкол.: Р. С. Гуревич (голова) [та ін.]; Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського. – Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2019. – С. 96-98.
2. Дошкільна освіта : словник-довідник : понад 1000 термінів, понять та назв / упор. К. Л. Крутій, О. О. Фунтікова. – Запоріжжя : ТОВ «ЛПКС», 2010. – 324 с.
3. Дыбина О. В. Неизведанное рядом: Занимательные опыты и эксперименты для дошкольников / О. В. Дыбина, Н. П. Рахманова, В. В. Щетинина. – М.: ТЦ Сфера, 2005. – 192 с.
4. Жадан Л. В. Педагогічний словник / Л. В. Жадан, В. П. Жадан. – Харків : Вид. група «Основа», 2018. – 144 с.
5. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук Укр.; головний ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
6. Калюжна І. Г. Значення ознайомлення дітей з природою для всебічного розвитку дитини / І. Г. Калюжна [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://conference.ua>
7. Крутій К. Л., Стахова І. А. Природничо-наукова підготовка майбутніх учителів початкової школи засобами STEAM-освіти / К. Л. Крутій, І. А. Стахова // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми // Зб. наук. пр. – Випуск 51 / редкол. – Київ-Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2018. – С. 391-395.
8. Лисенко Н. В. Екологічне виховання дітей дошкільного віку : Навч. Посібник / Н. В. Лисенко. – Львів : Світ, 1994. – 144 с.
9. Михайліченко Т. Інтеграція пошуково-дослідницької діяльності з різними видами діяльності дошкільників / Т. Михайліченко // Вихователь-методист дошкільного закладу – 2010. – №7. – С. 42-50.
10. Медведева Т. О. Познательная деятельность старших дошкольников / Т. О. Медведева // Дошкольное воспитание. – 2006. – №8. – С. 22-26.
11. Педагогічний словник / За редакцією дійсного члена АПН України Ярмаченка М. Д. – Педагогічна думка, 2001. – 315 с.
12. Поддьяков А. Н. Развитие исследовательской инициативности в детском возрасте / А. Н. Поддьяков. – М.: Просвещение, 2001. – 364 с.
13. Филосовский энциклопедический словарь / гл. редакция Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалев, В. Г. Панов. – М.: Сов. Энциклопедия, 1983. – 840 с.
14. Сиваш Т. Д. Проблема художньо-творчого розвитку учнів початкової школи в контексті діалогу традиційних підходів та педагогічної інноватики / Т. Д. Сиваш // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців : методологія, теорія, досвід, проблеми // Зб. наук. пр. – Випуск 46 / редкол.: Гуревич Р. С. (голова) та ін. – Київ-Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2016. – С. 50-53.
15. Савенков А. И. Путь к одаренности: исследовательское поведение дошкольников / А. И. Савенков. – СПб. : Питер, 2004. – 272 с.

References

1. Bilyk T. S., Karuk I. V., Kolesnik K. A. Dytyache eksperymentuvannya yak zasib rozvytku piznaval'noyi aktyvnosti starshykh doshkil'nykiv / T. S. Bilyk, I. V. Karuk, K. A. Kolesnik // Aktual'ni problemy suchasnoyi nauky ta naukovykh doslidzhen': zb. nauk. pr. – Vypr. 11 (14) / redkol.: R. S. Gurevych (golova) [ta in.]; Vinny'cz'kyj derzhavnyj pedagogichnyj universytet imeni My'xajla Kocyuby'ns'kogo. – Vinny'cya: TOV firma «Planer», 2019. – S.96-98.

2. Doshkil`na osvita : slovny`k-dovidny`k : ponad 1000terminiv, ponyat` ta nazv / upor. K.L. Krutij, O.O. Funtikova. – Zaporizhzhya : TOV «LIPS», 2010. 324 s.
3. Dybina O. V., Rahmanova N.P., SHCHetinin V.V. Neizvedannoe ryadom: Zanimatel'nye opyty i eksperimenty dlya doskol'nikov. M.: TC Sfera, 2005. 192 s.
4. Zhadan L.V., Zhadan V.P. Pedagogichny`j slovny`k / L.V. Zhadan, V.P. Zhadan. – Xarkiv : Vy`d.grupa «Osnova», 2018. 144 s.
5. Ency`klopediya osvity` / Akad. ped. nauk Ukr.; golovny`j red. V. G. Kremen`. – K. : Yurinkom Inter, 2008. – 1040 s.
6. Kalyuzhna I. G. Znachennya oznajomlennya ditej z pry`rodoju dlya vsebichnogo rozvytku dy`ty`ny` I. G. Kalyuzhna [Elektronny`j resurs] – Rezhy`m dostupu: <http://conference.ua>
7. Krutij K.L., Staxova I.A. Pry`rodney`cho-naukova pidgotovka majbutnix uchy`teliv pochatkovoyi shkoly` zasobamy` STEAM-osvity` / K.L. Krutij, I.A. Staxova // Suchasni informacijni tehnologiyi ta innovacijni metody`ky` navchannya u pidgotovci faxivciv: metodologiya, teoriya, dosvid, problemy` // Zb. nauk. pr. – Vy`pusk 51 / redkol. – Ky`yiv-Vinny`cya: TOV firma "Planer", 2018. – S. 391–395.
8. Ly`senko N.V. Ekologichne vy`xovannya ditej doskol'nogo viku : Navch. Posibny`k / N.V. Ly`senko. – L`viv : Svit, 1994. – 144 s.
9. My`xajlichenko T. Integraciya poshukovo-doslidny`cz`koyi diyal`nosti z rizny`my` vy`damy` diyal`nosti doskol'ny`kiv / T. My`xajlichenko // Vy`xovatel`-metody`st doskol'nogo zakladu – 2010. – #7. – S. 42-50.
10. Medvedeva T. O. Poznavatel'naya deyatel'nost' starshih doskol'nikov / T. O. Medvedeva // Doshkol'noe vospitanie. – 2006. – №8. – S.22-26.
11. Pedagogichny`j slovny`k / Za redakciyeyu dijsnogo chlena APN Ukrayiny` Yarmachenka M.D. – Pedagogichna dumka, 2001. – 315 s.
12. Podd'yakov A.N. Razvitie issledovatel'skoj iniciativnosti v detskom vozraste. – M. : Prosveshchenie, 2001. – 364 s.
13. Filosofskij enciklopedicheskij slovar' / gl. redakciya L.F. Il'ichev, P.N. Fedoseev, S.M. Kovalev, V.G. Panov – M.: Sov. Enciklopediya, 1983. – 840s.
14. Sivash T.D. Problema xudozhn`o-tvorchogo rozvytku uchniv pochatkovoyi shkoly` v konteksti dialogu trady`cijny`x pidxodiv ta pedagogichnoyi innovaty`ky` / T.D. Sivash // Suchasni informacijni tehnologiyi ta innovacijni metody`ky` navchannya u pidgotovci faxivciv : metodologiya, teoriya, dosvid, problemy` // Zb. nauk. pr. – Vy`pusk 46 / redkol.: Gurevy`ch R.S. (golova) ta in. – Ky`yiv-Vinny`cya : TOV firma «Planer», 2016. – S. 50-53.
15. Savenkov A. I. Put' k odarennosti: issledovatel'skoe povedenie doskol'nikov / A. I. Savenkov. – SPb. : Piter, 2004. – 272 s.

УДК 376.091.33-027.22:792

DOI 10.31652/2415-7872-2020-61-35-39

ДРАМА В НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Л. В. Козіброда

orcid.org/0000-0001-8232-425X

У статті висвітлено теоретичні та практичні підходи до застосування драми в умовах інклюзивного процесу навчання й виховання дітей із особливими потребами. На основі аналізу праць видатних зарубіжних науковців проаналізовано становлення й розвиток методу драматизації в педагогічній науці, визначено головні засади, що лягли в його основу та дали можливість широкого застосування у шкільній практиці. Виявлено основні функції драми (освітньо-виховна, дидактична, терапевтична), які сприяють гармонійному розвитку дітей із особливими потребами та їхньої соціалізації в сучасному суспільстві. Зауважимо, що метод драматизації дозволяє ефективно проводити корекційно-розвивальну роботу серед дітей із особливими потребами, оскільки за його допомогою педагоги можуть знайти шляхи терапевтичного та навчально-виховного впливу мистецтва на особистість кожної дитини, її гармонійний психоемоційний розвиток.

Ключові слова: інклюзивна освіта, драма, метод драматизації, діти з особливими освітніми потребами, соціалізація, пізнавальна діяльність.

DRAMA IN EDUCATIONAL ACTIVITIES OF PUPILS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

K. Kozibroda

The article deals with theoretical and practical approaches to the use of drama in the context of inclusive learning and upbringing of children with special educational needs. Based on the analysis of the works of eminent foreign scientists, the formation and development of the method of dramatization in pedagogical science has been analyzed, the main principles that formed its basis and the possibility of widespread use in school practice have been determined. It has been pointed out that drama as educational method is very often used by representatives of “new upbringing”, who have adapted the goals,

knowledge, skills, methods of learning to the individual needs of the individual, paying attention to the development of creative expression in the learning process through activity and play based on individual capabilities of a person. The basic functions of drama (educational, didactic, therapeutic) that contribute to the harmonious development of children with special educational needs and their socialization in modern society have been revealed. It is stated that drama has the function of awakening the creative activity of pupils, their involvement in school and extracurricular activities. By joining the role, pupils can gain experience in solving their own problems, gain experience in interpersonal and social relationships. It is emphasized that method of dramatization allows us to carry out corrective and developmental work among children with special educational needs effectively, because with its help, teachers can find ways of therapeutic and educational influence of art on the personality of each child and also harmonious psycho-emotional development. The article focuses on the possibility of using the method of dramatization as one of the effective methods of socialization of children with special educational needs, because in drama they constantly interact with the outside world and their cognitive activity, creative abilities, memory and attention also develops.

Keywords: inclusive education, drama, dramatization method, children with special educational needs, socialization, cognitive activity.

Упровадження інклюзивного навчання в українські школи відкриває широкі можливості для всіх категорій дітей, надаючи їм рівні права й можливості для отримання якісних освітніх послуг. Водночас інклюзивна освіта передбачає повне залучення дітей із особливими освітніми потребами до освітнього середовища для формування базових навичок й умінь, необхідних для адаптації в сучасному суспільстві. Такі вміння повинні допомогти дітям із особливими потребами в подоланні неминучих життєвих труднощів, які виникатимуть упродовж життя, а отже, – сприятимуть їхній реалізації як повноцінним членам суспільства.

Модернізація та розробка різноманітних нових методик, технологій, принципів навчання в інклюзивній школі є предметом спеціального дослідження сучасних педагогів і психологів. Так, зокрема, В. Бондар, Л. Журомська, О. Задворнова, А. Колупаєва, Н. Кулик, Т. Скрипник [6] акцентують увагу на особливостях психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими потребами в умовах інклюзивного середовища, наголошуючи на важливому значенні корекційно-розвивальних технологій для забезпечення їхнього цілісного розвитку. Основні моделі й форми навчання в інклюзивній школі відповідно до індивідуальних потреб дітей із особливими потребами показано у працях В. Болдарєвої [2], Г. Давиденко [3], Т. Ілляшенко, С. Іноземцевої, О. Татарченко [7], Л. Турішцевої, А. Шевцова та ін. Попри таку значну дослідницьку увагу до проблем навчання дітей з особливими освітніми потребами, питання використання методу драматизації та його виховного й терапевтичного впливу на розвиток особистості залишається практично не вивченим. У цьому ракурсі можемо виділити кілька праць Ю. Бекетової [1], Н. Квітки, Ю. Масловської, Н. Назарової, Т. Сак, у яких побіжно висвітлено застосування методів ігрової діяльності, а також й методів драматизації та театралізації, під час навчання дітей з психофізичними вадами в початковій школі.

Мета статті – проаналізувати витоки методу драматизації в педагогічній науці, показати можливості його застосування в інклюзивній школі задля гармонійного розвитку дітей із особливими освітніми потребами.

Термін «драма» має грецьке походження, що означає «я дію» (грец. – «drao»). Відповідно до такого розуміння терміна, можна припустити, що людина відіграє все те, що є поза нею і те, що відбувається з нею самою через свої відчуття, як емоційні, так і фізичні. Тому під час драми те, що людина собі уявляє, переходить у її дію, діяльність. У такий спосіб твориться взаємозв'язок між внутрішнім і зовнішнім (середовище) світом людини. Розглядаючи драму в філософському, психологічному, лінгвістичному й антропологічному контекстах можна зауважити, що її осердям є діяльність. Те саме спостерігається і при організації навчального процесу, де через діяльність здійснюється залучення учнів у цей процес. Коли учень за власної ініціативи вчиться на власному досвіді, а його активність набуває проєкції на особистість – він стає сформованою, багатовимірною, цілісною людиною. У такому контексті драма може стати фундаментом процесу творчого навчання. У психолого-педагогічних науках драму поділяють на три типи: драматичні вправи, драматичні ігри, театральна форма драми.

Форми драми, а також технології її реалізації мають у своїй основі дві складові: театральну та терапевтичну. Як зазначає К. Роджерс, відомий американський дослідник, групова гештальт-терапія сконцентрована на пацієнті, який через безпосередній контакт із зовнішнім світом, тобто через інших учасників терапії, та власні внутрішні переживання, може проєктувати й усвідомлювати навколишню дійсність [10]. Театральна складова реалізується через гру як діалоги, постановок окремих сцен, вибір персонажів, декорацій тощо.

Драма, як метод навчання, з'явилася наприкінці XIX – початку XX ст. Вона стала можливою завдяки новому підходу до процесу навчання і виховання, який увиразнювався в педагогіці «нового виховання», що стала альтернативою традиційній моделі навчання. Остання у своїй основі опиралася на здобуття

учнями знань, відірваних від життя й ізоляції школи від суспільно-економічних й культурно-освітніх потреб розвитку країни.

Основною суттю «нового виховання» стало пристосування цілей, знань, умінь, методів навчання до індивідуальних потреб особистості – емоційних, інтелектуальних, фізичних, а також розвитку творчої експресії у процесі учіння через діяльність та гру з урахуванням можливостей особистості (О. Декролі, Д. Дьюї, Ж.-Ж. Руссо, С. Френе та ін.).

Тоді було визнано право дитини на навчання й виховання в атмосфері свободи. Підкреслювалася роль ігор (Ф. Фребель), робився акцент на артистичні здібності учнів (С. Френе). Д. Дьюї, відомий американський педагог, засновник реформаторської педагогіки, декларував необхідність пізнавати й вивчати дійсність через власну діяльність («Learning by doing») [8].

Варто відзначити, що метод драматизації найбільшого поширення набув у США, Великій Британії та північноєвропейських країнах. Спочатку його використовували для навчання різних предметів шкільної програми, передусім рідної й іноземної мови, історії, літератури.

У 1917 році К. Кук опублікував книгу під назвою «Спосіб гри». Згодом у Pears School у Кембріджі він запровадив метод рольової гри. На його думку, гра є ефективним методом навчання особливо при вивченні літератури, рідної мови, іноземної мови, історії та інших предметів.

У методиці К. Кука були три ключові тези:

- в основі засвоєння знань є не аудіювання й читання, а тільки діяльність, гра й досвід;
- ефективність у праці є здебільшого результатом спонтанних дій, в основі яких є автентичні зацікавлення, а не примусове навчання.
- спонтанна гра створює природне навчальне середовище для дітей та молоді.

Відповідно до окреслених тез, драма виконує функцію пробудження творчої активності учня й залучення його до шкільної й позашкільної діяльності. Через входження учня у роль, він може отримати досвід розв'язання власних проблем.

З часом драма перестала бути тільки допоміжним методом навчання для різних дисциплін. Завдяки англійському педагогу П. Слейду драма стала окремим предметом навчання. У 1954 р. П. Слейд на основі власного досвіду описав і видав книгу «Дитяча драма» [11]. Він став одним із перших педагогів, який почав використовувати театральні техніки з метою активізації діяльності учня для розвитку його уяви, імпрровізації, інтелектуальних, рухових, інтуїтивних умінь та навичок, а також для підготовки його до життя в такий креативний спосіб.

Автор виокремлює дві форми гри в драмі: особиста гра (наприклад, власна гра учня, що полягає в русі – біг, стрибки) і спроектована гра (наприклад, гра вчителя і учня, де більшу роль відіграє розум, уява, форми експресії через музику, читання, письмо).

Найбільшого поширення драма набула в англійських школах, де вона й до сьогодні функціонує як мистецька дисципліна. Драма в мистецькій формі дає учням можливість відкриття способів вираження власних ідей, думок, почуттів. Вона розвиває, з одного боку, особистість учнів, з іншого – навчає їх акторському мистецтву.

В умовах англійської школи драма функціонує здебільшого як навчально-виховний метод, який використовують при вивченні різних предметів. Вона є досить ефективною, коли учні вчаться висловлювати власні думки, припущення, гіпотези. Найбільше її використовують у школах, які прагнуть створити освітнє середовище, сконцентроване на учневі, де учень стає важливим суб'єктом процесу пізнання, а його права, як людини й особистості є захищеними.

Зазначимо, що метод драматизації базується на кількох основних принципах: активності, колективної взаємодії та взаємопов'язаного навчання всіх видів мовленнєвої діяльності. Усі ці принципи спрямовані на гармонійний розвиток дитини та «допомагає уникнути пасивності на уроках, роблячи їх більш ефективними й цікавими... спонукає до встановлення дружніх, довірливих відносин у класі» [4, с. 119].

Крім використання методу драми при вивченні окремих дисциплін освітньої програми, його використовують також як педагогічний вплив, який має освітньо-виховну функцію. У цьому контексті головною ціллю методу драматизації є підготовка учня до життя в соціумі, концентруючи увагу на актуальних проблемах суспільно-політичного й культурного життя. При цьому обговорюються різні проблеми, що потребують розв'язання як з моральної, так й етичної точки зору. Вони стосуються передусім таких явищ як, дискримінація за етнічними ознаками, фізичне і психологічне насильство, загроза здоров'ю особистості (залежність від психотропних речовин, алкоголю і т.д.).

Поняття драми присутнє не тільки у мистецькій, освітній, медичній сферах, але й у психотерапії. Формою драми в психотерапії є психодрама. Це психотерапевтичний метод, який використовується в багатьох терапевтичних практиках, тоді як в педагогіці драма є навчально-виховним методом. Суть психодрами полягає в тому, щоб відтворити через пацієнтів як «акторів» ті ситуації й дії, які стали

причиною їхньої хвороби. Тому психодрама характеризується як діагностичний й терапевтичний метод лікування притаманний медичній сфері.

Драма і театр не є тотожними дефініціями. Театр, на відміну від драми, є суто мистецьким явищем. Головна відмінність між ними полягає в тому, що в театрі повинні бути актори і глядачі, тоді, як драматичний метод в педагогіці не залежить від присутності й участі глядачів у цьому процесі. Якщо театр потребує значної кількості матеріальних і організаційних витрат для постановки, то драма їх не потребує у такій кількості й може бути використана майже у всіх освітніх закладах незалежно від віку учасників.

Драма в педагогічних науках може відігравати одну з ключових ролей, не обмежуючись тільки дидактикою. Зокрема, йдеться про такі сфери педагогіки, як соціальна педагогіка, педагогіка здоров'я, педагогіка культури, а також інклюзивна педагогіка. У цьому контексті можемо говорити про загальнопедагогічний простір використання драми не тільки з точки зору методу навчання, але й виховання майбутнього покоління, яке може інтегруватися в соціум, набути досвід міжособистісних та суспільних взаємин.

Зазначимо, що освіта, виховання, навчання, особистий розвиток людини є тими категоріями педагогічної науки, дослідження яких дають можливість, екстраполювати теоретичні розробки й гіпотези в реальну дійсність через суспільну форму комунікації, виявити ті проблеми, про які учні «думають», які «переживають», зрозуміти їхній внутрішній світ, усвідомити взаємозв'язок із зовнішнім світом, соціумом [9].

У цьому розрізі, драма дає можливість учням сформуванню власне уявлення про світ, який її оточує і власну думку щодо того, яким би він мав бути. Таким чином, молода людина має можливість самостійно шукати свій шлях у житті, формувати нові ідеї, сенси, які допоможуть їй розвиватися.

Через драму учні можуть приготуватися до дорослого життя, взаємодіяти з «іншими» через колективну працю у групах, де вони здобувають комунікативні компетенції та навчаються бути і підлеглими, і керівниками. Крім того, вони навчаються керувати своїми емоціями, виявляючи їх із повагою до інших. Якраз у групі учень навчається критично мислити, звертаючи при цьому увагу на категорії справедливості чи несправедливості.

Особливо важливими у драмі є акцентування на понятті цінності. Серед них можна назвати такі як: турбота, повага до інших, різних за релігійними, етнічними ознаками, неповносправних; повага до самого себе; дбайливе ставлення до навколишнього середовища; бути відкритим, правдивим, чесним у діях, почуттях, словах [9, с. 51].

Досить поширеним серед учнівських колективів є спосіб використання драми через театр, на сцені за участі акторів та глядачів. Сам процес підготовки вистави, вибір акторів, виконавців ролей, робота з текстами, підготовка декорацій сприяють згуртуванню колективу та формуванню відповідальності за спільну справу. Учні з особливими освітніми потребами відповідно до своїх індивідуальних особливостей розвитку теж можуть брати участь у таких виставах, адже йдеться про акторів-аматорів, які не мають досвіду акторської діяльності, відтак у них майже рівні умови.

Учні, учасники драми, можуть використовувати техніку пантоміми, імпровізувати ситуації за допомогою руху, звуку, різних предметів. Пантоміма є переважно руховою вправою, яка опирається на експресію обличчя, жестів і тіла.

Інсценізована форма імпровізації відбувається за наявності сцени, залу, акторів та публіки. Обов'язковими її елементами є: актор, середовище, сценічний рух, сценографія, костюми, театральний реквізит, музика світло, шумові ефекти тощо. В основі театральної гри – сценарій з монологіями й діалогами акторів.

Роль режисера у шкільному театрі, як правило, виконує вчитель. Він розробляє концепцію мистецької інсценізації, а актори (учні) вивчають свої ролі й образи, які вони будуть втілювати на сцені. Вони вчать тексти, створюють ситуації і відпрацьовують їх.

Використання драми в освітньому середовищі позитивно впливає на особистість учня з особливими освітніми потребами. Зокрема, метод драматизації позитивно впливає на розвиток його мовленнєвої діяльності та емоційної сфери. Як зазначає дослідниця А. Свиначук, під час підготовки до театралізованої діяльності «активізується словник дитини, удосконалюється звукова культура мовлення, інтонація. Виконуючи роль, дитина зрозуміло, чітко промовляє текст, оволодіває літературним мовленням. У неї покращується діалогічне мовлення, його граматична будова» [5, с. 193]. Водночас метод драматизації допомагає такому учневі набутти ефективних знань й умінь у своєму житті для гармонійного розвитку та подальшої соціалізації у дорослому житті. Варто також зауважити, що залучення дітей із особливими освітніми потребами до театралізованої діяльності повинно починатися із діагностування рівня їхніх пізнавальних можливостей, модифікацій та адаптації дидактичного матеріалу відповідно до особливостей кожної дитини.

Висновки. Отже, метод драматизації допомагає у проведенні корекційно-розвивальної роботи серед дітей із особливими освітніми потребами й може застосовуватися як один із ефективних методів впливу на їхній розвиток та діяльність у навчальному закладі. Водночас за допомогою означеного методу педагоги можуть знайти шляхи терапевтичного та навчально-виховного впливу мистецтва (адже драматична діяльність може супроводжуватися не тільки постановкою творів народної й художньої літератури, але й музикою, образотворчим мистецтвом) на особистість кожної дитини, її гармонійний психоемоційний розвиток, виявлення її творчих здібностей тощо.

Важливо зауважити, що через драму відбувається постійна взаємодія дітей з особливими потребами із навколишнім світом, що є пріоритетним завданням у процесі їхньої соціалізації. Крім того, метод драматизації сприяє розвитку емоційно-чуттєвої сфери, пам'яті, уваги, активності, що ефективно впливає на пізнавальну діяльність дітей із особливими освітніми потребами.

Література

1. Бекетова Ю. В. Терапевтичний вплив театру на дітей з порушенням розвитку / Ю. В. Бекетова // Теорія та методика навчання та виховання. – 2010. – Вип. 25. – С. 5–12.
2. Болдирева В. Е. Інтеграція та інклюзія як основні моделі навчання дітей з особливими освітніми потребами / В. Е. Болдирева // Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами. – 2012. – № 9(11). – С. 10–17.
3. Давиденко Г. В. Моделі та форми впровадження інклюзивної освіти в рамках педагогічної інноватики / Г. В. Давиденко // Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Сер. Педагогічні науки. – 2014. – Вип. 3. – С. 76–80. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/nzbdpu_2014_3_15 (дата звернення: 18.12.2019)
4. Лучкевич В. Використання методу театралізації при вивченні французької мови (на основі аналізу підручника Écho A1. Молодь і ринок. 2017. № 11 (154). С. 117– 21. / Лучкевич В. // Електронний ресурс. – Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mir_2017_11_24 (дата звернення: 17.12.2019)
5. Свиначук С. А. Розвиток мовлення дітей-дошкільників засобами театралізованої діяльності / С. А. Свиначук // Інклюзивне навчання в Новій українській школі: Матеріали міжнародної науково-практичної конференції «Інклюзивне навчання в Новій українській школі» 26-27 березня 2018р., м. Тербова. – Київ, 2018. – С. 192–94.
6. Скрипник Т. Система психолого-педагогічного супроводу дітей з аутизмом в освітньому просторі / Т. Скрипник // Дефектологія. – 2013. – № 4. – С. 28–32.
7. Таранченко О. Соціокультурний контекст змін в освіті осіб з особливими потребами в Україні / О. Таранченко // Особлива дитина: навчання і виховання. – 2016. – № 4. – С. 87–96.
8. Dewey J. Experience and education. – New York : Collier, 1963. 91 p.
9. Robinson S. Drama and Personal, Social and Moral Education. – Birmingham : CSS Birmingham City Council, Education Department, 1995. – 364 p.
10. Rogers C. Client-Centred Therapy. – Boston : Houghton & Mifflin Co., 1995. – 560 p.
11. Slade P. Child Drama. – London : University of London Press, 1954. – 379 p.

References

1. Beketova Yu. V. Terapevtychnyi vplyv teatru na ditei z porushenniam rozvytku / Yu. V. Beketova // Teoriia ta metodyka navchannia ta vykhovannia. – 2010. – Vyp. 25. – S. 5–12.
2. Boldyrieva V. E. Intehratsiia ta inkluziia yak osnovni modeli navchannia ditei z osoblyvymy osvitynymi potrebamy / V. E. Boldyrieva // Aktualni problemy navchannia ta vykhovannia liudei z osoblyvymy potrebamy. – 2012. – # 9 (11). – S. 10–17.
3. Davydenko H. V. Modeli ta formy vprovadzhennia inkluzyvnoi osvity v ramkakh pedahohichnoi innovatyky / H. V. Davydenko // Naukovi zapysky Berdianskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu. Ser. Pedahohichni nauky. – 2014. – Vyp. 3. – S. 76–80. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/nzbdpu_2014_3_15 (data zvernennia: 18.12.2019)
4. Luchkevych V. Vykorystannia metodu teatralizatsii pry vyvchenni frantsuzkoi movy (na osnovi analizu pidruchnyka Écho A1. Molod i rynek. 2017. # 11 (154). S. 117– 21. / Luchkevych V. // Elektronnyi resurs. – Rezhym dostupu : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mir_2017_11_24 (data zvernennia: 17.12.2019)
5. Svnarchuk S. A. Rozvytok movlennia ditei-doshkilnykiv zasobamy teatralizovanoi diialnosti / S. A. Svnarchuk // Inkluzyvne navchannia v Novii ukrainskii shkoli: Materialy mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii «Inkluzyvne navchannia v Novii ukrainskii shkoli» 26-27 bereznia 2018r., m. Terebovia. – Kyiv, 2018. – S. 192–94.
6. Skrypnyk T. Systema psykholoho-pedahohichnoho suprovodu ditei z autyzmom v osvithomu prostori / T. Skrypnyk // Defektolohiia. – 2013. – # 4. – S. 28–32.
7. Taranchenko O. Sotsiokulturnyi kontekst zmin v osviti osib z osoblyvymy potrebamy v Ukraini / O. Taranchenko // Osoblyva dytyna: navchannia i vykhovannia. – 2016. – # 4. – S. 87–96.
8. Dewey J. Experience and education. – New York : Collier, 1963. 91 p.
9. Robinson S. Drama and Personal, Social and Moral Education. – Birmingham : CSS Birmingham City Council, Education Department, 1995. – 364 p.
10. Rogers C. Client-Centred Therapy. – Boston : Houghton & Mifflin Co., 1995. – 560 p.
11. Slade P. Child Drama. – London : University of London Press, 1954. – 379 p.

УДК 376_053.2-056.264

DOI 10.31652/2415-7872-2020-61-40-46

ПЕРСОНАЛЬНИЙ САЙТ ВЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА ЯК ЗАСІБ СПІВПРАЦІ З БАТЬКАМИ ТА ПЕДАГОГАМИ В ЗАКЛАДАХ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

А. В. Король

orcid.org/0000-0003-0392-4113

У статті розкрито значення інформаційно-комунікаційних технологій в логопедичній роботі як засобу інтенсифікації логопедичної допомоги дошкільникам. З'ясовано, що розширити можливості традиційної взаємодії вчителя-логопеда з батьками та педагогами допоможуть сучасні дистанційно-інтерактивні форми роботи з ними з використанням персонального веб-сайту вчителя-логопеда. Розглянуто алгоритм створення і функціонування персонального сайту вчителя-логопеда <http://logoclub.com.ua>. Представлено особливості застосування персонального сайту вчителя-логопеда для здійснення співпраці з батьками дітей з особливими мовленнєвими потребами та психолого-педагогічним персоналом закладу дошкільної освіти.

Ключові слова: співпраця з батьками; діти з особливими мовленнєвими потребами; інформаційно-комунікаційні технології; дистанційно-інтерактивні форми роботи; персональний сайт.

PERSONAL SITE OF SPEECH THERAPIST AS A MEAN OF COOPERATION WITH PARENTS AND TEACHERS IN PRESCHOOL EDUCATION INSTITUTIONS

A. Korol

Nowadays, an important part of work in a preschool institution is working with children with impairments in the development of speech. Since the formation of speech skills in children at the preschool age has a number of features and requires attention for further socialization and self-realization of the child. That is why in the article we analyze the state of modern psychological and pedagogical research on the feasibility and prospects of using information and communication technologies in the practice of speech therapist, in particular, in preschool educational institutions. As part of a study conducted based on the work of speech therapists in a preschool institutions, we established that information and communication technologies are able to provide informatization and high efficiency of the process of correctional development in children with speech impairments.

The article shows the importance of information and communication technologies in speech therapy as a mean of intensifying speech therapy for preschool children. It has been found that expanding the possibilities of traditional cooperation of speech therapist with parents and teachers will help modern remote-interactive forms of work with using the personal web site of the speech therapist. The algorithm of creation and functioning of the personal site of speech therapist <http://logoclub.com.ua> is considered. The peculiarities of using the personal site of speech therapist for cooperation with parents of children with special speech needs and psychological and pedagogical staff of the preschool education institution are presented.

Keywords: cooperation with parents; preschool education; speech therapy; information and communication technologies; remote-interactive forms of work; personal site.

В умовах реформування освіти в Україні відбувається стійка тенденція до змін в організації освітнього процесу. Ефективність та результативність останнього можлива за умови належної комунікації між його учасниками та відбору ефективних засобів організації такої комунікації. На сьогодні серед існуючих інформаційних комунікацій однією з найважливіших є мережа Інтернет, а використання її можливостей в освіті вже є необхідністю сучасності. З кожним роком в Україні інтенсифікуються процеси інтегрування інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у систему освіти загалом та в дошкільну освіту зокрема [13].

Важливо усвідомити принципово нові вимоги до педагогічної діяльності в умовах глобальної інформатизації й сучасному вчителю-логопеду. Слід бути готовим використовувати інформаційно-комунікаційні технології як допоміжний освітній, корекційно-розвитковий та виховний ресурс.

Загальновідомо, що професійна діяльність вчителя-логопеда спрямована на виявлення особливостей мовленнєвого розвитку дитини, визначення її особливих мовленнєвих потреб, забезпечення вчасної логопедичної допомоги та профілактики. І від того, наскільки ефективними будуть відібрані методи роботи фахівця, настільки й залежатиме подальший розвиток дитини та її успішна адаптація в соціумі.

Зазначимо, що у випадку наявності особливих мовленнєвих потреб у дитини важливого значення набуває налагодження співпраці вчителя-логопеда й батьків, оскільки первинною і константною ланкою забезпечення контекстуальних факторів успішного розвитку дитини виступає сім'я, яка створює

сприятливе навколишнє середовище для задоволення будь-яких потреб дитини [2; 3; 4]. Як показують теоретичні дослідження й практичний досвід [11], на результативність логопедичної роботи також значно впливає залучення й інших учасників освітнього процесу (вихователів, асистентів вихователів, практичних психологів, музичних керівників, інструкторів з фізичного виховання та ін.)

Тому серед питань сучасної спеціальної освіти особливої актуальності в логопедичній практиці набуває проблема пошуку інноваційних підходів та сучасних засобів для організації співпраці з батьками, здійснення наступності в роботі вчителя-логопеда з педагогами з метою інтенсифікації логопедичної допомоги дошкільникам з особливими мовленнєвими потребами.

Проблемам інформатизації суспільства й освіти присвячено дослідження багатьох вітчизняних та зарубіжних науковців. Висвітленню актуальності проблеми впровадження ІКТ в освітній процес та розробці основних теоретико-методологічних засад присвячено роботи В. Бикова, О. Бузова, А. Гуржія, М. Жалдака, Ю. Жука, С. Зайцева, В. Іванова, А. Каленського, М. Лещенко, С. Литвиної, В. Лугового, Л. Наконечної, В. Олійник, О. Спіріна, С. Христочевського, М. Шишкіної та ін. Питання створення сучасного інформаційно-освітнього середовища обґрунтовано в працях В. Андрущенко, І. Вакуленко, Г. Жабєєва, А. Кудіна, О. Овчарук, О. Падалки. Проблеми комп'ютерної та інформаційної компетентності висвітлювали Н. Баловсяк, В. Дарлінгер, Л. Петухова; інформаційних технологій у навчальному процесі І. Богданова, Ю. Господарик, О. Дмитрієва, М. Жалдак, Є. Полат, О. Царенко. Також вивчаються можливості застосування мережевих технологій Л. Брескіною, Н. Задорожною, О. Лазаренко та ін.

Над проблемою співпраці вчителя-логопеда з батьками дітей з особливими мовленнєвими потребами працювали багато науковців, зокрема Н. Азовська, Т. Кірієнко, В. Кисличенко, С. Конопляста, Р. Кравченко, С. Миронова, Р. Левіна, О. Мастюкова, К. Оленіч, Ю. Рібцун, В. Селіванова, Т. Філічова, Г. Чиркіна, М. Шеремет та ін. Однак взаємодія вчителя-логопеда з батьками розглядалася здебільшого з організаційних позицій, а включення батьків у корекційно-розвитковий процес закладів дошкільної освіти збулося до обмежених традиційних форм роботи в процесі здійснення логопедичної допомоги дошкільникам, що значно гальмує розуміння глибини проблеми.

Питанню використання новітніх ІКТ у спеціальній педагогіці присвячено наукові праці О. Гончарова, О. Качуровської, Л. Ковригіна, О. Кукушкіна, Т. Королевської, О. Легкого, О. Савченко, В. Синьова, В. Сиротюка, І. Федоренка, М. Шеремет та інших. Проте поза увагою науковців залишається проблема застосування сучасних ІКТ вчителем-логопедом під час співпраці з батьками та педагогами в системі логопедичної допомоги дітям з особливими мовленнєвими потребами.

Теоретичні дослідження та емпіричний досвід висвітлюють сталі форми роботи логопедів з батьками дітей з особливими мовленнєвими потребами, що у вітчизняній дошкільній педагогіці прийнято вважати традиційними [6; 12]. Однак брак специфічних знань у батьків, постійна їх зайнятість, відсутність можливості бути присутніми на очних консультаціях, батьківських зборах, групових та індивідуальних логопедичних заняттях негативно позначаються на результативності логопедичної допомоги. До того ж, батьки здебільшого виявляють недостатній рівень педагогічної, психологічної, соціальної освіченості та мотивації до співпраці зі спеціалістом, що перешкоджає своєчасному початку логопедичних занять, знижує їх динаміку та ефективність, обмежує можливість включення батьків в організований логокорекційний простір [10].

Відзначимо певні суперечності між традиційним підходом до взаємодії вчителя-логопеда з батьками та педагогами (традиційні індивідуальні, групові та колективні форми роботи) і практичною потребою в інноваційних засобах роботи з метою інтенсифікації логопедичної допомоги [9].

Пропонуємо розширити можливості традиційної взаємодії вчителя-логопеда з батьками та педагогами через оптимальне поєднання класичних та впровадження новітніх дистанційно-інтерактивних форм роботи з ними, що базуються на використанні сучасних ІКТ [7]. У цій статті зосередимо свою увагу на застосуванні персонального сайту вчителя-логопеда як однієї з дистанційно-інтерактивних форм роботи та сучасного інструмента забезпечення якісної взаємодії з батьками та педагогами в процесі надання логопедичної допомоги дітям з особливими мовленнєвими потребами.

Мета статті – розкриття особливостей застосування персонального сайту вчителя-логопеда під час співпраці з батьками та психолого-педагогічним персоналом закладів дошкільної освіти (ЗДО) для інтенсифікації логопедичної допомоги дітям з особливими мовленнєвими потребами.

Основні напрями реалізації стратегії розвитку інформаційного суспільства в галузі освіти в Україні визначені Законом України «Про основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007-2015 роки»: «забезпечення комп'ютерної та інформаційної грамотності населення, насамперед шляхом створення системи освіти, орієнтованої на використання новітніх ІКТ у формуванні всебічно розвиненої особистості [5]. Проблема впровадження веб-сайтів в освітній процес висвітлювали М. Бухаркіна, С. Григор'єв, Л. Жук, Н. Козлов, А. Могільов, А. Петров, Т. Старова, С. Сімонович, Г. Ткачук, Т. Яшина. Як зазначає Г. Ткачук, «персональні сайти можуть створюватись вчителями, учнями, студентами,

викладачами. Дана категорія сайтів набула великої популярності серед вчителів та викладачів, оскільки дає змогу розміщувати власні навчальні матеріали, здійснювати модерацію та управління сайтом, залучати до навчальної діяльності учнів або студентів, використовуючи різні засоби інтерактивної взаємодії. Персональний сайт вчителя або викладача є своєрідним робочим кабінетом, де знаходять всі необхідні для роботи матеріали та інструменти» [14, с. 38].

Розглянемо можливості розробки та застосування персонального сайту в роботі вчителя-логопеда як інструмента мережевої взаємодії всіх учасників освітнього процесу в закладі дошкільної освіти (логопеда, батьків, дітей, вихователів, асистентів вихователів, практичних психологів та інших фахівців) для вирішення професійних завдань і впровадження сучасних інформаційно-комунікаційних технологій у логопедичну роботу.

З технічної точки зору, сайт є набором веб-сторінок, що об'єднані спільною тематикою, пов'язані між собою єдиною системою навігації, головним завданням яких є швидке та ефективно донесення до користувача суті представленої інформації за допомогою її візуального оформлення [1].

Використовуючи персональний сайт в роботі з батьками та педагогами, вчителі-логопеди можуть залучати їх до участі в корекційно-розвитковому процесі, надавати можливість отримувати необхідну інформацію, брати безпосередню участь у процесі здійснення логопедичної допомоги дошкільникам більш зручним способом. Не менш важливим аспектом є також можливість пропагувати вчителем-логопедом системи педагогічних знань загалом та спеціальних (логопедичних) знань зокрема [8].

Як було зазначено вище, сучасний ритм життя зводить спілкування батьків з дитиною до мінімуму, а це негативно позначається як на розвитку, навчанні та вихованні дітей з особливими мовленнєвими потребами, так і на результативності логопедичної допомоги. Згідно з цим все частіше з'являється потреба в організації дистанційно-інтерактивної взаємодії засобами глобальної мережі Інтернет, оскільки саме завдяки ІКТ батьки мають швидку та постійну доступність (смартфони, планшети, комп'ютери та інтернет) до всього обсягу інформації, що стосується їхніх дітей, а також освітнього й корекційно-розвиткового процесів в ЗДО. Тому, на нашу думку, наявність персонального сайту у вчителя-логопеда, де могли б бути викладені відповідні інформаційні та дидактичні матеріали, є вкрай необхідною.

Враховуючи вищевикладене, в співпраці з практикуючими програмістами нами був створений авторський *персональний логопедичний сайт* <http://logoclub.com.ua>.

Мета застосування сайту <http://logoclub.com.ua> полягає в організації співпраці вчителя-логопеда з батьками, здійснення наступності в роботі з педагогами закладів дошкільної освіти задля інтенсифікації логопедичної допомоги дошкільникам з особливими мовленнєвими потребами.

Під час розробки та запуску сайту <http://logoclub.com.ua> нами було виділено та реалізовано такі *етапи роботи*:

- проаналізовано статистику запитів пошукових систем в логопедичній галузі та сайтів у цій же галузі з високим рейтингом;
- складено план по просуванню сайту;
- розроблено семантичне ядро для сайту;
- зареєстровано домен <http://logoclub.com.ua> і отримано хостинг від <http://ukraine.com.ua>;
- сформовано технічний макет та основне технічне завдання для сайту;
- розроблено зовнішню та внутрішню структуру сайту;
- розроблено оформлення сайту (дизайн web-сторінок та модулів сайту);
- здійснено кодинг та програмування сайту;
- написано авторські тексти для сайту;
- наповнено сайт інформацією (авторські статті, фотоматеріали, відеоматеріали, інші дидактичні матеріали);
- здійснено тестування сайту і проведено необхідні доопрацювання;
- здійснено внутрішню та зовнішню оптимізацію сайту;
- створено офіційні сторінки в соціальних мережах Facebook та Instagram, а також канал на відеохостингу YouTube;
- реалізовано програму з просування сайту;
- забезпечена подальша підтримка і оновлення сайту.

Персональний сайт <http://logoclub.com.ua> зорієнтований на охоплення такої цільової аудиторії, як от:

- педагоги закладів дошкільної освіти: вчителі-логопеди, вихователі, асистенти вихователів, практичні психологи, музичні керівники; інструктори з фізичного виховання та ін.;
- батьки дітей з особливими мовленнєвими потребами, а також батьки, діти яких відвідують ЗДО і не мають особливостей мовленнєвого розвитку або не відвідують ЗДО та дітей раннього віку;

• здобувачі вищої освіти спеціальностей «Спеціальна освіта», а також «Дошкільна освіта» та «Початкова освіта»;

• громадськість.

Використання сайту <http://logoclub.com.ua> вирішує низку **завдань**, серед яких:

- формувати логопедичну компетентність, педагогічну культуру батьків, педагогів та громадськості;
- налагоджувати співпрацю з батьками дітей, які мають особливі мовленнєві потреби;
- сприяти опануванню педагогами та батьками сучасними ІКТ;
- забезпечити наступність в роботі вчителя-логопеда та психолого-педагогічного персоналу ЗДО;
- навчати запобігати мовленнєвим порушенням у дітей;
- організувати сприятливе мовленнєве середовище;
- активізувати процеси формування мовлення дітей;
- контролювати перебіг розвитку мовлення дошкільників;
- забезпечувати вчасне надання логопедичної допомоги;
- надавати логопсихологічну допомогу педагогам та батькам;
- озброювати їх практичними прийомами корекційно-розвиткової роботи.

Застосування сайту <http://logoclub.com.ua> **дає змогу**:

• створити насичене інформаційне поле з метою попередження мовленнєвих порушень та підвищення результативності корекційно-розвиткового процесу;

• збагатити знання педагогів та батьків про застосування інформаційно-комунікаційних та цифрових технологій для попередження мовленнєвих порушень у дітей та підвищення результативності корекційно-розвиткового процесу в ЗДО;

• мотивувати батьків контролювати перебіг мовленнєвого розвитку їхньої дитини;

• покращити педагогічну обізнаність педагогів, батьків та громадськості щодо особливостей розвитку мовлення дитини;

• озброїти педагогів, батьків та громадськість знаннями щодо профілактики та подолання мовленнєвих порушень у дітей;

• підвищити ефективність логопедичної роботи;

• сприяти професійній самореалізації освітян, обміну перспективним досвідом;

• поширювати сучасні ідеї організації та інтенсифікації логопедичної допомоги дошкільникам.

Розробку **структури сайту** <http://logoclub.com.ua> здійснено таким чином, щоб остання була інтуїтивно зрозумілою для відвідувачів та відповідала чинним програмам з корекційно-розвиткової роботи та основним завданням та напрямам роботи вчителя-логопеда з дітьми з особливими мовленнєвими потребами. Сайт <http://logoclub.com.ua> містить головне та додаткове меню, що вміщують додаткові категорії та підкатегорії, які є чітко структурованими. Зображення і схему головної сторінки сайту подано на рисунку 1.

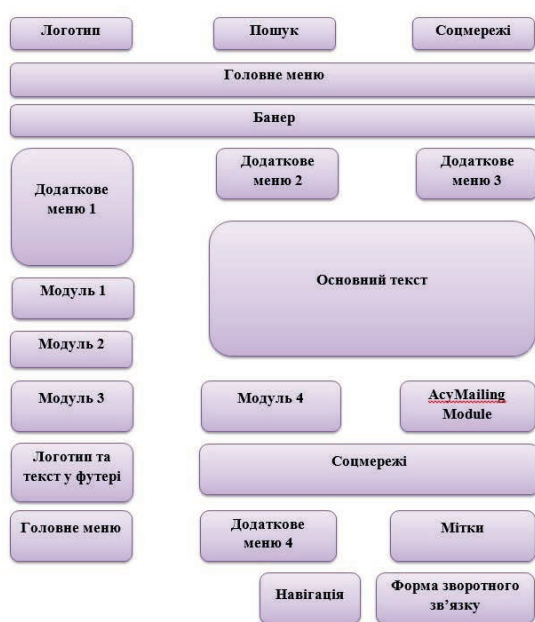


Рис. 1. Схема та зображення головної сторінки сайту <http://logoclub.com.ua>.

На сайті також є додаткові модулі, наприклад, модуль «Написати нам» для постійного он-лайн зв'язку з вчителем-логопедом; модуль для оформлення підписки на електронну розсилку інформаційних матеріалів та сповіщень «AsyMailing Module»; модуль «Поради логопеда» для інтерактивних щоденних логопедичних завдань; модуль «Соціальні мережі», який містить гіперпосилання на офіційні сторінки в соціальних мережах Facebook та Instagram, а також канал на відеохостингу YouTube.

Для візуального подання списку категорій на сайті використовується зручна хмара тегів (ключових слів, міток), назви яких відповідають ключовим словам матеріалів сайту (наприклад, автоматизація звуків, граматики, фонематичні процеси тощо). Також на сайті розроблений модуль «Пошук», який дозволяє користувачам за допомогою ключових слів здійснювати пошук необхідних матеріалів.

Ще один зручний елемент навігації – «Карта сайту» (Sitemap), що є повним каталогом розділів ресурсу <https://www.logoclub.com.ua>. За допомогою «Карты сайту» користувач в короткий термін і без жодних труднощів може перейти до потрібного йому розділу сайту.

Серед структурних елементів сайту особливу увагу слід зосередити на модулі «Каталог логопедів». Для зручного пошуку батьками логопедів за допомогою модуля «Каталог логопедів» вчителі-логопеди зі всієї України, здійснивши реєстрацію на сайті, можуть розмістити інформацію про себе, а батьки – просто та зручно відшукати фахівця для своєї дитини, використовуючи відповідні фільтри для пошуку та набір додатків, побудованих на основі безкоштовного картографічного сервісу й технологій, які надає компанія Google – гугл карти (Google Maps).

У головному меню сайту <http://logoclub.com.ua>, окрім основних пунктів, таких як «Про сайт» та «Контакти», в яких розміщується відповідна інформація, ми публікуємо авторські відеоролики про мовленнєвий розвиток дітей (пункт меню «Відео») та логопедичні ігри з дидактичними картинками (пункт меню «Галерея»).

У головному меню сайту <http://logoclub.com.ua> також містяться корисні статті на логопедичну та психологічну тематику (пункти меню «Поради логопеда» та «Поради психолога»), які, у свою чергу, поділені на підкатегорії та покликані, зокрема, підвищувати педагогічну та психологічну освіченість батьків.

У додатковому меню «Логопедичні заняття» вміщено статті, консультації, поради, рекомендації, дидактичні ігри та вправи, мовленнєвий матеріал тощо відповідно до завдань та напрямків логопедичної роботи. Схема меню «Логопедичні заняття» подана на рисунку 2.



Рис. 2. Схема внутрішньої структури сайту <http://logoclub.com.ua>.

Меню «Логопедичні заняття»

Саме з додаткового меню сайту <http://logoclub.com.ua> «Логопедичні заняття» вихователі та асистенти вихователів отримують он-лайн завдання для роботи з дітьми з особливими мовленнєвими потребами в другу половину дня, що забезпечує ефективну реалізацію наступності в роботі вчителя-логопеда й вихователів. Батьки з даного меню отримують он-лайн логопедичні завдання для роботи вдома, що забезпечує закріплення вмінь та навичок, сформованих під час логопедичних занять в ЗДО. Такі он-лайн завдання розміщені на сайті <http://logoclub.com.ua> в категоріях, що відповідають основним напрямкам корекційно-розвиткової роботи. Завдання для кожного дошкільника вчитель-логопед разом із посиланням на них надсилає вихователям та батькам, застосовуючи можливості електронного листування. Наприклад, для закріплення вимови поставлених вчителем-логопедом звуків вихователі (батьки) використовують мовленнєвий матеріал, поданий на сайті <http://logoclub.com.ua> в категорії «Автоматизація звуків».

Для підтримання зворотного зв'язку з вчителем-логопедом, на сайті <http://logoclub.com.ua> є зручний модуль «Написати нам», який забезпечує постійний он-лайн зв'язок учасників корекційно-розвиткового процесу. За допомогою цього модуля педагоги, батьки, а також громадськість можуть у будь-який зручний час поставити питання вчителю-логопеду та отримати швидку розгорнуту відповідь. Додатковим цікавим модулем, мета якого мотивувати батьків робити щоденні кроки в напрямі розвитку мовлення своїх дітей, є модуль «Поради логопеда». Використовуючи цей модуль, батьки отримують практичні поради, корисні вправи та цікаві ігри, які можуть миттєво застосовувати для покращення мовлення своїх дітей.

Зауважимо, що в сучасних умовах така форма дистанційно-інтерактивної взаємодії вчителя-логопеда, батьків та педагогів із застосуванням персонального сайту суттєво впливає на ефективність логопедичної допомоги дошкільникам.

Висновки. В умовах глобальної інформатизації сучасному вчителю-логопеду важливо усвідомити принципово нові вимоги до педагогічної діяльності та бути готовим використовувати інформаційно-комунікаційні технології як допоміжний освітній, корекційно-розвитковий та виховний ресурс.

З метою впровадження сучасних ІКТ у логопедичну роботу нами був розроблений персональний сайт <http://logoclub.com.ua>, цілеспрямоване й систематичне застосування якого надає можливість організації співпраці вчителя-логопеда з батьками, здійснення наступності в роботі з психолого-педагогічним персоналом ЗДО задля інтенсифікації логопедичної допомоги дошкільникам з особливими мовленнєвими потребами.

Перспективу подальших досліджень вбачаємо в розширенні функціоналу сайту та доборі інших ефективних сучасних дистанційно-інтерактивних форм роботи вчителя-логопеда для здійснення співпраці з батьками дітей з особливими мовленнєвими потребами.

Література

1. Веб-сайт: визначення й застосування // [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.webtec.com.ua/uk/articles/index/view/2011-05-05/web-site>
2. Данілавичюте Е. А. Діти з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі / Е. Данілавичюте // Особлива дитина: навчання і виховання. – 2018. – № 3. – С. 7–19.
3. Данілавичюте Е. А. Концептуальна модель МКФ-ДП в інклюзивному навчальному процесі / Е. Данілавичюте // Особлива дитина: навчання і виховання. – 2018. – № 4. – С. 57–64.
4. Данілавичюте Е. А. Особливі мовленнєві потреби: технологія індикації, аналізу, моделювання освітнього простору / Е. А. Данілавичюте // Діти з особливими потребами в освітньому просторі : Збірник матеріалів V Міжнародного конгресу зі спеціальної педагогіки, психології та реабілітації «Діти з особливими потребами в освітньому просторі», 10, 11 жовтня 2019 року, Чернігів (Національний Чернігівський університет «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка).] – Київ : Симоненко О.І., 2019 – С. 34-38. (0,3)
5. Закон України «Про Основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007-2015 роки» // [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/537-16>
6. Кисличенко В.А. Логопедичний супровід сім'ї, в якій виховується дитина з порушеннями мовлення. : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / В.А. Кисличенко. – К., 2011. – 20 с.
7. Король А.В. Дистанційно-інтерактивні форми взаємодії логопеда з педагогами та батьками як умова підвищення результативності корекційно-розвиткового процесу / А.В. Король // Молодий вчений. – 2018. – № 5.2 (57.2), травень. – С. 54-57.
8. Король А. В. Дистанційно-інтерактивні форми роботи як вид просвітницької діяльності вчителя-логопеда / А. В. Король // Вісник Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Корекційна педагогіка і психологія. – Випуск 8 у 2 т. – Кам'янець-Подільський : ПП Медобори-2006, 2017. – С.77-81.
9. Король А. В. Логопедичний супровід сімей засобами інформаційно-комунікаційних технологій / А.В. Король // Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): збірник наукових праць / за ред. В.М. Синьова, О.В. Гаврилова.– Кам'янець-Подільський: ПП Медобори-2006, 2019. – С. 92-101. – ISSN: 2413-2578
10. Король А.В. Технологія «Фідбек» – інноваційний засіб співпраці з батьками в логопедичній роботі. Методичний посібник / А. В. Король. – Вінниця: ВОППОП, 2015. – 156 с.

11. Король А.В. Формування інформаційно-цифрової компетентності педагогів та батьків як умова підвищення результативності корекційно-розвиткового процесу в логопедичній практиці ЗДО. Методичний посібник / А. В. Король. – Вінниця: КВНЗ ВАНО, 2017. – 154 с.
12. Рібцун Ю. В. Співпраця вчителя-логопеда з батьками : молодша логопедична група для дітей із ЗНМ / Ю. В. Рібцун // Дефектологія. Особлива дитина : навчання та виховання. – 2011. – № 1. – С. 33–37. – ISSN 2312-2781
13. Розвиток теоретичних основ інформатизації освіти та практична реалізація інформаційно-комунікаційних технологій в освітній сфері України / В. Ю. Биков, О. Ю. Буров, А. М. Гуржій, М. І. Жалдак, М. П. Лещенко, С. Г. Литвинова, В. І. Луговий, В. В. Олійник, О. М. Спірін, М. П. Шишкіна / наук. ред. В. Ю. Биков, С. Г. Литвинова, В. І. Луговий. Житомир: ЖДУ ім. І. Франка, 2019. – 214 с. – ISBN 978-966-485-251-4
14. Ткачук Г. В. Методика використання освітніх веб-ресурсів у процесі підготовки майбутніх учителів інформатики: Монографія. Умань : Вид. «Сочінський», 2011. – 177 с.

References

1. Veb-sait: vyznachennia y zastosuvannia // [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <http://www.webtec.com.ua/uk/articles/index/view/2011-05-05/web-site>
2. Danilavichutie E. A. Dity z osoblyvymy osvithnymy potrebamy v inkluzyvnomu seredovyshchi / E. Danilavichutie // Osoblyva dytna: navchannia i vykhovannia. – 2018. – # 3. – S. 7–19.
3. Danilavichutie E. A. Kontseptualna model MKF-DP v inkluzyvnomu navchalnomu protsesi / E. Danilavichutie // Osoblyva dytna: navchannia i vykhovannia. – 2018. – # 4. – S. 57–64.
4. Danilavichutie E. A. Osoblyvi movlennievi potreby: tekhnolohiia indykatsii, analizu, modeliuvannia osvithnoho prostoru / E.A. Danilavichutie // Dity z osoblyvymy potrebamy v osvithnomu prostori : Zbirnyk materialiv V Mizhnarodnoho konhresu zi spetsialnoi pedahohiky, psykhologii ta reabilitahii «Dity z osoblyvymy potrebamy v osvithnomu prostori», 10, 11 zhovtnia 2019 roku, Chernihiv (Natsionalnyi Chernihivskiy universytet «Chernihivskiy kolehium» imeni T.H. Shevchenka). J. – Kyiv : Symonenko O.I., 2019 – S. 34-38. (0,3)
5. Zakon Ukrainy «Pro Osnovni zasady rozvytku informatsiynoho suspilstva v Ukraini na 2007-2015 roky» // [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/537-16>
6. Kyslychenko V.A. Lohopedychnyi suprovid simi, v yakii vykhovuietsia dytna z porushenniamy movlennia. : avtoref. dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.03 / V.A. Kyslychenko. – K., 2011. – 20 s.
7. Korol A.V. Dystantsiino-interaktyvni formy vzaємодії lohopedu z pedahohamy ta batkamy yak umova pidvyshchennia rezultatyvnosti korektsiino-rozvytkovoho protsesu / A.V. Korol // Molodyi vchenyi. – 2018. – # 5.2 (57.2), traven. – S. 54-57.
8. Korol A. V. Dystantsiino-interaktyvni formy roboty yak vyd prosvitnytskoi diialnosti vchytelia-lohopedu / A. V. Korol // Visnyk Kamianets-Podilskoho natsionalnoho universytetu imeni Ivana Ohienka. Korektsiina pedahohika i psykhologii. – Vypusk 8 u 2 t. – Kamianets-Podilskiy : PP Medobory-2006, 2017. – S.77-81.
9. Korol A. V. Lohopedychnyi suprovid simeі zasobamy informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii / A.V. Korol // Aktualni pytannia korektsiinoi osvity (pedahohichni nauky): zbirnyk naukovykh prats / za red. V.M. Synova, O.V. Havrylova.– Kamianets-Podilskiy: PP Medobory-2006, 2019. – S. 92-101. – ISSN: 2413-2578
10. Korol A.V. Tekhnolohiia «Fidbek» – innovatsiinyi zasib spivpratsi z batkamy v lohopedychnii roboti. Metodychnyi posibnyk / A. V. Korol. – Vinnytsia: VOIPOP, 2015. – 156 s.
11. Korol A.V. Formuvannia informatsiino-tsyfrovoi kompetentnosti pedahohiv ta batkiv yak umova pidvyshchennia rezultatyvnosti korektsiino-rozvytkovoho protsesu v lohopedychnii praktytsi ZDO. Metodychnyi posibnyk / A. V. Korol. – Vinnytsia: KVNZ VANO, 2017. – 154 s.
12. Ribtsun Yu. V. Spivpratsia vchytelia-lohopedu z batkamy : molodsha lohopedychna hrupa dlia ditei iz ZNM / Yu. V. Ribtsun // Defektolohiia. Osoblyva dytna : navchannia ta vykhovannia. – 2011. – # 1. – S. 33–37. – ISSN 2312-2781
13. Rozvytok teoretychnykh osnov informatyzatsii osvity ta praktychna realizatsiia informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii v osvithnii sferi Ukrainy / V. Yu. Bykov, O. Yu. Burov, A. M. Hurzhii, M. I. Zhaldak, M. P. Leshchenko, S. H. Lytvynova, V. I. Luhovyi, V. V. Oliinyk, O. M. Spirin, M. P. Shyshkina / nauk. red. V. Yu. Bykov, S. H. Lytvynova, V. I. Luhovyi. Zhytomyr: ZhDU im. I. Franka, 2019. – 214 s. – ISBN 978-966-485-251-4
14. Tkachuk H. V. Metodyka vykorystannia osvithnykh veb-resursiv u protsesi pidhotovky maibutnykh uchyteliv informatyky: Monohrafiia. Uman : Vyd. «Sochinskyy», 2011. – 177 s.

МЕТОДИКА ОРГАНІЗАЦІЇ МЕДІАОСВІТИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

М. М. Нетребя

orcid.org/0000-0002-1431-3951

У статті розглянуті основні поняття, що пов'язані з темою дослідження. З'ясовано, що одним із важливих факторів організації медіаосвіти в школі є врахування віку учнів. Встановлено, що для молодших школярів доцільно використовувати ігрову діяльність, творчі завдання, конкурси та колективні обговорення. У цей віковий період відбувається не тільки активний фізичний, але й психоемоційний розвиток. Тому важливо скерувати інтереси молодших школярів, які вже взаємодіють з цифровими медіа, в правильному напрямку, що не принесе деструктивного впливу.

Ключові слова: методи медіаосвіти, молодші школярі, інтерактивне навчання, творчі завдання, ігрові змагання.

METHODOLOGY OF ORGANIZATION OF MEDIA EDUCATION IN PRIMARY SCHOOL

M. Netreba

The article deals with the basic concepts related to the topic of the study. It has been found that one of the important factors in organizing media education at school is taking into account the age of the students. It is established that the methodology of media education is a description of specific means, techniques, methods of pedagogical activity in the media education process. Media education uses different pedagogical techniques, they are determined by common methods, and each individual technique or technology can contain many combinations of pedagogical techniques. Their choice depends on a number of factors – the content of the training, the means used in the educational process, the levels of effectiveness and so on. It has been researched that the process of media education consists of different pedagogical techniques, most of them are based on communication between teachers and students, that is, the interactive component prevails. It has been found that it is advisable for younger students to use play activities, creative assignments, contests and team discussions because it helps to provide primary media knowledge in an easy way. Teamwork plays a significant role – it is group competitions, quizzes and more. It is important not only to teach the younger students to work in the classroom with the teacher or in the team, but also to perform certain exercises independently. Not only active physical but also psycho-emotional development takes place in this age period. Regardless of forms and techniques, media literacy classes should be built on the basis of integrity and logical consistency, appropriate to the age and interests of the student audience. That is why it is important to direct the interests of younger students who are already interacting with digital media in the right direction, without destructive influence.

Keywords: media education methods, junior high school students, interactive learning, creative tasks, game competitions.

Сучасне життя висуває перед людиною особливі потреби – це високу якість освіти, комунікабельність, цілеспрямованість, але особливо – це вміння орієнтуватися у величезній кількості інформації. Підготовка такої людини закладається ще в закладах загальної середньої освіти. Інформаційна ера, особливо епоха Web 2.0, змушує людину з ранніх років орієнтуватися в потоці інформації, яка поступає з різних каналів комунікації. І значна частина цієї інформації є неякісною, маніпулятивною, неетичною, агресивною. Тому суспільство стало на захист молодшого покоління від такої інформації, а головним механізмом цього захисту стала медіаосвіта.

Сучасні школярі знаходяться в епіцентрі інформаційного потоку та впливу соціальних мереж й електронних медіа загалом. Їм не завжди вдається відділити корисну інформацію від хибної та деструктивної. Діти не мають великого життєвого досвіду, вони більш схильні до наслідування, тому їх необхідно навчати правильно працювати з інформацією. Для того, щоб вони мали змогу безпомилково сприймати, аналізувати, фільтрувати інформацію та критично мислити, їй повинна викладатися медіаосвіта вже в початковій школі.

Питаннями впровадження медіаосвіти в Україні займаються В. Іванов, М. Коропатник, К. Левківський, Л. Найдьонова, Г. Онкович, Б. Потятиник. Серед зарубіжних учених слід виділити Д. Бекінгема, Л. Мастермана, С. Шейбе та Ф. Рогоу. У підручнику «Медіаграмотність», що розрахований на вчителів закладів загальної середньої освіти, подаються не тільки теоретичні основи медіаграмотності, але й наведені практичні рекомендації та кейси. Цікавим є підхід авторів, що пропонують не просто введення окремого курсу, але надають можливості для інтеграції медіаграмотності до предметів загальної підготовки.

Питаннями впровадження медіаосвіти в закладах загальної середньої освіти та вищих навчальних закладах займається й дослідниця І. Челишева [5]. У своїй монографії авторка не тільки розглядає теоретичні питання медіаосвіти, а й подає форми, методи та завдання для здійснення медіаосвіти в закладах освіти.

Мета статті. Головна мета цього дослідження – дослідити специфіку та методику організації медіаосвіти в початковій школі.

Методом навчання в закладах загальної середньої освіти, згідно «Українського педагогічного словника» С. Гончаренка, є система послідовних взаємопов'язаних дій педагога та учня, що спрямовані на виконання навчально-виховних завдань. Якщо методи підібрані правильно, відповідно до віку та змісту навчання, це сприятиме розвитку їх вмінь, здібностей [1, с. 206].

Трохи іншим є визначення методів медіаосвіти – це засоби роботи вчителя та учня, за допомогою яких досягається мета медіаосвіти. Дослідниця І. Челишева зазначає, що при цьому засвоєння знань відбувається на таких рівнях: рівень застосування знань та засобів діяльності на матеріалі медіа, рівень свідомого сприйняття та запам'ятовування, рівень творчого застосування знань про медіа в творах медіакультури [5, с. 55].

Методикою медіаосвіти є опис конкретних засобів, прийомів, технік педагогічної діяльності в медіаосвітньому процесі. У медіаосвіті використовуються різні педагогічні прийоми. Вони визначаються загальними методами, а кожна окрема методика чи технологія може містити безліч поєднань педагогічних прийомів. Їх вибір залежить від низки факторів – змісту навчання, засобів, що використовуються в освітньому процесі, рівні ефективності, віку аудиторії.

Методи медіаосвіти можна розділити на наступні групи:

1. У залежності від джерела отриманих знань:

- словесні. До них відносять лекцію, оповідь, бесіду, дискусію, обговорення;
- наочні – це ілюстрація, а також демонстрація медіатекстів;
- практичні – передбачають виконання завдань різного роду на медіаматеріалах.

2. У залежності від рівня пізнавальної діяльності:

- пояснювально-ілюстративні, тобто повідомлення вчителем певної інформації про медіа, сприйняття та засвоєння цих відомостей аудиторією;
- репродуктивні. Полягають у розробці та застосуванні певних вправ на медіаматеріалі, щоб учні мали змогу оволодіти засобами вирішення проблеми;
- проблемні – це аналіз певних ситуацій чи медіатекстів. Це досить добре розвиває критичне мислення;
- пошукові, евристичні, дослідницькі полягають в організації пошукової діяльності [4, с. 360].

У методикі медіаосвіти активно застосовуються технологічні прийоми, методи розвитку критичного мислення, технології активного навчання, інтерактивні технології тощо, останнім приділяється особлива увага. Інтерактивне навчання передбачає використання форм спільної діяльності школярів, взаємодії, обміну інформацією, спільного вирішення питань та проблем. Є декілька головних принципів інтерактивного навчання, що доцільно застосовувати до медіаосвітнього досвіду. Зокрема, це діалогічна взаємодія учасників освітнього процесу, групова робота, ігрові та тренінгові форми роботи з медіатекстами. Дослідниця І. Челишева виділяє такі форми та методи медіаосвітнього процесу:

- дискусійні – діалог, дискусія в окремій групі чи в колективі, обговорення медіатворів, аналіз та розгляд певних ситуацій;
- ігрові – літературно-імітаційні, театралізовано-ситуативні, зображально-імітаційні ігрові завдання на основі матеріалу медіа;
- тренінгові – синтез дискусійних та ігрових форм роботи на основі медіатворів [5, с. 59].

Особливість інтерактивного навчання полягає в тому, що головним джерелом знань стає досвід самих молодших школярів. Учитель не надає готових відповідей, ключів до вирішення ситуацій, а лише спонукає аудиторію до пошуку необхідної інформації та шляхів вирішення. Тобто відбувається діалогічна взаємодія, яка є одним з головних принципів інтерактивного навчання. Діалог передбачає активний обмін інформацією, є спільною творчою діяльністю, що володіє величезним пізнавальним, виховним та розвиваючим потенціалом.

У діалогових форм навчання є декілька переваг. Інтерактивні методи надають можливість зробити процес розуміння, засвоєння та творчого застосування знань більш інтенсивним та продуктивним. Вони мотивують учнів долучатися до процесу спільного обговорення питання, творчого пошуку.

Одним з найважливіших завдань медіаосвіти є розвиток у школярів здатності до повноцінного сприйняття та самостійного критичного аналізу медіатекстів. Медіатексти – це не обов'язково стаття з газети чи новинний сюжет на телебаченні. Медіатекст – це повідомлення в соціальній мережі, фільм тощо, тому аналіз текстів медіа став одним з методів дослідження, в якому повідомлення в будь-якому жанрі розглядається з усіх боків, на основі всіх складових тексту. Це робиться з метою розвитку самостійних суджень, критичного мислення, естетичного смаку [5, с. 65].

Взаємодія з текстом з метою його аналізу передбачає роботу з такими показниками: визначення виду ЗМІ, надання йому характеристики, визначення мови повідомлення, пошук помилок, фактичних невідповідностей, аналіз зображально-виражальних засобів, виокремлення потенційної аудиторії, на яку розрахований текст, визначення мети тексту.

Автори посібника «Медіаосвіта та медіаграмотність» пропонують наступну класифікацію видів аналізу текстів медіа: ідеологічний, репрезентативний, декодування, стереотипний, наративний або сюжетний, жанровий, іконографічний, семіотичний, контекстуальний [2, с. 329-338]. Ці види аналізу можуть спрощуватися та застосовуватися не в повному обсязі, коли мова йде про школярів, через брак досвіду та знань.

Заняття, на яких відбувається аналіз медіатекстів, проходять за певним алгоритмом. Розпочинається воно з вступного слова вчителя, який орієнтує та дає настанову учням, розповідає про мету та завдання заняття, про авторів та особливості тексту. Вступний момент є важливою частиною аналізу, він активізує молодших школярів. Установча частина може бути не тільки усною, вона може вміщувати відеодовідку, посилання та цитування рецензій, якщо мова йде, наприклад, про фільм. Вибір установчого прийому залежить від мети уроку, компетентності учнів, їх віку.

Після установчого (вступного) етапу йде етап комунікативний або етап осмислення. Він вміщує безпосереднє сприйняття тексту та його окремих частин, визначення питань для дискусії, обговорення.

Після активного обговорення та дискусії настає безпосередньо етап аналізу або рефлексії. На цьому етапі відбувається узагальнення отриманої медіаінформації, формується власне відношення до неї. Цей процес передбачає залучення до обговорення всіх учасників аналізу – і учнів, і вчителя.

Аналіз може бути письмовим та усним. Формами письмової рефлексії є складання рецензій, творів, виконання творчих робіт та проєктів. Усний аналіз може проявлятися через обмін ідеями, колективне обговорення, виконання групових та індивідуальних завдань, аргументоване вираження власної точки зору.

Невід'ємним компонентом аналізу медіатворів є інтерпретація тексту. У медіаосвіті інтерпретація спрямована на розвиток у молодших школярів вміння аналізувати медіатвори, тлумачити авторську точку зору, оцінювати значимість та важливість твору.

Ще однією важливою складовою медіаосвітніх занять є виконання творчих завдань. Їх можна поділити за декількома критеріями:

- у залежності від характеру змісту навчального матеріалу. У цьому випадку від аудиторії можна вимагати систематизувати факти та явища за теоретичним та практичним показником тощо;
- у залежності від характеру вимог, що лежать в основі завдання – сприйняття, художній аналіз тощо;
- залежності від форми виконання робіт – індивідуальні, колективні, групові тощо [4, с. 365].

Дослідники з різних країн наводять власне бачення підходів до методики викладання медіаосвіти, цікавим є британський досвід організації занять з медіаосвіти. Спираючись на British Film Institute дослідник О. Федоров у своїй роботі наводить наступні підходи:

- заморожування кадру. Передбачає, що вчитель зупиняє зображення, а учні намагаються зробити аналіз того, що зображено та як це зображено, звертаючи увагу на зображально-виражальні засоби;
- звук та зображення. Учитель закриває монітор, тому учні можуть тільки чути звуки відео. За звуковим рядком їм потрібно вгадати зміст, стиль викладення, жанр, запропонувати альтернативні варіанти звукового супроводу;
- початок та кінець. Проводиться на основі перших та заключних кадрів медіатексту. За цими кадрами слід встановити сюжет, жанр, стиль, автора;
- місце та кадр. Вивчається мова медіа на основі кожного кадру, особливостей їх монтажу та розташування;
- залучення аудиторії. Передбачає збір можливої інформації за темами, пов'язаними з медіакультурою, та створення колективного проєкту на її основі. Це може бути колаж, презентація тощо;
- видові трансформації. Учить учнів переводити текст з одного виду в інший, наприклад, друкований текст в аудіо чи відео формат та навпаки;
- порівняння медіатекстів. Полягає в співставленні фрагментів текстів, що спрямовані на різні аудиторії;
- імітація. Це найбільш ігрова форма, де учні беруть на себе ролі та розігрують певні медіаситуації [4, с. 384].

Більшість занять можна організувати без залучення технічних ресурсів. Їх відсутність не має бути перешкодою на шляху до медіаосвіти. Медіа можна досліджувати і без камери чи професійного фотоапарату. Серед варіантів завдань, які не потребують технічних засобів, можна виділити мозковий штурм, дискусію, створення малюнків, колажів, кросвордів, написання есе, репортажу, рецензії, організацію гри, постановки, проведення інтерв'ю.

Особливий акцент робиться на ігрових формах проведення занять. Ігрова діяльність сприяє розвитку уваги, мислення, пам'яті, креативу. Гра розвиває самостійність дитини, допомагає шукати виходи з проблемних ситуацій, розвиває творчі здібності. Найчастіше в медіаосвітній практиці застосовуються імпровізовані, театралізовані, імітаційні, режисерські, рольові та сюжетно-рольові й образно-рольові ігри.

Саме рольові ігри розвивають уяву молодших школярів, оскільки учні мають змогу втілювати образи та розігрувати ситуації за певними ролями. Вони можуть стати режисерами, акторами, ведучими тощо. Близькими до рольових є творчі ігри, під час яких дії учасників спрямовані на виконання задуму, розвиток сюжету. Творчі ігри дозволяють учасникам стати дослідниками, які займаються пошуковою діяльністю. Під час проведення ігор-драматизацій молодші школярі можуть інсценуватися окремі епізоди текстів медіа, розіграватися етюди, організовуватися ігрові прес-конференції, брифінги тощо.

Якщо заняття проводяться на основі візуального матеріалу, гарною формою роботи виступає створення міні-сценаріїв для телевізійного чи кінематографічного проєкту. Спочатку йде стадія створення такого сценарію за допомогою художніх засобів, а потім – втілення створеного сценарію в життя, тобто, постановка власних проєктів.

Актуальною залишається й традиційна форма роботи – перегляд та аналіз уривків медіатекстів. Після перегляду слід виокремити жанр, художню специфіку, відбувається обговорення переваг та недоліків, рецензування переглянутого відеоматеріалу. Така форма виконує одразу низку завдань. Вона сприяє розвитку естетичних здібностей та критичного мислення дітей. У той же час колективне обговорення переглянутого матеріалу передбачає діалог, що також дозволяє розвивати критичне мислення та надає можливість учитись аргументувати думки.

Для учнів початкової школи ефективним методом стане перегляд та аналіз мультиплікаційних творів, який дослідники називають Мульт-терапією. Вона може бути пасивною, коли дитина просто переглядає мультики, та активною, коли школярі самотужки створюють мультфільми [3, с. 126]. За переглядом анімації дитина має змогу навчитися сприймати аудіовізуальну складову. У подальшому це допоможе критично оцінювати інші тексти. Тривалість мультфільму, що пропонується до аналізу, не повинна перевищувати 20 хвилин. Він має мати якісне зображення, бути розрахованим на конкретний вік, а сюжет має бути максимально простим та зрозумілим. Великий інтерес викликають у молодших школярів ігрові змагання – вікторини, конкурсні програми, турніри, олімпіади тощо. Це одночасно й перевірка знань аудиторії, й активізація творчого потенціалу, й перевірка вміння працювати в команді. З такими формами роботи пов'язане поняття медіаторчості. Це засіб художнього розвитку, самовираження.

Дослідниця І. Челишева наводить низку методів та прийомів, якими користуються вчителі в медіаосвітньому процесі:

- усний журнал – інформація, що підготовлена за допомогою медіазасобів за різними темами;
- огляд статей, під час якого можна спиратися на публікації в пресі або на інформаційних сайтах;
- лекторій – учні поділяються на групи та обирають тему виступу, доповнюють текст мультимедійними матеріалами; проєкти презентуються в аудиторії;
- інтернет-форум – передбачає обмін думками за допомогою інтернет-платформ. Якщо раніше це була електронна пошта, то тепер такими платформами можуть виступати соціальні мережі [5, с. 133].

Висновки. Таким чином, медіаосвітня діяльність має власну методику викладання дисципліни та проведення занять. Сюди належить низка методів, форм та прийомів, що допомагають учням краще засвоювати отриману інформацію, розвивати критичне мислення. Але незалежно від форм та прийомів, заняття з медіаграмотності мають будуватися на основі цілісності та логічної послідовності, відповідати віку та інтересам учнівської аудиторії.

Вищесказане накреслює перспективи подальших досліджень, які полягають у вивченні питань, що стосуються розробки методичного супроводу організації медіаосвіти в початковій школі.

Література

1. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / за ред. С. Головка. – Київ : Либідь, 2002. – 373 с.
2. Кисла Н. Мульт-терапія як засіб розвитку творчих здібностей дітей дошкільного віку / Н. Кисла // Практична медіаграмотність: міжнародний досвід та українські перспективи : збірник статей П'ятої міжнародної науково-методичної конференції, 31 бер. – 1 квіт. 2017 р. – Київ : Центр вільної преси, Академія української преси, 2017. – С. 125-130.
3. Медіаосвіта та медіаграмотність : підручник / ред.-упор. В. Ф. Іванов, О. В. Волошенюк; за наук. ред. В. В. Різуна. – Київ : Центр Вільної Преси, 2013. – 352 с.
4. Федоров А. В. Медиаобразование: история и теория : учебн. пособие для вузов / А. В. Федоров. – М. : МОО «Информация для всех», 2015. – 450 с.
5. Чельшева И. В. Методика и технология медиаобразования в школе и вузе / под. ред. А. В. Федорова. – Таганрог : Изд. центр Таганрог. гос. пед. ин-та, 2009. – 320 с.

References

1. Goncharenko S. U. Ukrayins'kyj pedagogichnyj slovnyk / za red. S. Golovko. – Ky'yiv : Ly'bid', 2002. – 373 s.
2. Ky'sla N. Mul't-terapiya yak zasib rozvy'tku tvorchy'x zdbnostej ditej doshkil'nogo viku / N.Ky'sla // Prakty'chna mediagramotnist': mizhnarodnyj dosvid ta ukrayins'ki perspekty'vy' : zbirny'k statej P'yatoyi mizhnarodnoyi naukovo-metody'chnoyi konferenciyi, 31 ber. – 1 kvit. 2017 r. – Ky'yiv : Centr vil'noyi presy', Akademiya ukrayins'koyi presy', 2017. – S. 125–130.
3. Mediaosvita ta mediagramotnist' : pidruchny'k / red.-upor. V. F. Ivanov, O. V. Voloshenyuk; za nauk. red. V. V. Rizuna. – Ky'yiv : Centr Vil'noyi Presy'. 2013. – 352 s.
4. Fedorov A. V. Mediaobrazovanie: istoriya i teoriya : uchebn. posobie dlya vuzov / A. V. Fedorov. – M. : MOO «Informaciya dlya vseh», 2015. – 450 s.
5. Chelysheva I. V. Metodika i tekhnologiya mediaobrazovaniya v shkole i vuze / pod. red. A. V. Fedorova. – Taganrog : Izd. centr Taganrog. gos. ped. in-ta. 2009. – 320 s.

УДК 81'24:373.3.015.31

DOI 10.31652/2415-7872-2020-61-51-56

РОЗВИТОК КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЯК НЕОБХІДНА УМОВА СТАНОВЛЕННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА

В. В. Пруняк

orcid.org/0000-0002-1698-0694

У статті розглядається проблема формування навичок говоріння і письма як засобу розвитку комунікативної компетентності молодших школярів на засадах сучасних досліджень комунікативного процесу та його ситуативних складових. Робиться акцент на тому, що говоріння й письмо – це різні види мовленнєвої діяльності, які суттєво різняться між собою не тільки формою реалізації, а й дією великої кількості позалінгвістичних факторів. Урахування специфіки мовної організації усних і письмових висловлень на основі засвоєння доступних для дітей молодшого шкільного віку мовних ресурсів у поєднанні з орієнтуванням на умови реалізації процесу усного і писемного спілкування забезпечить формування комунікативної компетентності, сприятиме становленню творчої особистості молодшого школяра. Результатом його мовленнєвої діяльності буде мовленнєво-творчий процес, що характеризується індивідуальністю, виразністю, образністю, емоційністю, дієвістю, стилістичною довершеністю усного і писемного мовлення.

Ключові слова: початкова освіта, творча особистість, комунікативна компетентність, говоріння і письмо, екстралінгвістична основа комунікації.

DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE COMPETENCE AS A NECESSARY CONDITION OF CREATING A CREATIVE PERSON IS NECESSARY YOUNGER SCHOOL

V. Prunyak

The article deals with the problem of speaking and writing skills as a means of developing the communicative competence of younger students on the basis of modern studies of the communicative process and its situational components. Emphasis is placed on the fact that speaking and writing are heterogeneous types of speech activity, which differ significantly not only from the form of realization, but also from the action of a large number of extra-linguistic factors. Taking into account the specifics of the language organization of oral and written utterances based on the acquisition of language resources available to young children in combination with orientation to the conditions of realization of the process of oral and written communication will ensure the formation of communicative competence, will contribute to the formation of creative personality of the younger person. The work of an elementary school teacher in the development of speaking and writing skills should be based not only on common signs of spoken and written forms of speech, since they have many similarities (the same communicative function, purpose of communication, similar vocabulary, etc.), but also on the presence of many specific features. caused by the effect of extra-linguistic factors. Mastering the process of speaking as a type of speech activity and at the same time a means of communication, thinking, cognition, reasoning is a necessary and important condition for the development of students' mental and creative abilities. The result of such speech activity will be a speech-creative process characterized by individuality, expressiveness, imagery, emotionality, efficiency, stylistic perfection of oral and written speech.

Keywords: elementary education, creative personality, communicative competence, speaking and writing, extra linguistic basis of communication.

Розвиток системи освіти вимагає сьогодні впровадження нових методів і прийомів навчання, використання більш ефективного навчання, зорієнтованого на швидкоплинні зміни не тільки в нашому суспільстві, а й у світі в цілому. На думку вчених, сучасний навчальний процес має ґрунтуватися на розвитку різноманітних форм мислення, ключових і предметних компетентностей, творчих здібностей адаптованих до життя в соціумі особистостей. Цим і зумовлений пошук інновацій, покликаних забезпечити використання більш ефективних технологій навчання, спрямованих на формування активної творчої особистості в нових нестандартних умовах життєдіяльності.

Проблема культивування творчості як масового явища набула особливої актуальності в наш час, коли перед суспільством постали проблеми, пов'язані з глобальною необхідністю підвищення творчого потенціалу особистості. У зв'язку з цим посилюється інтерес до формування і розвитку духовно багаті мовної особистості загальноосвітньої школи, у тому числі й особистості молодшого школяра. Адже саме оволодіння учнями початкових класів рідною мовою становить головну умову й засіб їхнього мовленнєво-комунікативного розвитку, інтелектуального та творчого зростання, забезпечує готовність здобувати надалі освіту самостійно. Тому все навчання в початковій школі має бути спрямоване на організацію й вдосконалення комунікативно-мовленнєвої діяльності дітей, на оволодіння і творче використання засобів творення зв'язних висловлювань у власній комунікативній практиці. Такий підхід в навчанні рідної мови має забезпечити формування мовної особистості – людини, яка вільно й легко висловлюється з будь-яких питань, виявляючи високий рівень мовної культури, дбаючи про якість свого мовлення.

У сучасних психолого-педагогічних дослідженнях достатньо уваги приділяється проблемі розвитку творчих умінь школярів. Так, у працях учених (В. Андрєєв, Г. Альтшулер, М. Махмутов, Т. Кудрявцев, А. Матюшкін, А. Хуторський та ін.) акцентується увага на встановленні засобів підвищення продуктивності пізнавальної активності учнів, організації їх сумісної творчої діяльності, розглядаються питання вдосконалення творчих здібностей школярів за допомогою створення проблемних ситуацій, розвитку творчого мислення й культури мовлення школярів у процесі виконання творчих завдань. Більшість дослідників вважає, що творчість – це факт нестандартного рішення простого завдання, здатність побачити те, що не вкладається в рамки раніше засвоєного. Отже, творчі вміння характеризуються наявністю інтелектуальної, творчої ініціативи, спрямованої на досягнення учнем нових оригінальних результатів, продукуванням великої кількості нестандартних рішень та різноманітних асоціацій. Досягти цього можна лише за умови наявності в дитини достатньо розвинутого мовлення, гнучкості та оригінальності мислення, які протиставляються інертності, традиційності, передбачуваності.

Однією із найважливіших, на наш погляд, умов розвитку творчого потенціалу школяра є, безумовно, рівень оволодіння ним процесом комунікації на рівні комунікативної компетентності, що забезпечує вільне спілкування, самовираження й самореалізацію особистості в різних видах продуктивної творчої діяльності. Оскільки нами розглядається питання становлення й розвитку творчої особистості молодшого школяра на засадах компетентнісного підходу до процесу спілкування, то передусім необхідно врахувати, які компоненти входять до її структури. Як зазначає М. Пузанкова, такими складовими є «інтелектуальний компонент (логічне та образне мислення); мовний компонент (осмислення мовної теорії, сприйнятливості до семантики мовних одиниць); мовленнєвий (творчий) компонент (спроможність до звуко- і словотворення, володіння умінням побудови зв'язного лінгвістичного висловлювання (тексту)» [8, с.295].

У нашому дослідженні ми зосереджуємо основну увагу на реалізації мовного і мовленнєвого компонентів, які повинні допомогти учням зрозуміти сутність, функції, умови реалізації процесів говоріння й письма як окремих видів мовленнєвої діяльності та особливості використання мовних засобів для досягнення мети та завдань усної і писемної форм комунікації. У свою чергу це сприятиме формуванню й розвитку мовленнєво-творчого процесу школярів, результатом якого буде вільне, невимушене, неповторне, особистісно забарвлене, індивідуальне мовлення (в усній чи писемній формі). Ця точка зору знайшла подальший розвиток у дослідженнях, гіпотезах, висновках багатьох учених-психологів, лінгвістів, методистів: (І. Білодід, Л. Виготський, Т. Донченко, О. Леонтьєв, Л. Мацько, Н. Веніг, С. Ярмоленко та ін.).

Питання щодо формування в учнів комунікативних умінь (особливо вмінь говорити і писати) з позицій досліджень комунікативного процесу та його компонентів як окремих видів мовленнєвої діяльності, що мають істотні відмінності завдяки впливу на процес реалізації мовлення різноманітних екстралінгвістичних чинників, в сучасній лінгводидактиці майже не розглядаються. Так, поза увагою залишаються проблеми, пов'язані з методикою розвитку навичок говоріння й письма школярів як різно-рідних видів мовленнєвої діяльності, які суттєво різняться між собою не тільки формою реалізації, а й дією цілої низки позалінгвістичних факторів, що суттєво впливають на добір тих чи інших виражальних засобів.

Складність процесів говоріння й письма як окремих видів мовленнєвої діяльності, їх комунікативно-діяльнісна спрямованість, а також відсутність розуміння, а відтак і неврахування під час роботи над розвитком усного й писемного мовлення екстралінгвістичних чинників, що визначають специфіку писемного мовлення по відношенню до усного, свідчать про те, що вчителі-практики традиційно підходять

до формування навичок говоріння й письма. Такий підхід забезпечує лише засвоєння дітьми елементарних практичних умінь на основі фрагментарних знань про мовлення. При такому навчанні не формується пізнавальна позиція учнів щодо диференційованого сприймання мовленнєвої дійсності та відтворення її елементів відповідно до форми і змісту кожного з них. Наші спостереження свідчать про те, що в роботі над розвитком писемного мовлення, як правило, переважають вимоги до каліграфічних умінь, культури оформлення записів та розвитку мовленнєвих умінь складати речення, тексти. Разом з тим у шкільній практиці відсутні вимоги щодо вивчення і врахування особливостей усного й писемного мовлення, які зумовлюються наявністю чи відсутністю адресата, метою спілкування, а також відсутністю вимог до контролю мовця щодо досягнення ним комунікативної мети.

У зв'язку з цим у дітей не закладаються основи для подальшого розвитку механізмів розрізнення форм мовлення, врахування екстралінгвістичних умов їх реалізації. Це у свою чергу не дозволяє учневі обирати за основу створення усного чи писемного тексту відповідну модель породження висловлювання, враховуючи мовленнєву ситуацію, яка визначає мету, місце, обставини, характер адресата спілкування й конкретне комунікативне завдання. Такий підхід, на наш погляд, не сприяє формуванню в учнів початкової школи комунікативної компетентності, становленню й розвитку такої творчої особистості, яка б могла вільно, комунікативно спрямовано, ефективно, доречно, змістовно, стилістично вмотивовано, виразно, образно, емоційно виявляти себе в різних видах комунікативно-творчої діяльності.

Мета статті – окреслити проблему формування навичок говоріння й письма як засобу розвитку комунікативної компетентності молодших школярів на засадах сучасних досліджень комунікативного процесу та його ситуативних складових, яка сприятиме становленню творчої особистості молодшого школяра.

Виклад основного матеріалу дослідження. Аналіз наукової літератури свідчить про те, що більшість дослідників, у тому числі М. Вятютнев, стверджують, що комунікативна компетентність – це здатність використовувати мову творчо, цілеспрямовано, нормативно, у взаємодії зі співрозмовниками [2, с.40]. Цей факт особливо важливий для врахування його у процесі формування й розвитку творчої мовної особистості школяра. Інший погляд на сутність комунікативної компетентності має пряме відношення до можливості застосовувати набуті знання в комунікативному процесі залежно від різних ситуацій спілкування [3, с.19]. Так, І. Хомяк під комунікативною компетентністю розуміє «практичний досвід застосування мовленнєвих умінь і навичок у різних життєвих ситуаціях» [9, с.13]. Л. Мамчур вважає, що комунікативна компетентність – «це здатність індивіда налагоджувати та підтримувати необхідні контакти в соціумі, сукупність знань, умінь та навичок у сфері вербальних і невербальних засобів для адекватного сприйняття та відображення дійсності в різноманітних ситуаціях спілкування» [6, с.209]. Враховуючи ці два погляди, можемо констатувати: для формування і розвитку комунікативної компетентності необхідні сформованість мовних знань, умінь і навичок, а також відповідних умінь і навичок використовувати мовні і позамовні засоби комунікації відповідно до сфери, мети, завдань та ситуації спілкування. Їх сукупність найбільш точно, на нашу думку, відображає багатогранність комунікативної компетентності, її важливу роль у становленні та розвитку творчої особистості.

Важливою для нашого дослідження є думка Т. Вольфовської, яка під комунікативною компетентністю розуміє «необхідний людині рівень сформованості досвіду, умінь і навичок міжособистісної взаємодії, щоб успішно функціонувати в суспільстві з урахуванням власних здібностей і соціального статусу» [1, с.13]. Серед різноманітних підходів до розуміння цього поняття в сучасній психології найбільш вдалим, на наше глибоке переконання, є трактування комунікативної компетентності як готовності до діяльності. Тому складовими комунікативної компетентності, на думку психологів, є здатність до взаємодії в комунікативних ситуаціях, ситуативна адаптованість, вільне володіння вербальними та невербальними засобами соціальної поведінки, усвідомлення своєї здатності відчувати, зрозуміти та відреагувати правильно на психологічний стан співбесідника.

Отже, під комунікативною компетентністю слід розуміти здатність індивідуума взаємодіяти в різних видах мовленнєвої діяльності з іншими людьми на основі набутих знань, умінь і навичок, практичного досвіду комунікації для результативного й ефективного спілкування. Набута особистістю комунікативна компетентність дозволяє змінювати глибину, коло, сферу та умови спілкування, розуміти й бути зрозумілим для партнера по комунікації.

Комунікативна компетентність формується в процесі безпосереднього спілкування і тому завжди відображає досвід взаємодії між людьми. При цьому враховується знання вербальних і невербальних основ комунікації, умінь і навичок їх ефективного застосування у конкретній ситуації спілкування в ролі адресанта і адресата. Вона включає також уміння адекватно орієнтуватись в мовленнєвій дії, ініціювати спілкування та вміння приймати й вирішувати самостійно комунікативне завдання. Такі практичні вміння набуваються переважно в процесі безпосереднього спілкування. Однак комунікативного досвіду можна набути й опосередковано, читаючи тексти художньої літератури, переглядаючи спектаклі, кінофільми

тощо. У такий спосіб учень може отримати не тільки інформацію про характер комунікативних ситуацій, а й набути досвіду врахування особливостей міжособистісної взаємодії в тих чи інших ситуаціях спілкування. Це дозволить дитині запозичити з культурного контенту різноманітні засоби комунікації у відповідних життєвих ситуаціях взаємодії у вигляді просодичних, інтонаційних, лексико-граматичних, синтаксичних та стилістичних форм.

Аналіз і теоретичне узагальнення науково-методичної літератури дають нам змогу виявити такі основні критерії розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи:

1. Розширення функцій мовлення. Спочатку мовлення дитини виконує дві функції – як засіб установлення контакту (спілкування) та як засіб пізнання світу. Потім більш розвинене мовлення використовується для організації сумісної діяльності, а також для планування своїх дій. У школі розвиваються всі функції мовлення, але особливого значення набуває функція набуття й передачі інформації. Мовлення стає засобом самоусвідомлення та самовираження, засобом впливу на інших. Саме в цей час розвивається як міжособистісне, так і групове спілкування.

2. Практичне оволодіння формами мовлення. Спочатку дитина засвоює усне мовлення, яке із ситуативного переростає в контекстне, коли діти послуговуються мовленням залежно від умов спілкування. Однак контекстне мовлення достатньо не розвинене, і тому воно не зовсім зрозуміле, оскільки діти не вміють вказати на обставини дії (*де? коли? як?*). Письмом діти починають оволодівати в школі на основі усного мовлення. Однак, на наше глибоке переконання, писемне мовлення повинно розвиватися за спеціальною своєрідною методикою, відмінною від методики розвитку усного мовлення. Це пов'язано з тим, що обидві форми реалізації мови протікають за різних умов, мають свою специфіку, своєрідні екстралінгвістичні чинники, які потрібно враховувати під час навчання як усного, так і писемного мовлення. Важливо, щоб діти зрозуміли лінгвистичні відмінності обох форм мовлення і щоб їх писемне мовлення, за словами В. Ляудис та І. Негуре, не було транскрипцією усного [5, с.36]. Іншими словами, «навчаючи учнів писемного мовлення, слід домогтися, щоб вони чітко зрозуміли відмінність мовного оформлення усного й писемного варіантів тексту, практично оволоділи специфічними для усної і писемної форм реалізації мовлення лінгвістичними засобами» [7, с.13].

3. Відсутність в учнів початкових класів сформованих умінь і навичок вільно будувати усні й писемні висловлювання. Їх усне мовлення невиразне, одноманітне, містить багато повторів окремих слів, часто переривається, нелогічне, часто не має структурного завершення та не досягає комунікативної мети. Писемне мовлення відрізняється від усного переважно тим, що воно фіксується на папері. Написаний учнями початкової школи текст у більшості випадків позбавлений логічності, повноструктурного викладу думки, що робить його незрозумілим для адресата. Тому молодші школярі повинні навчитись композиційно структурувати етапи розгортання думки, послідовно й зрозуміло для читача викладати власні міркування, наводити аргументи, дбати про причинно-наслідкові зв'язки між попередньою та наступною думкою, доречно використовувати ті чи інші факти, мотивувати ними [7, с.15].

4. Відсутність потреби в забезпеченні мовної виразності власного висловлювання й адекватності сприйнятої адресатом інформації, несформованість умінь контролювати висловлену думку, вносити при необхідності відповідні корективи.

Учителю важливо пам'ятати, що всі мовленнєві дії, які входять до структури мовлення, пов'язані з власною проміжною метою, підпорядковані загальній меті спілкування. Кожна мовленнєва дія має чотирифазову структуру, а кожна фаза відповідає певному етапу породження зв'язного висловлювання, зокрема:

- орієнтуванню в умовах мовленнєвої ситуації. Для цього необхідно чітко визначити умови спілкування, тип висловлювання, його загальну мету, наявність чи відсутність конкретного адресата мовлення, його характер, соціальний статус, вік та інші особливості, обрати відповідно до цього стиль спілкування;

- плануванню висловлювання. На цьому етапі з'ясовується, про що саме потрібно говорити, в якій послідовності розташувати структурні елементи висловлювання, як побудувати текст, щоб у повній мірі розкрити тему й досягти поставленої мети. При цьому автор має передбачити використання таких мовних одиниць, які забезпечили б адекватне розуміння адресатом думки, висловленої адресантом;

- реалізації програми висловлювання. Цей етап являє собою безпосереднє породження зв'язного тексту на основі врахування дії перших двох;

- контролю за власною мовленнєвою діяльністю. На цьому етапі мовець передбачає співвіднесення результатів мовленнєвого впливу на слухача (у писемному варіанті на читача) із завданням висловлювання, вносить необхідні поправки, пояснення, полегшуючи адресатові однозначне сприйняття інформації, виявляє та виправляє допущені помилки у процесі побудови висловлювання, які стосуються як змісту, так і оформлення повідомлення.

Особливо хочемо звернути увагу вчителів на тому, що писемне мовлення відрізняється від усного відсутністю контакту з адресатом, воно протікає в інших умовах і в іншій ситуації, характеризується іншим способом передачі та сприймання інформації, засобами вираження, способом психолінгвістичного сприйняття, умовами реалізації мовлення, можливістю редагування, мірою зв'язаності та мовним оформленням тексту. Фіксований текст незалежний від реакції адресата, він має бути зорієнтований на уявного читача, а виклад інформації повинен бути настільки точним і логічно послідовним, щоб адресат легко й адекватно міг його зрозуміти. У зв'язку з цим висувуються такі вимоги до писемного мовлення, як підкреслено чітка логічна послідовність викладу інформації, повнота, завершеність, зв'язність, синтаксична розгорнутість, лексична різноманітність, стилістична довершеність і відповідність комунікативному задуму.

Використання спеціально дібраних ситуативно-комунікативних вправ, спрямованих на послідовне формування в учнів текстологічних та комунікативних навичок, на усвідомленні ними суті й природи процесу спілкування, урахування особливостей умов реалізації усної та писемної форм мовлення, дозволяє суттєво підвищити рівень їх комунікативної компетентності. Виконання таких завдань допомагає учням орієнтуватись у різноманітних життєвих ситуаціях, наближає їх до умов реальної комунікації й сприяє формуванню та розвитку необхідних для сучасної людини комунікативних умінь і навичок побудови усного й писемного мовлення, сприяє забезпеченню їх комунікативної компетентності та становленню творчої особистості відповідно до вимог часу.

Перспективу дослідження вбачаємо у вивченні взаємодії навичок говоріння й письма з іншими видами мовленнєвої діяльності учнів початкової школи, у забезпеченні комунікативно-діяльнісного підходу в навчанні, у трансформації наявних у підручниках вправ у ситуативно-рольові, а також у поетапному використанні на уроках словесності системи комунікативних завдань, які б сприяли ефективному розвитку творчої мовної особистості та її соціалізації.

Література

1. Вольфовська Т. Комунікативна компетентність молоді як одна із передумов досягнення життєвої мети /Т. Вольфовська// Шлях освіти. –2001.– №3.– С.13-16.
2. Вятютнев М.Н. Коммуникативная направленность обучения русскому языку в зарубежных школах / М. Н. Вятютнев // Русский язык за рубежом. – 1977. – № 6. – С. 38-45.
3. Гез Н.И. Формирование коммуникативной компетенции как объект зарубежных методических исследований / Н. И. Гез // Иностранные языки в школе. – 1985. – № 2. – С. 17-24.
4. Колкатіна Н.М. Розвиток творчих здібностей/ Н.М. Колкатіна //Початкове навчання та виховання. – 2009. –№19-21. – С. 34-43.
5. Ляудис В.Я. Психологические основы формирования письменной речи младших школьников/ Ляудис В.Я., Негуре И.П. – М.: Международная педагогическая академия, 1994. – 150с.
6. Мамчур Л.І. Комунікативна компетентність особистості: її роль і значення в успішному спілкуванні/ Л.І. Мамчур // Зб. наук. праць Уманського державного педагогічного університету. – 2006. – Ч.2. – С. 203-209.
7. Пруняк В.В. Шляхи формування мовної особистості молодшого школяра в контексті підготовки його до навчання в основній школі/ В.В.Пруняк// Теорія і практика формування мовної особистості в умовах сучасних технологій навчання і виховання в загальноосвітніх закладах та вищій школі: зб. наук. праць. – Вип.2. – Кривий Ріг: КДПУ, 2009. – С.7-15.
8. Пузанкова Е.Н. Развитие языковой способности при обучении русскому языку в средней школе: дис... д-ра пед. наук/Е.Н. Пузанкова.–М, 1997.– 390 с.
9. Хомяк І. Мовленнєва компетентність викладача вищої школи / І. Хомяк // Слово.– 2014. – №1. – С. 13-17.

References

1. Volfovska T. Komunikativna kompetentnist molodi yak odna iz peredumov dosiahnennia zhyttievoi mety /T. Volfovska// Shliakh osvity. –2001.– #3.– S.13-16.
2. Vyatyutnev M.N. Kommunikativnaya napravlennost obucheniya russkomu yazyku v zarubezhnyh shkolah / M. N. Vyatyutnev // Russkij yazyk za rubezhom. – 1977. – № 6. – S. 38-45.
3. Gez N.I. Formirovanie kommunikativnoj kompetencii kak obekt zarubezhnyh metodicheskikh issledovanij / N. I. Gez // Inostrannye yazyki v shkole. – 1985. – № 2. – S. 17-24.
4. Kolkatina N.M. Rozvytok tvorchykh zdibnostei/ N.M. Kolkatina //Pochatkove navchannia ta vykhovannia. – 2009. –#19-21. – S. 34-43.
5. Lyaudis V.Ya. Psihologicheskie osnovy formirovaniya pismennoj rechi mladshih shkolnikov/ Lyaudis V.Ya., Negure I.P. – M.: Mezhdunarodnaya pedagogicheskaya akademiya, 1994. – 150s.
6. Mamchur L.I. Komunikativna kompetentnist osobystosti: yii rol i znachennia v uspishnomu spilkuvanii/ L.I. Mamchur // Zb. nauk. prats Umanskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu. – 2006. – Ch.2. – S. 203-209.
7. Pruniak V.V. Shliakhy formuvannia movnoi osobystosti molodshoho shkoliara v konteksti pidgotovky yoho do navchannia v osnovnii shkoli/ V.V.Pruniak// Teoriia i praktyka formuvannia movnoi osobystosti v umovakh suchasnykh

tekhnologii navchannia i vykhovannia v zahalnoosvitnikh zakladakh ta vyshchii shkoli: zb. nauk. prats. – Vyp.2. – Kryvyi Rih: KDPU, 2009. – S.7-15.

8. Puzankova E.N. Razvitie yazykovoj sposobnosti pri obuchenii russkomu yazyku v srednej shkole: dis... d-ra ped. nauk/E.N. Puzankova.–M, 1997.– 390 s.

9. Khomiak I. Movlennia kompetentnist vykladacha vyshchoi shkoly / I. Khomiak // Slovo.– 2014. – #1. – S. 13-17.

УДК 378.147

DOI 10.31652/2415-7872-2020-61-56-61

ВИКОРИСТАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Н. О. Пахальчук

orcid.org/0000-0001-7098-3821

О. П. Григорович

orcid.org/0000-0002-3251-5178

О. А. Голюк

orcid.org/0000-0001-6309-9261

У статті розглядається поняття «здоров'язбережувальне освітнє середовище». Автори досліджують також поняття «здоров'язбережувальний потенціал». Дослідники доводять значення та позитивну роль освітнього середовища на формування здоров'язбережувальної компетентності студентської молоді. Необхідність формування здоров'язбережувальної компетентності майбутнього фахівця зумовлює пошук шляхів забезпечення її формування в процесі професійної підготовки. У статті розглядається також сутність, основні методологічні підходи до забезпечення, принципи та напрямки здоров'язбережувальної освіти. Авторами запропонована модель використання здоров'язбережувального потенціалу освіти.

Ключові слова: здоров'язбережувальне освітнє середовище, здоров'язбережувальна компетентність, здоров'язбережувальний потенціал, студентська молодь, заклад вищої освіти.

USING THE HEALTH-SAVING POTENTIAL IN HIGHER EDUCATION

N. Pakhalchuk, O. Hrygorovych, O. Holiuk

The theoretical aspects of the concept of «healthy environment» are examined in the article. The authors present a study of the concepts of «health- saving potential». Proclaiming health- saving competence the key one for any future specialist in any industry leads to the necessity to seek ways for its development within the vocational training process. The article substantiates the importance and positive role of creating an educational environment in the educational process of learning institutions. The article deals with the main methodological approaches to providing, the principles and the directions of health saving professional education. The article offers theory-based directions of creating a health-keeping educational environment. Applications in the educational process of health-saving technologies improve the educational process, provide favorable conditions for studying, creating the optimal organization of the educational process, forming a fully-fledged and rationally organized training regime. It is aimed at providing the development of the University's infrastructure for the active preservation, rehabilitation and health promotion of student youth and contributing to the education of students in the health culture. The health of the students can be saved only by actively introducing into the practice of educational health- saving technologies. The model of using health-keeping potential in education is offered.

Keywords: health-saving educational environment, health- saving competence, health- saving potential, students, higher educational establishment.

Стандартом вищої освіти України задекларовані загальні та спеціальні компетентності, які повинні набути майбутні фахівці. Так, серед програмових результатів навчання визначається наявність «навички збереження та зміцнення психофізичного і соціального здоров'я дітей» [13, с. 10]. Наразі науковцями ведуться постійні пошуки використання здоров'язбережувального потенціалу освіти. Так, вчені пропонують формувати досвід фізкультурно-оздоровчої діяльності в освітньому закладі, залучувати студентів як до традиційних форм фізичного виховання, так і до більш широкого спектру практик руху [2; 3; 6; 11; 14; 15 та ін.]; використовувати потенційні можливості усіх компонентів здоров'язбережувальної технології (аксіологічного, гносеологічного, здоров'язбережувального, емоційно-вольового, екологічного, фізкультурно-оздоровчого) [9]; поєднувати розумові та психічні навантаження з оптимальною фізичною

активністю; формувати цілі досягнення та заохочувати студентів до занять фізичними вправами [3]; формувати здоровий спосіб життя особистості [2; 10; 11]. З метою збереження та зміцнення здоров'я особистості вчені (Т.Бережна, Л.Петриченко, А.Маджуга, О.Менчинська, Н.Міллер, М.Смирнов та ін.) досліджують здоров'язбережувальне середовище, здоров'язбережувальне освітнє середовище, здоров'язбережувальний життєвий простір, здоров'язбережувальний дидактичний освітній простір, освітній простір, освітнє середовища.

На слушну думку дослідників, «одним із важливих завдань освіти, є створення безпечного для розвитку здорового молодого покоління освітнього середовища. Сучасний заклад освіти має бути не лише місцем для навчання, але й середовищем, яке сприятиме повноцінному розвитку особистості, формуванню успішних членів суспільства, буде безпечним для їхнього здоров'я» [12, с. 245].

Мета статті: з'ясувати принципи, умови, алгоритми, зміст організації здоров'язбережувальної освіти та на цій основі презентувати модель використання її здоров'язбережувального потенціалу.

Аналіз наукових джерел дозволив визначити підходи до забезпечення здоров'язбережувальної освіти: аксіологічний як утвердження в освітньому процесі цінності; культурологічний як основи фізичного, психічного і соціального благополуччя; диференційований та індивідуальний як врахування індивідуальних, типологічних та специфічних особливостей студентів; психолого-педагогічний як розвиток особистості, її соціалізацію, гуманістичне виховання тощо [6].

Учені [4; 5; 6; 11] визначають також принципи організації здоров'язбережувальної освіти, які спрямовані на формування в суб'єктів педагогічного процесу позитивного здоров'язорієнтованого мислення, здоров'язбережувальної поведінки та здоров'язбережувальної діяльності. Так, принцип інформаційності полягає в поліпшенні якості навчання за допомогою більш повного використання доступної інформації з основ здорового способу життя. Принцип індивідуалізації та інтенсифікації спрямований на підвищення ефективності навчального процесу. Принцип інноваційності та перспективності розробки засобів, методів і технологій здоров'язбережувального навчання. Принцип комфорту як підготовку учасників освітнього процесу до життєдіяльності в умовах комфортного партнерства й комфортного середовища тощо.

Серед компонентів здоров'язбережувального потенціалу освіти науковці виділяють: здоров'язбережувальний потенціал освітнього середовища, що передбачає сукупність умов, що забезпечують можливість організації діяльності, спрямованої на збереження і зміцнення здоров'я, мотивування на ведення здорового способу життя; здоров'язбережувальний потенціал педагога, що включає особисті установки на ведення здорового способу життя, мотивацію й здібності педагога до організації здоров'язбережувальної діяльності з усіма учасниками освітнього процесу; особистісний потенціал студентів як сукупність індивідуально-психологічних особливостей, які є ресурсом особистості, який проявляється в діяльності, орієнтованій на збереження і зміцнення свого здоров'я тощо [4, с. 32-33].

На слушну думку науковців, «учні і студенти, що з різних причин перебувають у стані психологічного дискомфорту, відчувають певну небезпеку для здоров'я, що не дає їм можливості цілковито розкрити свій потенціал в освітньому процесі. Зважаючи на це, здоров'я підростаючого покоління потребує посиленої уваги з боку освіти: переорієнтації мети й результатів освіти на потреби особистості потребує забезпечення здоров'язбережувального аспекту освітнього процесу» [12, с. 244]. Студент – це особистість із певною системою пріоритетних цінностей життєдіяльності, тому супровід вимагає ретельної продуманості та спеціальної підготовки з боку його суб'єктів і має носити обережний, ненав'язливий, іноді прихований характер [2, с. 104].

В останні роки активізувались наукові дослідження використання здоров'язбережувального потенціалу освітнього середовища (О.Іванова, Ю.Британ, Т.Бережна, Н.Карленко, А.Литвин, Л.Петриченко, Л.Руденко тощо), адже існують об'єктивні протиріччя між нагальною потребою суспільства в активних особистостях, здатних діяти в мінливих та змінних умовах та недостатньою готовністю здобувачів освіти дотримуватись здорового способу життя, зберігати та зміцнювати власне здоров'я; задекларованістю в нормативних документах необхідності створення здоров'язбережувального середовища та реальними можливостями закладів освіти до її реалізації тощо.

Визначимо умови, алгоритми, компоненти здоров'язбережувального освітнього середовища. Так, Ю.Британ визначає необхідні умови створення здоров'язбережувального освітнього середовища в закладі вищої освіти: можливості матеріальної бази закладу (фінансування діяльності їдалень, обладнаних спортивних і навчальних приміщень, медичних кабінетів тощо); особливості діяльності викладачів (приділення уваги профілактичним й іншим заходам здоров'язбережувальної діяльності, озброєння студентів валеологічними знаннями, культивування здорового способу життя як приклад для наслідування студентами тощо); особливості діяльності студентів як суб'єктів власної здоров'язбережувальної діяльності [2, с. 103].

Т. Бережна та Н. Карленко визначили алгоритм формування здоров'язбережувального освітнього середовища. Серед важливих складових дослідники визначили: проведення моніторингу фізичного, психічного, соціального, духовного здоров'я учасників освітнього процесу; унормування навчального навантаження, забезпечення профілактики стомлюваності, впровадження оптимального рухового режиму; впровадження здоров'язбережувальних технологій тощо [1, с. 98].

Л. Руденко та А. Литвин також визначають основні характеристики здоров'язбережувального освітнього середовища: позитивне ставлення до освітнього процесу всіх його учасників; задоволення потреб суб'єктів освітнього процесу щодо довіри й захищеності від психологічного насилля; ефективність педагогічної взаємодії внаслідок емоційного благополуччя її учасників; позитивний вплив освітнього процесу на розвиток фізичного й психічного здоров'я його учасників [12, с. 246].

Дослідники (М. Лещенко, О. Олексюк, Г. Смерека та ін.) з метою організації здоров'язбережувального навчання та відповідного середовища пропонують використовувати ІКТ. Так, дослідники визначають переваги використання інформаційних технологій: підвищення інтересу й загальної мотивації до здоров'язбережувальної діяльності через нові форми і засоби роботи; активізація пізнавальної діяльності щодо здорового способу життя; створення індивідуальної траєкторії опанування навчального матеріалу для кожної особистості; моделювання навчально-пізнавальної реальності тощо [8; 10].

Науковці визначають також систему психолого-педагогічних заходів, необхідних для створення здоров'язбережувального середовища в закладах освіти: комплексне використання методик забезпечення медичного і психологічного супроводу суб'єктів освітнього процесу на всіх етапах їхнього розвитку; систематична діагностика стану здоров'я студентів; здійснення психологічного контролю за рівнем їхніх фізичних, розумових та емоційних навантажень; упровадження комплексної програми здоров'язбереження суб'єктів освітнього процесу [12, с. 246]. Таким чином, необхідно здійснювати контроль щодо дотримання вікових регламентів навчальних навантажень; психофізіологічної відповідності змісту освітніх програм; здійснювати психогігієнічну експертизу педагогічних технологій щодо їх здоров'язбережувальної спрямованості, враховувати індивідуальні особливості і стан здоров'я тих, хто навчається; створювати доброзичливу атмосферу в процесі педагогічної взаємодії тощо [12, с. 246].

Цілком доцільним є поділ здоров'язбережувального середовища закладу освіти на середовище психолого-педагогічної взаємодії учасників освітнього процесу та середовище самоосвіти [6]. У кожній із визначених складових присутні просторово-предметний компонент (об'єкти просторової організації учбових приміщень), соціальний компонент (співпраця партнерів освітнього процесу), психодидактичний компонент (зміст освіти й способи його освоєння).

Показниками здоров'язбережувального потенціалу педагога можна визначити: рівень особистого комфорту в створенні здоров'язбережувального середовища; ступінь особистої активності й ведення здорового способу життя; готовність бачити та приймати проблеми особистості; уміння визначати рівень сформованості культури здоров'я особистості, її способу життя; здатність брати на себе відповідальність, проявляти ініціативу в застосуванні нових форм і методів роботи в збереженні здоров'я; уміння проектувати здоров'язбережувальний простір тощо [4; 5].

Вагомим компонентом здоров'язбережувального потенціалу освіти є особистий потенціал студентської молоді, безпосередніх суб'єктів освітнього процесу. Підтримуємо думку дослідників, що залучення до здорового способу життя відбувається в результаті успішного перебігу ряду взаємопов'язаних процесів: присвоєння як інтеріоризації соціальних цінностей здорового способу життя (хочу); освоєння знань (знаю); оволодіння вміннями та навичками (вмію); розвитку особистісних якостей (можу); збагачення власного досвіду (маю і буду) [6].

Серед обов'язкових умов ефективності навчального процесу дослідники виділяють також високий рівень функціональності студентів. Ця концепція означає достатню психічну та фізичну працездатність. Науковцями доведений тісний зв'язок між показниками розумової працездатності, фізичним станом та руховою активністю [7; 16 та ін.]. Люди, які вмотивовані на самовиховання в галузі фізичної культури, будуть фізично активними протягом усього життя. Внутрішня мотивація може стати ключем до досягнення цілей у сфері освіти, особливо в галузі фізичного виховання.

Аналіз наукових джерел [1; 2; 4; 5; 12 та ін.] та досвід власної педагогічної діяльності дозволив спроектувати модель використання здоров'язбережувального потенціалу освіти, важливою складовою якої є система психолого-педагогічних та фізкультурно-оздоровлювальних заходів (рис. 1-2).



Рис. 1. Модель використання здоров'язбережувального потенціалу освіти.



Рис. 2. Приклади одного з етапів студентських проектів на тему «Ми – за здорове майбутнє» спеціальностей «Дошкільна освіта», «Початкова освіта».

Серед основних проблем у використанні здоров'язбережувального потенціалу вищої освіти можна визначити: інтенсифікація навчального процесу, що призводить до перевантаження студентів завданнями для самостійного опрацювання; недотримання педагогами та студентами здорового способу життя та незадовільний стан їх здоров'я; недостатній рівень компетентності педагогів в організації здорового способу життя студентів та у використанні здоров'язбережувальних технологій; зорієнтованість освітнього процесу на формування загальних та спеціальних компетентностей, які іноді набуваються без урахування санітарно-гігієнічних норм організації освітнього процесу; відсутність обов'язкового моніторингу стану здоров'я абітурієнтів на початку та наприкінці опанування освітньої програми; недооцінювання принципів організації процесу здоров'язбереження тощо.

Впровадження нових стандартів вищої освіти, інноваційних технологій та підходів до організації освітнього підходу дасть можливість перетворити заклади вищої освіти на середовище здоров'язбереження та здоров'ятворення.

Література

1. Бережна Т. Формування здоров'язбережувального освітнього середовища: обґрунтування стратегії / Т. Бережна, Н. Карленко // Рідна школа. – 2017. – №9-10. – С. 96-99.
2. Британ Ю.А. Досвід створення здоров'язбережувального освітнього середовища закладу вищої освіти як умова формування здоров'язбережувальної компетентності студентської молоді / Ю.А. Британ // Проблеми інженерно-педагогічної освіти. – 2019. – №64. – С. 101-108.
3. Завидівська Н.Н. Фундаменталізація фізкультурно-оздоровчої освіти: аспект здоров'язбережувального навчання студентів: монографія / Н.Н. Завидівська. – Київ: УБС НБУ, 2012. – 402 с.
4. Иванова О.Г. Актуализация здоровьесберегающего потенциала дошкольного образования: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / О.Г. Иванова. – Кемерово, 2019. – 199 с.
5. Иванова О.Г. Актуализация здоровьесберегающего потенциала педагогов дошкольной образовательной организации в условиях моногорода / О. Г. Иванова // Современная психология и педагогика: проблемы и решения: сб. ст. по матер. XX междунар. науч.-практ. конф. – Новосибирск: СибАК, 2019. – № 3(19). – С. 6-13.
6. Козин А.М. Здоровьесберегающие аспекты профессионального образования лиц с ограниченными возможностями здоровья / А.М. Козин, Л.Г. Антропова // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 6. – Режим доступа: <https://www.science-education.ru/pdf/2014/6/674.pdf>.
7. Коробейников Г.В. Психосоциологическая организация деятельности человека: монография / Г.В. Коробейников. – Белая Церковь: БНАУ, 2008. – 138 с.
8. Лещенко М.П. Теорія і практика використання веб-орієнтованих технологій у здоров'язбережувальному навчанні учнів початкових класів / М.П. Лещенко, М.М. Ястребов // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2016. – №54, вип. 4. – С. 53-71.
9. Носко М.О. Здоров'язбережувальні технології у фізичному вихованні: монографія / М.О. Носко, С.В. Гаркуша, О.М. Воєділова. – Київ: СПД Чалчинська Н.В., 2014. – 300 с.
10. Олексюк О.Р. Сучасні інтернет сервіси для формування здоров'язбережувального освітнього середовища / О.Р. Олексюк, Г.І. Смерека // Здоров'язбережувальні технології закладу освіти в умовах сучасних освітніх змін: матеріали Всеукраїнської наук.-практ. конф. – Тернопіль: КРОК, 2019. – С. 113-115.
11. Петриченко Л. Здоров'язбережувальна компетентність студентів вищого педагогічного навчального закладу / Л. Петриченко // Науковий вісник МНУ імені В.О. Сухомлинського. Педагогічні науки. – 2017. – Грудень №4 (50). – С. 411-415.
12. Руденко Л.А. Здоров'язбережувальний аспект освітнього процесу / Л.П. Руденко, А.В. Литвин // Психічне здоров'я особистості у кризовому суспільстві: збірник матеріалів IV Всеукраїнської науково-практичної конференції. – Львів, 2019. – С. 244-247.
13. Стандарт вищої освіти України: перший (бакалаврський) рівень, галузь знань 01 – «Освіта/Педагогіка», спеціальність 012 – «Дошкільна освіта». – Режим доступу: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2019/11/22/2019-11-22-012doshkilna-B.pdf>.
14. Garrett R., Wrench A. Physical experiences: Primary student teachers' conceptions of sport and physical education / R. Garrett, A. Wrench // Physical Education and Sport Pedagogy. – 2007. – №12(1). – P. 23-42.
15. Pakhalchuk N.O., Holyuk O.A. Problems of physical activity in vocational training of future teachers / N.O. Pakhalchuk, O.A. Holyuk // Physical education of students. – 2018. – 22(1). – P. 47-50.
16. Podrigalo I. Peculiar features between the studied indicators of the dynamic and interconnections of mental workability of students / I. Podrigalo, S. Iermakov, O. Rovnaya, W. Zukow, M. Nosko // Journal of Physical Education and Sport. – 2016. – №16(4). – P. 1211-1218.

References

1. Berezhna T. Formuvannia zdoroviazberezhuvalnogo osvitnoho seredovyshcha: obgruntuvannia stratehii / T. Berezhna, N. Karlenko // Ridna shkola. – 2017. – №9-10. – С. 96-99.
2. Brytan Yu.A. Dosvid stvorennia zdoroviazberezhuvalnogo osvitnoho seredovyshcha zakladu vyshchoi osvity yak umova formuvannia zdoroviazberezhuvalnoi kompetentnosti studentskoi molodi / Yu. A. Brytan // Problemy inzhenerno-pedahohichnoi osvity. – 2019. – № 64. – С. 101-108.

3. Zavydivska N.N. Fundamentalizatsiia fizkulturno-ozdorovchoi osvity: aspekt zdoroviazberezhuvannoho navchannia studentiv: monohrafiia / N.N. Zavydivska. – Kyiv: UBS NBU, 2012. – 402 s.
4. Ivanova O.G. Aktualizatsiia zdorov'esberegayushchego potentsiala doskol'nogo obrazovaniya: dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.01 / O.G. Ivanova. – Kemerovo, 2019. – 199 s.
5. Ivanova O.G. Aktualizatsiia zdorov'esberegayushchego potentsiala pedagogov doskol'noj obrazovatel'noj organizatsii v usloviyah monogoroda / O. G. Ivanova // Sovremennaya psikhologiya i pedagogika: problemy i resheniya: sb. st. po mater. XX mezhdunar. nauch.-prakt. konf. – Novosibirsk: SibAK, 2019. – № 3(19). – S. 6-13.
6. Kozin A.M. Zdorov'esberegayushchie aspekty professional'nogo obrazovaniya lic s ogranichenymi vozmozhnostyami zdorov'ya / A.M. Kozin, L.G. Antropova // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. – 2014. – № 6. – Rezhim dostupu: <https://www.science-education.ru/pdf/2014/6/674.pdf>.
7. Korobeinykov H.V. Psykhofyziologicheskaya orhanyzatsiya deiatelnosti cheloveka: monohrafiia / H.V. Korobeinykov. – Belaia Tserkov: BNAU, 2008. – 138 s.
8. Leshchenko M.P. Teoriia i praktyka vykorystannia veb-orientovanykh tekhnolohii u zdoroviazberezhuvannomu navchanni uchniv pochatkovykh klasiv / M.P. Leshchenko, M.M. Yastrebov // Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia. – 2016. – №54, vyp. 4. – S. 53-71.
9. Nosko M.O. Zdoroviazberezhuvalni tekhnolohii u fizychnomu vykhovanni: monohrafiia / M.O. Nosko, S.V. Harkusha, O.M. Voiedilova. – Kyiv: SPD Chalcynska N.V., 2014. – 300 s. 25
10. Oleksiuk O.R. Suchasni internet servisy dlia formuvannia zdoroviazberezhuvannoho osvitnoho seredovyshcha / O.R. Oleksiuk, H.I. Smereka // Zdoroviazberezhuvalni tekhnolohii zakladu osvity v umovakh suchasnykh osvitnikh zmin: materialy Vseukrainskoi nauk.-prakt. konf. – Ternopil: KROK, 2019. – S. 113-115.
11. Petrychenko L. Zdoroviazberezhuvalna kompetentnist studentiv vyshchoho pedahohichnoho navchalnoho zakladu / L. Petrychenko // Naukovyi visnyk MNU imeni V.O. Sukhomlynskoho. Pedahohichni nauky. – 2017. – Hruden №4 (50). – S. 411-415.
12. Rudenko L.A. Zdoroviazberezhuvalni aspekt osvitnoho protsesu / L.P. Rudenko, A.V. Lytvyn // Psykhichne zdorovia osobystosti u kryzovomu suspilstvi: zbirnyk materialiv IV Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii (18 zhovtnia 2019 roku). – Lviv: Lvivskiy derzhavnyi universytet vnutrishnikh sprav, 2019. – S. 244-247.
13. Standart vyshchoi osvity Ukrainy: pershyi (bakalavrskiy) riven, haluz znan 01 – «Osvita/Pedahohika», spetsialnist 012 – «Doshkilna osvita». – Rezhym dostupu: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2019/11/22/2019-11-22-012doshkilna-B.pdf>.
14. Garrett R., Wrench A. Physical experiences: Primary student teachers' conceptions of sport and physical education / R. Garrett, A. Wrench // Physical Education and Sport Pedagogy. – 2007. – №12(1). – P. 23–42.
15. Pakhalchuk N.O., Holyuk O.A. Problems of physical activity in vocational training of future teachers / N.O. Pakhalchuk, O.A. Holyuk // Physical education of students. – 2018. – 22(1). – P. 47–50.
16. Podrigalo I. Peculiar features between the studied indicators of the dynamic and interconnections of mental workability of students / I. Podrigalo, S. Iermakov, O. Rovnaya, W. Zukow, M. Nosko // Journal of Physical Education and Sport. – 2016. – №16(4). – P. 1211–1218.

УДК 371.321.7

DOI 10.31652/2415-7872-2020-61-61-68

ФОРМУВАЛЬНЕ ОЦІНЮВАННЯ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

І. Б. Стеценко

orcid.org/0000-0002-9021-0559

У статті проаналізовано необхідність впровадження нових підходів до оцінювання у початковій освіті, переваги формульовального оцінювання, необхідності збереження підсумкового контролю знань та вмінь. Наведено зразки запитань для спостереження за діяльністю учнів молодших класів, а також анкет для формульовального оцінювання для учнів початкових класів за Типовою освітньою програмою під керівництвом Р. Б. Шияна (НУШ-2). У статті також наведено креативні “невидимі” методи оцінювання рівня засвоєння навчального матеріалу дітьми.

Ключові слова: формульовальне оцінювання, НУШ-2, початкова освіта.

FORMAL EVALUATION IN PRIMARY SCHOOL

I. Stetsenko

The article analyzes the need to introduce new approaches to assessment in primary education, the benefits of formative assessment, the need to maintain the final control of knowledge and skills. The sample questions for observation of the activity of primary school students are given, as well as the questionnaires for the formative assessment for primary school students under the Model educational program under the leadership of Roman Shiyana (NUSH-2). An e-questionnaire created using Google Forms has been selected. Such a questionnaire format helps the student to remain anonymous; when asked, students

also learn how to use standard Google applications and learn standard ways to enter information online. An educator can quickly get feedback in an easy-to-analyze form, as well as analyze answers using the power of Google Forms. The article also presents creative "invisible" methods for assessing the level of learning material by children. The author highlighted the following basic features of formative assessment. Formative assessment reveals the level of interest of children in cognitive, educational or other activities, helps to determine the extent to which children are motivated, interested in particular forms of work. Formative assessment also helps to determine the ability of children to put into practice the knowledge and skills acquired, the level of understanding of the content of concepts and their involvement in the active vocabulary of children. Formative assessment can help evaluate teacher, child, and parent interactions. Such knowledge helps the educator to adjust his or her activities in a timely manner so that each child is comfortable and can see what needs to be worked on.

Keywords: formative assessment, NUSH-2, elementary education, Google Forms, principles of evaluation, using standard Google applications.

Нова українська школа ставить за мету виховати цілісні усебічно розвинені особистості, здатні до критичного мислення, патріотів з активною позицією, інноваторів, здатних змінювати навколишній світ [1]. «Практика початкового навчання, зорієнтована на досягнення компетентнісних результатів, засвідчує, що традиційна система контролю й оцінювання навчальних досягнень все менше відповідає ідеям особистісно зорієнтованої та діяльнісної педагогіки» [4]. Для цього треба докорінно змінити зміст освіти та підходи до оцінювання досягнень учнів. Тільки так ми можемо вийти на новий якісний рівень освіти, де буде якісно інший рівень довіри між учнями, батьками та вчителем. Тож потрібно зрозуміти чому потрібні такі зміни і які саме вони мають бути. Розглянемо як змінилися акценти в освіті, а відтак й які зміни мають відбутися в оцінюванні досягнень учнів молодшої школи.

Педагоги звикли, що оцінюють знання та вміння учнів. У такий спосіб ніби зайвий раз підкреслюють, що дитина – об'єкт навчання. Сучасні перетворення в освіті спрямовані, передусім, на те, щоб зробити дитину суб'єктом навчання та допомогти їй зрозуміти, що знання не надаються, а здобуваються. А для цього дитина має бачити, що знання, потрібні тут і зараз. В неї має виникнути щире бажання досліджувати світ навколо, поглиблювати й розширювати свої знання.

Не можна повністю ігнорувати оцінювання: діти мають знати власні можливості, свої сильні та слабкі сторони, мають прагнути до самоудосконалення. Усе це стане у пригоді у подальшому житті, коли вони почнуть працювати, коли будуть конкурувати на ринку праці тощо. Інакше діти виростуть у тепличних умовах і можуть стати неспроможними у дорослому житті дати собі раду.

Нині акценти ставляться на навчання в діяльності, практичності здобутих знань і компетентнісному підході до навчання. Науковці активно розглядають питання модернізації методики контролю й оцінювання результатів компетентісно орієнтованого навчання молодших школярів. У багатьох статтях, зокрема [2; 3; 4; 5], окреслюються дидактичні засади визначення форм і методів здійснення контрольної оцінювальної діяльності у початковій школі. Проводиться аналіз потенціалу формуального оцінювання навчальних досягнень учнів.

Педагоги дедалі більше переконуються у важливості інших чинників, які впливають на успішність навчання школярів. Це особистість учителя, контакт між учнями та педагогом, вміння налагодити зв'язок з батьками та знайти цікавинку для кожного учня, гарно оформлений клас, картинки у підручниках, вчасно зроблена весела руханка, обгортка зошита, а іноді навіть вираз обличчя. Перед педагогом постало завдання не просто якісної перевірки набутих знань і вмінь, а й коригування траєкторії навчання, внесення певних змін в організацію уроків, оформлення класу тощо. Але традиційними способами все це оцінити неможливо. Натомість конкретних шляхів реалізації формуального оцінювання – прикладів опитувальників для учнів молодших класів, запитань для спостережень, методики проведення формуального оцінювання – пропонується доволі мало.

Далі розглядатимемо основні засади формуального оцінювання в НУШ також, покажемо особливості оцінювання прогресу у навчанні молодших школярів, наведемо показники, на які педагог має звертати увагу під час спостереження за діяльністю учнів, а також типи завдань для опитувальників з формуального оцінювання для молодших школярів та методи оцінювання рівня засвоєння навчального матеріалу дітьми, які педагог може використовувати щодня, відмічаючи успіхи вихованців.

Для чого потрібне формувальне оцінювання?

Світ нині змінюється так швидко, що навіть найкращий педагог не може спрогнозувати, які саме знання і вміння стануть у пригоді його дітям у дорослому житті. Тому малята мають вміти навчатися самостійно, розуміти, що розповіді дорослих чи підручник – це лише одне з джерел інформації, дає орієнтир, але не є істиною в останній інстанції. Отже маємо перевіряти не лише знання дітей, а й вміння їх використовувати, прагнення співпрацювати, бажання навчатися, зацікавленість тощо. Педагог також має оцінювати свою роботу, коригувати траєкторію навчання, вміти гнучко реагувати на різні ситуації, по-різному організовувати заняття та уроки, вибудувати індивідуальну освітню траєкторію кожної дитини.

Що допомагає оцінити формувальне оцінювання?

Формувальне оцінювання виявляє рівень зацікавленості дітей пізнавальною, навчальною або іншими видами діяльності, допомагає визначити, до якої міри діти мотивовані, зацікавлені окремими формами роботи. Формувальне оцінювання допомагає також визначити здатність дітей використовувати на практиці здобуті знання та вміння, рівень розуміння змісту понять і залучення їх до активного словника дітей. Формувальне оцінювання може допомогти оцінити взаємодію педагога, дітей і батьків. Такі знання допомагають педагогу вчасно коригувати свою діяльність так, щоб кожній дитині було комфортно, а також бачити те, над чим треба попрацювати.

Спостереження – один з основних методів формувального оцінювання.

У початкових школах на перше місце виходить спостереження, адже це спосіб зробити оцінювання максимально ефективним та гнучким: педагог не ставить оцінок, а спостерігає за діяльністю дітей на заняттях та уроках, а також у вільний час (вільна гра, самостійна художня діяльність, перерва тощо). Спостереження може оцінити не тільки знання та вміння дітей, а також може бути непрямим оцінюванням діяльності педагога. Адже ми бачимо чи увійшли певні слова в активний словник дітей, чи використовують вони те, чого навчилися, чим із задоволенням грають тощо.

Розглянемо основні показники розвитку молодших школярів, на які варто звертати увагу спостерігаючи за діяльністю дітей на уроках з математики та логіки, а також у вільний час. Саме ці показники і допомагають педагогу спрямовувати освітній процес у початкових класах, а також можуть бути критеріями якості діяльності педагога. Кожний показник визначає певний щабель знань і вмінь дитини, тому важливо простежити, щоб дитина послідовно пройшла їх усі.

Розвиток дивергентності мислення. Педагог під час навчання звертає увагу дітей не просто на те, скільки варіантів розв'язку знайдено, а й чим саме вони відрізняються, що у них є спільного. Необхідно, щоб діти знаходили різні варіанти розв'язку, які відрізняються ідеєю, оригінальним підходом до вирішення завдання. Таким чином формулою успішного розв'язку може бути така: *розв'язок = процес розв'язку + відповідь*.

Показники розвитку дивергентного мислення:

Прагнення дитини до знаходження різноманітних розв'язків:

- дитина цікавиться скільки варіантів розв'язку є у запропонованому завданні і прагне знайти їх усі;
- розуміє, що у завданні може існувати багато правильних способів розв'язку, що кожен може придумати власні обґрунтування навіть однакових розв'язків завдання;
- дитина цікавиться обґрунтуванням розв'язку іншими дітьми;
- порівнює власне обґрунтування розв'язку завдання з обґрунтуванням інших; може обґрунтовано довести, що її розв'язок правильний;
- дитина інтуїтивно розуміє, в якому завданні можна знайти кілька варіантів розв'язку, а які завдання мають лише один розв'язок.

Показники, якими відрізняються один від одного розв'язки дитини:

- дитина не відрізняє розв'язки, в основу яких покладено різні ідеї;
- дитина знаходить ідею і, використовуючи її, кілька розв'язків, потім – нова ідея, нова серія розв'язків;
- кожен знайдений розв'язок відрізняється від інших ідеєю.

Пояснення дитиною власних розв'язків:

- дитина пояснює знайдені розв'язки, але її пояснення фантастичні;
- дитина чітко пояснює кожний знайдений розв'язок;
- дитині важко пояснювати завдання, які її не цікавлять;
- дитина пояснює розв'язок, коли вже почула кілька пояснень інших розв'язків цього завдання;
- дитина не обговорює розв'язки.

Розвиток відтворювальної і творчої уяви. Педагог звертає увагу насамперед на здібність уявити ситуацію, описану в умові завдання саме так, як вона описана (нічого не додавши від себе і нічого не пропустивши); вміння поставити себе на місце «персонажів» умови завдання, прогнозуючи їхні вчинки, уявити, де знаходитимуться герої завдання, як вони мають діяти.

Розвиток інтуїції. Педагог має навчати дітей передбачати результати розв'язування задач, висувати різні гіпотези, передбачати, які з гіпотез правильні, які – ні, будувати композиції об'єктів на площині та у просторі, оцінювати можливість побудови певного об'єкта з набору, що є в розпорядженні, замінювати одні комплектуючі на інші відповідно зразку чи задуму, будувати міцні конструкції, оцінювати їх міцність.

Розвиток творчих здібностей. Педагог розвиває передусім легкість генерування ідей, продуктивність асоціацій, оригінальність, спонтанність, гнучкість мислення. Здатність відійти від стереотипів.

Можна визначити наступні аспекти розвитку творчих здібностей:

- здібність постановки проблеми;

- гнучкість – здібність до генерації різноманітних ідей;
- оригінальність – здібність висувати нестандартні ідеї;
- здібність удосконалювати об'єкт, додаючи деталі;
- здібність вирішувати проблеми, тобто до аналізу та синтезу.

Розвиток здібності до дослідницької діяльності. Педагог розвиває передусім вміння поставити проблему, знайти для її вирішення необхідну інформацію та прилади. Якщо проблема надто складна, діти вчаться розбити її на етапи, розроблюють стратегію отримання результатів та змінюють її у відповідності до фактичного проведення дослідження. Діти мають вміти висувати гіпотези та їх перевіряти, знаходити критерії порівняння розв'язків у відповідності до умов дослідження.

Показники розвитку здібності до дослідницької діяльності:

Вміння занотовувати думки:

- дитина може записати умову завдання в графічній формі;
- дитина користується умовними позначеннями;
- дитина може «розкодовувати» умовні позначення інших.

Рівень піктографічної грамотності:

- дитина для власних записів використовує тільки відомі їй умовні позначення;
- використовує самостійно вигадані умовні позначення об'єктів;
- дитина може намалювати схему розв'язування завдання; може пояснити зображену схему; «читає»

схеми інших.

Вміння планувати власну діяльність:

- дитина може зіставити знайдений результат з метою;
- дитина розуміє, що формулювання проміжних результатів полегшує отримання результату дослідження;
- дитина може сформулювати ланцюжок проміжних результатів дослідження за допомогою педагога, разом з приятелями, самостійно;
- дитина під час дослідницької діяльності коригує свої дії залежно від того, як розгортається дослідження реально;
- дитина перед початком дослідження уявляє користувача результатами і намагається зробити результат, зрозумілим йому.

Вміння серед кількох гіпотез виділити один і обґрунтувати чому саме він вважається найкращим. Педагог має надати дітям уявлення про те, як порівнюються розв'язки, навіщо їх порівнювати, у яких саме випадках це краще і необхідно робити; про критерії порівняння, обґрунтування їх значення для знаходження оптимального розв'язку. Діти мають усвідомлювати, що критерії порівняння повинні відповідати умовам і завданням дослідження.

Вміння порівнювати та зіставляти об'єкти. Велика увага у навчанні приділяється порівнянню. Порівнювати можна будь-що: варіанти відповіді, способи розв'язування, геометричні фігури, різноманітні предмети, групи предметів, тварин, рослин тощо. Головне навчити дітей бачити спільне і різне, знаходити ознаки різних об'єктів, критерії для їх порівняння в залежності від ситуації. Коли за якою ознакою порівнювати? Чому обрано певну ознаку для порівняння?

Діти вчаться порівнювати не тільки розв'язування завдань, а і власні успіхи, критично ставитися до них. Насамперед, дуже важливо вміти об'єктивно порівнювати свої «сьогоднішні» і «вчорашні» досягнення.

Показники розвитку вміння порівнювати та зіставляти об'єкти:

Рівень вмінь дитини порівнювати та зіставляти різноманітні об'єкти:

- дитина не може порівняти об'єкти зовсім;
- дитині складно порівняти об'єкти за визначеними ознаками;
- дитині складно порівняти об'єкти без визначених ознак.

Кількість ознак, які дитина може використати для порівняння об'єктів:

- дитина порівнює об'єкти за однією ознакою, за двома ознаками, за трьома ознаками, за більшою кількістю ознак.

Рівень визначення дитиною ознак для порівняння об'єктів:

- дитині складно знайти ознаки для порівняння об'єктів;
- дитині легше визначити ознаки, за якими об'єкти відрізняються;
- дитині може визначити спільні ознаки об'єктів;
- дитина досить легко визначає будь-які ознаки об'єктів.

Тип об'єктів, які дитина може порівнювати:

- дитина без великих проблем порівнює: геометричні фігури, рослини, тварини, предмети, що знаходяться в квартирі, абстрактні композиції;
- дитина визначає спільні (знаходить чим відрізняються) ознаки об'єктів, які належать одній загальновідомій групі;
- дитина визначає спільні (знаходить чим відрізняються) ознаки об'єктів, які належать різним загальновідомим групам;
- дитина визначає ознаки, які відрізняють відомі їй поняття; дитина визначає спільні ознаки серед відомих їй понять;

Рівень порівняння результату й процесу розв'язування задач:

- дитина може порівняти різні варіанти відповіді;
- дитина може порівняти різні варіанти процесу розв'язування;
- дитині подобається порівнювати: результати розв'язку завдань, процес розв'язування завдань, взагалі не подобається порівнювати;
- дитині подобається порівнювати будь-що;
- дитина розуміє, що один й той самий результат можна порівнювати за різними ознаками, тобто обирати різні критерії порівняння;
- дитина розуміє, що від вибору критерію порівняння залежить результат порівняння.

Рівень використання результатів порівняння для розв'язку задач:

- дитина знаходить помилку, якщо є можливість порівняти відповідь з еталоном (зразком);
- дитина може виділити суттєві та несуттєві ознаки об'єкту для розв'язку певної задачі;
- дитина за допомогою порівняння може встановити ідентичність (однаковість, рівність) об'єктів та обґрунтувати свою думку.

Опитувальники з формувального оцінювання для учнів 2 класу. Пропонуємо як підсумок вивчення кожної теми підручника “Я досліджую світ” провести опитування учнів, використовуючи Google Forms (приклад опитувальника з формувального оцінювання див. у додатку до статті, впровадження такого формувального оцінювання – <https://svitdovkola.org/2/1>). Така діяльність допоможе вчителю підтвердити висновки, зроблені впродовж опрацювання теми, а учням – самостійно оцінити свою роботу. Для першокласників можна зробити дещо схожі опитувальники, але в переважно на папері, з мінімумом тексту максимальної кількості картинок та схем, а деякі запитання обговорювати у класі, в групах або індивідуально.

Водночас формувальне оцінювання і навчаче, як не парадоксально це звучить. Адже, відповідаючи на запитання опитувальника, учні вчаться виділяти головне і за потреби нехтувати другорядним. Спонукайте дітей не ставити “галочки” у багатьох пунктах, а вибирати не більше 3–4 та орієнтуватися на свою думку, а не на враження приятелів.

Формувальне оцінювання – це не завуальована контрольна робота з цікавими завданнями, пов'язаними однієї темою чи історією. В опитувальнику дітям пропонується відповісти на нестандартні запитання, більшість яких має кілька варіантів відповідей, спонукає до розмірковування, навчає використовувати знання в незвичних умовах. Нестандартність запитань допомагає уникнути списування, а правильно озвучена педагогом мета опитування й відсутність оцінок спонукає самостійно розмірковувати і з задоволенням відповідати на запитання.

В опитувальниках з формувального оцінювання можуть траплятися відкриті запитання. У такому разі вчитель може оцінити, як глибоко дитина засвоїла навчальний матеріал та як близько підійшла до розв'язання. Такі запитання можуть стати основою освітнього проєкту, іншої захопливої дослідницької діяльності. Частина запитань опитувальника дає вчителю змогу зрозуміти, як відбувається розвиток комунікаційних умінь його учнів, чи подобається їм працювати в команді, наскільки успішно вони навчаються домовлятися. Також є запитання, які допомагають з'ясувати, наскільки учнів захоплює матеріал підручника, чи цікаво їм більше дізнаватися з інших джерел, про що вони розповідають батькам тощо. У кожному опитувальнику пропонуємо учням висловити свої побажання: коли діти побачать, що педагогу цікава їхня думка, а вчитель справді враховує їхні побажання, результативність навчання неодмінно підвищиться.

Відповідаючи на запитання, дитина може озирнутися назад, спокійно поміркувати, побачити свої здобутки та як те, чого вона навчилася, може стати потрібним у повсякденному житті. Запитання, які перевіряють засвоєння учнями навчального матеріалу, заховані й не викликають зайвого напруження дитини. Зазвичай, такі запитання пов'язані з повсякденним життям або цікавинками довкілля.

Звісно, сказане вище не означає, що запитання легкі: адже не завжди цікаво, коли легко, смак перемоги можна відчути лише долаючи труднощі, але діти мають бачити, що це їм до снаги.

Педагог не має обмежувати використання різноманітних джерел інформації (довідників, енциклопедій, сайтів тощо) під час відповідей на запитання опитувальника: у такий спосіб знімається страх дати неправильну відповідь, діти вчаться знаходити необхідну інформацію в різних джерелах, ми спонукаємо дітей до пізнавальної діяльності (адже деякі запитання можуть стати темою освітнього проєкту). Не варто думати, що це зведе нанівець можливість перевірити, наскільки ґрунтовно учні засвоїли навчальний матеріал, адже в опитувальнику містяться запитання не суто на знання навчального матеріалу, а й на вміння використовувати здобуті знання. Тому й готову відповідь у жодних джерелах учні не знайдуть.

Під час формування опитування передбачено запитання, які допомагають оцінити, наскільки учень був чесним і сумлінним. Важливо спонукати дітей до обговорення деяких запитань з опитувальника, але робити це педагог має тільки за бажанням учнів, обравши доречні форму й час.

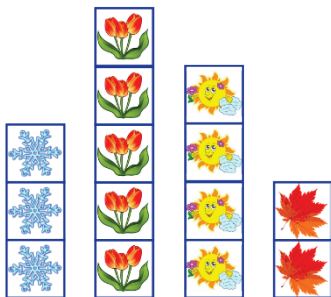
Чому саме е-опитувальник? Обрано варіант електронного опитувальника, створеного за допомогою Google Forms, тому що:

- такий формат опитувальника допомагає за бажанням учня зберегти анонімність, а це безпосередньо впливає на якість відповідей;
- відповідаючи на запитання, учні також вчаться використовувати стандартні додатки Google та опановують стандартні способи введення інформації в електронному середовищі;
- учні можуть відповідати у зручний час, використовуючи зручний гаджет;
- така форма опитування для другокласників цікавіша за аналогічну паперову версію;
- педагог може швидко отримати зворотній зв'язок у зручному для аналізу вигляді;
- у додатку Google Forms є можливість проаналізувати відповіді всього класу, а також кожної дитини окремо.

Креативні «невидимі» методи оцінювання. Щоб зробити освітній процес гнучким, вчасно реагувати на потреби дітей, мати об'єктивне уявлення про настрій, мотивованість, зацікавленість, зануреність в освітній процес дітей важливо час від часу проводити відповідну роботу. Завдання педагога оцінити роботу дітей так, щоб вони це не помітили, зрозуміти чи правильно вибрана освітня траєкторія, чи ефективно діє педагог, при необхідності зробити зміни в організації навчальної діяльності. Це не має бути традиційним контролем знань – запитання/відповіді, самостійна робота, міні-контрольна тощо. Це може бути опитування, розв'язування відкритого запитання, змагання тощо. Головне – форма роботи має бути такою, щоб педагог міг оцінити висновок кожної дитини або уявити рівень відповідей групи чи класу в цілому; діти мають діяти самостійно або переважно самостійно (педагог може допомагати, якщо бачить, що діти зайшли у «глухий кут» і не можуть самостійно зрушити з місця). Наведу приклади такої роботи.

Запитання. Час від часу цікавтеся що дітям сподобалося цього дня (тижня, місяця), а що вони хотіли б змінити; спільно плануйте з дітьми наступний день; про що діти розповідають батькам, що особливо сподобалося рідним дитини, зверніть увагу, що саме діти показують батькам, коли ті за ними приходять; звертайте увагу на ігри дітей, те, що вони приносять з дому, які книги у бібліотеці беруть тощо. Важливо робити це у неформально, не вимагати від кожного відповіді, адже тільки у цьому випадку можна сподіватися на щирість. У певному сенсі такі розмови допомагають також визначити рівень довіри між педагогом і вихованцями, між дітьми та їхніми батьками. Має насторожити, якщо дитина вже вкотре не хоче відповідати на жодне із запитань: або її нічого не зацікавило, або ж немає довіри до вихователя, або...

Викладаємо діаграму. Використовуємо діаграми для оцінки знань дітей, але не показуватимемо їм готові діаграми, а запропонуємо малятам самостійно викласти її. Таким чином діти побачать діаграму «із середини», дізнаються звідки беруться стовпчики діаграм і чому вони саме такі, навчаться їх створювати та аналізувати.



Виріжте квадрати однакового розміру, запропонуйте дітям відповісти на запитання, а потім дізнатися думку групи чи класу. Наприклад, запитуємо дітей «Яка пора року наступна (попередня, зараз)?». Відповідають діти не усно, а кладуть у коробку квадрат. Потім діти упорядковують квадрати, викладають стовпчики діаграм.

Таким чином виходить цікава інтегрована робота з дітьми: діти перевіряють знання з природознавства, бачать практичність знань з математики, розвивається їхнє асоціативне мислення, малята навчаються основам піктографічної грамотності. Така робота може стати приємною цікавинкою-несподіванкою для дітей будь-якого віку, внести приємне різноманіття в освітній процес.

Опитування у такій формі можна проводити і з'ясовуючи, який настрій у малят, чи сподобалася їм певна форма роботи, що вони хочуть робити після денного сну тощо.

Змагання. Побачити наскільки діти зрозуміли матеріал теми можна провівши змагання, в організації яких діти візьмуть активну участь. Запропонуйте дітям позмагатися у швидкості виконання певних дій або

отримання результату. Таким чином можна перевірити згуртованість, винахідливість малят, готовність до співпраці, вміння думати у нестандартній ситуації, брати на себе відповідальність, навчити їх організовувати виконання завдання педагога, а також оцінити рівень довіри у групі.

Педагог може запропонувати дітям провести незвичайні змагання, які діти з мінімальною допомогою вихователя вигадують та організують. Головне завдання педагога – спостерігати та допомагати лише у самих крайніх випадках. Визначте наскільки діти були самостійними, вправно домовлялися, йшли на компроміс, наскільки точно визначили правила змагання, підійшли до об'єктивного визначення переможця. Наприклад, проведемо змагання у стрибках у довжину з місця або хто зробить найдовший крок. З'ясуйте з дітьми, що мають робити учасники змагання, а що – судді, як забезпечити чесність визначення переможця. Під час такої роботи діти мають пригадати знання про умовну міру, дібрати і зручну, і точну міру, вчитися розподіляти роботу, гідно перемагати і програвати.

Розв'язування відкритих завдань. Запропонуйте дітям цікаве пізнавальне завдання, яке діти можуть розв'язати самостійно. Під час розв'язку таких завдань важливо наскільки логічно діти обґрунтовували свій розв'язок, чи не губились, чи брали відповідальність на себе, як малята самі оцінили отриманий результат. Таким завданням може бути завдання на класифікацію. Зазвичай на заняттях ми звикли класифікувати геометричні фігури різного розміру та кольору. Але це фактично штучні об'єкти, і їх класифікація по великому рахунку не така вже й складна такі ідеальні об'єкти у житті навряд чи можна зустріти. Дітям необхідно лише засвоїти певні властивості, тоді всі питання з класифікацією зазвичай розв'язуються однозначно і без розмірковувань. Запропонуйте дітям упорядкувати реальні об'єкти, які вони бачать у довкіллі, і не завжди однозначно можна віднести об'єкт до певної групи. Тож необхідно розмірковувати, вирішувати, шукати певні критерії. Наприклад, запропонуємо малятам класифікувати гриби. На перший погляд, завдання здається легким, але класифікація не завжди може бути справжньою метою розв'язування серії завдань. Чому? Класифікація допомагає упорядкувати думки, розклавши все по полицям, звернути увагу на дрібнички, знайти спільне та відмінне, а іноді дає змогу побачити те, що раніше немов бачив і не помічав... Тож класифікація має і ще одну мету – пізнавальну.

Висновки. Мета формувального оцінювання – наблизити навчання до інтересів дітей. Кожний педагог має орієнтуватися на те, як сприймають інформацію саме його вихованці, що їм цікаво, чим вони захоплюються, що їм вдається краще, а що гірше тощо.

Щоб таке оцінювання стало справді ефективним, треба змінити ставлення педагогів і батьків. Під час навчання ніколи все не виходить з першого разу, малята припускаються помилок, і це природно. Тому педагог має звертати увагу на характер помилок своїх вихованців, але не карати за них, а навчати виправляти, перевіряти правильність розв'язування завдань, коли це можливо, запитувати, радитися тощо.

Звісно, варто відвести певний час на те, щоб перевірити, чи можуть діти самостійно розв'язувати завдання, брати на себе відповідальність за прийняте рішення, знаходити й виправляти помилки. Але отриманий у такий спосіб зворотній зв'язок треба використовувати для перенесення акценту в навчальній діяльності, щоб уникати схожих помилок надалі. Педагог не перевіряє, а радиться з дітьми, за потреби змінює траєкторію навчання, ставить відповідні цілі та завдання.

Педагог має розуміти, що у молодших школярів часто яскраво помітна нерівномірність розвитку. У дітей різні здібності, і на це також необхідно звертати увагу. Тож треба дбати про гарну основу знань (це не мінімум, а наявність необхідних знань і вмінь для задоволення повсякденних потреб і вміння поглиблювати й розширювати свої знання). А далі кожна дитина обере свій напрям: глибше вивчатиме те, до чого має хист. Завдання педагога – підтримувати навчальний поступ дітей, формувати впевненість малят у власних силах, вчасно виявляти проблеми й запобігати їх нашаровуванню, підтримувати бажання навчатися й прагнути досягти максимально можливих результатів.

Література

1. Концепція Нової української школи [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>
2. Локшина О. Інновації в оцінюванні навчальних досягнень учнів у шкільній освіті країн Європейського Союзу [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://lib.iitta.gov.ua/7084/2/2009_2_11.pdf
3. Морзе Н.В., Барна О.В., Вембер В.П. Формувальне оцінювання: від теорії до практики // Інформатика та інформаційні технології в навчальних закладах. – 2013. – № 6. – С. 45-57.
4. Онопрієнко О. В. Формувальне оцінювання навчальних досягнень учнів: сутність і методика здійснення // Український педагогічний журнал. – № 4. – 2016. – С. 36-42
5. Педагогічна діагностика [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://deti-club.ru/zhurnal-nablyudeniya-i-ocenki-razvitiya-detejj-kak-instrument-pedagogicheskoy-diagnostiki>

References

1. Kontseptsiiia Novoi ukrainskoi shkoly [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>
2. Lokshyna O. Innovatsii v otsiniuvanni navchalnykh dosiahnen uchniv u shkilnii osviti krain Yevropeiskoho Soiuzu [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: http://lib.iitta.gov.ua/7084/2/2009_2_11.pdf
3. Morze N.V., Barna O.V., Vember V.P. Formuvalne otsiniuvannia: vid teorii do praktyky // Informatyka ta informatsiini tekhnolohii v navchalnykh zakladakh. – 2013. – # 6. – S. 45-57.
4. Onoprienko O. V. Formuvalne otsiniuvannia navchalnykh dosiahnen uchniv: sutnist i metodyka zdiisnennia // Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal. – # 4. – 2016. – S. 36-42
5. Pedahohichna diahnostyka [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <http://deti-club.ru/zhurnal-nablyudeniya-i-ocenki-razvitiya-detejj-kak-instrument-pedagogicheskoy-diaagnostiki>

УДК 373.31

DOI 10.31652/2415-7872-2020-61-68-73

МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ РЕАЛІЗАЦІЇ МІЖПРЕДМЕТНИХ ЗВ'ЯЗКІВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

І. В. Хом'юк

orcid.org/0000-0002-2516-2968

Н. Ю. Родюк

orcid.org/0000-0003-1002-9731

В. В. Хом'юк

У статті розкрито зміст міжпредметних зв'язків на уроках математики, використання яких зумовлено цілісністю системи початкової освіти та водночас взаємозв'язком предметних та ключових компетентностей. З'ясовано, що практично орієнтовані задачі розкривають зв'язок математики з іншими предметами. Презентовано цікаві методи та прийоми роботи з молодшими школярами на уроках математики. Визначено, що конструювання інтегрованих уроків із встановленням міжпредметних зв'язків мають на меті спресувати споріднений матеріал кількох предметів навколо однієї теми. Запропоновано забезпечення міжпредметних зв'язків за допомогою проєктних технологій на уроках математики та наведено тематику відповідних проєктів.

Ключові слова: інтегровані уроки, міжпредметні зв'язки, молодші школярі, математика, практично орієнтовані задачі, початкова школа.

METHODICAL ASPECTS OF INTERDISCIPLINARY CONNECTIONS IMPLEMENTATION AT MATHEMATICS IN ELEMENTARY SCHOOL

I. Khomyuk, N. Rodiuk, V. Khomyuk

The article discusses the content of interdisciplinary connections at mathematics, that resulted from the use of the integrity of the elementary education system and at the same time of the interconnection of subject and key competences. It is suggested to consider the interdisciplinary connections in mathematics teaching as a chain that combines the content of this subject with the content of other subjects in order to have a comprehensive understanding of those concepts, terms, properties, activities that are differently related and are elements of competences. Some ways of making interdisciplinary connections in the process of teaching mathematics in elementary school are highlighted, namely: the using of practical content tasks; designing the integrated lessons with interdisciplinary connections at the level of one educational field, separate subjects and courses from different educational fields; providing interdisciplinary connections through project-based technology at mathematics. It is found out that practically oriented tasks have revealed the connection between mathematics and other subjects. The requirements that should be taken into account by the teacher in choosing practically oriented (applied) tasks are determined. Interesting methods and techniques for working with younger schoolchildren at mathematics (mathematical dictations, didactic games, problem tasks, mathematical projects) that provide interdisciplinary connections are presented. It has been determined that constructing the integrated interdisciplinary lessons is intended to compress the related material of several subjects around a single topic. It is suggested to provide interdisciplinary connections through project technologies at mathematics, because the educational project plays the role of an environment in which the pupils' basic knowledge and skills are integrated and applied with abandon, the general education skills are developed, the cognitive interests are realized. The topics of information, research and creative projects that are implemented at mathematics, in the course of which pupils not only learn the material of the topic, but also can see the area of the acquired knowledge, are presented.

Keywords: *integrated lessons, interdisciplinary connections, junior schoolchildren, mathematics, practically oriented tasks, elementary school.*

Одним із засобів реалізації компетентнісного підходу в Новій українській школі є міжпредметні зв'язки. У Державному стандарті початкової освіти, що ґрунтується на засадах компетентнісного підходу, поняття міжпредметна компетентність визначається як «здатність учня застосувати щодо міжпредметного кола проблем знання, уміння, навички, способи діяльності та ставлення, які належать до певного кола навчальних предметів і предметних галузей» [1]. Саме тому пріоритетного значення в розбудові нової школи набуває питання перебудови ізольованого викладання навчальних предметів і створення принципово нових навчальних програм, зокрема освітній процес має бути зорієнтований на розвивально-продуктивний інтегративний підхід.

Теоретичний аналіз наукових джерел показує, що базовими для розв'язання проблеми міжпредметних зв'язків є дослідження В. Сухомлинського (інтеграція різних видів діяльності), К. Ушинського (обґрунтування дидактичної значущості міжпредметних зв'язків), І. Зверева, В. Максимова (класифікація міжпредметних зв'язків), Г. Кулагіна (система реалізації міжпредметних зв'язків), Л. Вороніна (вплив міжпредметних зв'язків у підручниках на процес навчання школярів прийомом навчальної діяльності), В. Паламарчук (міжпредметні зв'язки і проблемне навчання) та інші.

Науковці О. Гісь, М. Богданович, О. Онопрієнко, Л. Оляницька та ін. висвітлюють практичні аспекти навчання математики в початковій школі, а дидактичні особливості інтеграції змісту навчання, проведення інтегрованих уроків досліджувались такими сучасними методистами, як Н. Бібік, М. Василенко, К. Гуз, В. Ільченко, Л. Кочина, В. Паламарчук, В. Тименко та ін.

Як бачимо, більшість аспектів міжпредметних зв'язків були предметом вивчення, але проблема реалізації міжпредметних зв'язків у процесі вивчення математики учнями початкової школи вимагає подальшого дослідження в рамках нової парадигми освіти. Це певною мірою свідчить про існування невирішених питань та підкреслює необхідність подальших наукових досліджень.

Мета статті – розкрити різні шляхи реалізації міжпредметних зв'язків в процесі вивчення математики в початковій школі.

Для вивчення проблеми реалізації міжпредметних зв'язків проаналізуємо дефінітивну основу дослідження. Ретроспективний аналіз показав, що окремі методичні аспекти реалізації міжпредметних зв'язків можна знайти у працях видатних педагогів різних часів. Слід відзначити, що безпосередньо втілював ідеї цілісного формування в дітей 6-7 років знань про навколишній світ відомий український педагог В. Сухомлинський, проводячи «уроки мислення на природі» у Павлівській школі. Велику увагу педагог приділяв цілісному сприйняттю учнями навчального матеріалу, формуванню в них системного мислення, позитивного емоційного ставлення до пізнання [4, с. 91]. Інший видатний педагог К. Ушинський навів обґрунтування дидактичної значущості міжпредметних зв'язків та створив звуковий аналітико-синтетичний метод навчання грамоти шляхом інтеграції процесів письма та читання. Він наголошував, що навчальні предмети мають бути взаємопов'язані, а існуючі схоластичні методи навчання спираються лише на механічне заучування [5, с.134].

Міжпредметні зв'язки в сучасній дидактиці й методиці навчання розглядаються, як одна з найважливіших умов підвищення наукового рівня викладання будь-якого навчального предмету та підвищення ефективності всього процесу навчання.

Термін «міжпредметні зв'язки» в сучасній науковій літературі трактується неоднозначно, виходячи з досить складної природи цього утворення. Результати знайдених тлумачень подано в таблиці 1.

Таблиця 1

Тлумачення терміна «міжпредметні зв'язки»

№	Автор	Тлумачення
1	Ф.Соколова, П.Новиков, В.Федорова	дидактична умова навчання
2	Н.Лошкарьова, В.Максимова, С.Рашкова	взаємна узгодженість навчання різних предметів шляхом перенесення, використання й відтворення знань з однієї галузі знань в іншу.
3	П.Г.Кулагін	система роботи вчителя й учнів, під час якої в процесі оволодіння знаннями залучається зміст суміжних дисциплін з метою більш міцного засвоєння програмного матеріалу.
4	М.М.Фіцула	показують, як можливості одного предмета сприяють розв'язанню завдань іншого
5	Педагогічні словники	взаємне узгодження навчальних програм, зумовлене системою наук і дидактичною метою.

Цілісність системи початкової освіти та водночас взаємозв'язок предметних та ключових компетентностей зумовлюють необхідність використання міжпредметних зв'язків.

Підсумовуючи наведені погляди на поняття «міжпредметні зв'язки», ми пропонуємо розглядати *міжпредметні зв'язки в навчанні математики* як ланцюжок, що поєднує зміст даного предмету зі змістом окремих предметів з метою різнобічного пізнання тих понять, термінів, властивостей, способів діяльності, які пов'язані по-різному між собою та є елементами компетентностей.

Навчання в Новій українській школі, у першу чергу, спрямоване на формування життєвих компетентностей учнів, усі поняття, що формуються в молодших школярів, повинні мати практичне застосування. Саме тому на уроках математики вчителям необхідно формувати в учнів початкової школи здатність і готовність до використання математичних знань, умінь та навичок у повсякденному житті, використовуючи різні підходи, які потребують міркувань та інтуїції [8]. «Всяке не мертве, не безцільне навчання має на увазі готувати дитину до життя; а ніщо не може бути важливішим у житті, як уміти бачити предмет з усіх боків і серед тих відношень, в які він поставлений. Якщо ми вникнемо глибше в те, що звичайно називають у людях визначним або навіть великим розумом, то побачимо, що це, головним чином, є здатність бачити предмети в їх дійсності, всебічно, з усіма відношеннями, в які вони поставлені», – зауважував К.Д. Ушинський [5, с. 249-250].

Виділимо деякі шляхи реалізації міжпредметних зв'язків у процесі навчання математики в початковій школі.

1. Застосування задач практичного змісту при вивченні матеріалу на уроках математики з метою реалізації міжпредметних зв'язків.

Молодші школярі мають оволодіти рядом предметних компетентностей, серед яких неабияке місце займає математична компетентність, яка, в першу чергу, визначає здатність учня застосовувати досвід математичної діяльності під час розв'язування практично орієнтованих, навчально-пізнавальних задач та створювати математичні моделі навколишнього світу [6, 7].

Сутність технологій задачного підходу полягає в тому, що фрагменту змісту навчального матеріалу надається предметно-діяльнісна форма. З урахуванням структури змісту дисципліни математики можна виділити два типи навчальних задач:

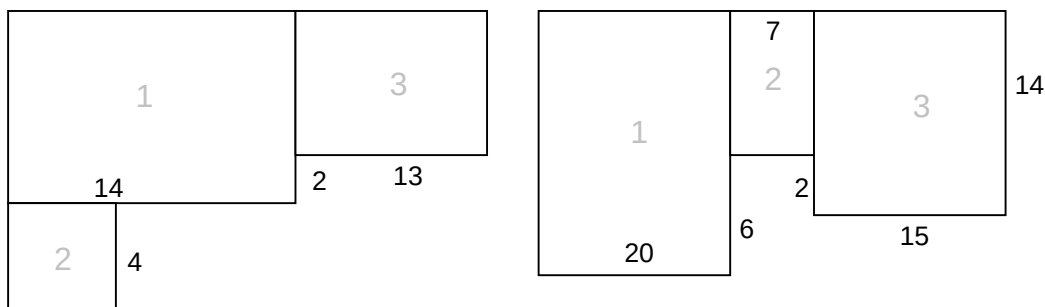
- типові задачі, що забезпечують засвоєння понять і формування умінь та навичок;
- практично орієнтовані задачі, що розкривають зв'язок математики з іншими предметами.

Наприклад, під час розгляду теми «Периметр, площа прямокутника» учням можна запропонувати практично орієнтовані задачі такого виду:

Задача 1. Сім'я Дмитрика влітку переїхала в новий будинок. Їм відвели земельну ділянку прямокутної форми розміром 8 м на 9 м. Батько вирішив поставити огорожу. Він попросив Дмитрика порахувати, скільки буде потрібно штахетника для огорожі, якщо на 1 погонний метр огорожі потрібно 10 штук? Скільки грошей витратить сім'я, якщо кожен десяток коштує 50 грн ?

Проблемна ситуація: потрібно знайти довжину огорожі (периметр прямокутника).

Задача 2. На уроці технології Сергійко випилював лобзиком і отримав різні залишки фанери. У якому із залишків викидається фанери більше?



Проблемна ситуація. Потрібно знайти площу даної фігури.

Висновок: розбити фігуру на прямокутники, знайти площу кожної частини і скласти (один із варіантів).

Зрозуміло, що при доборі та розв'язуванні практично орієнтованих (прикладних) задач необхідно дотримуватись певних вимог. Ряд педагогічних вимог, які мають задовольняти прикладні задачі, виділили дослідники Л. Соколенко, Л. Філон та В. Швець [3]:

- задачі мають відповідати шкільним програмам та чинним підручникам щодо фактів та методів, які будуть застосовуватися під час їх розв'язування;

- задачі повинні містити реальний практичний зміст, який дозволить проілюструвати практичну значущість і цінність набутих математичних знань;
- зміст задачі має викликати пізнавальний інтерес в учнів, надавати можливість на практиці для них демонструвати ефективне використання математичних знань;
- задачі повинні містити відомі чи інтуїтивно зрозумілі школярам поняття та терміни;
- числові дані в задачах мають бути реальними (не вступати в протиріччя з фактами);
- прикладні задачі, що мають природничий характер, мають демонструвати практичне застосування математики в різних галузях природознавства.

Крім того, у прикладному відношенні найбільш зручними є вимірювання на місцевості. Саме тому задачі на знаходження відстані між двома віддаленими точками (предметами), наприклад, відстані між двома деревами на шкільному майданчику, учні розв'язуватимуть з більшою цікавістю. Як домашнє завдання учням можна запропонувати самостійно провести деяке вимірювання та скласти відповідну задачу.

2. Конструювання інтегрованих уроків із встановленням міжпредметних зв'язків на рівні однієї освітньої галузі, окремих предметів і курсів з різних освітніх галузей.

Одним із принципів навчання в Новій українській школі, що забезпечує взаємозв'язок природничо-математичного та суспільно-гуманітарного компонентів, є міжпредметні зв'язки. Математика належить до універсальних наук, яка може інтегруватися з будь-яким предметом.

Інтегровані уроки мають на меті спресувати споріднений матеріал кількох предметів навколо однієї теми. Це дає змогу розглядати певне явище, поняття в різних аспектах. Науковці вважають, що нестандартні уроки дають можливість учням опанувати значний за обсягом навчальний матеріал, а вчителю – домогтися формування міцних, усвідомлених міжпредметних зв'язків, уникнути дублювання у вивченні різних питань, досягти цілісності знань [2].

Використання міжпредметних зв'язків можна практикувати на уроках у будь-якому класі початкової школи, наводячи аналогії між поняттями, термінами з різних навчальних предметів, що, у свою чергу, сприяє кращому засвоєнню навчального матеріалу.

Наприклад, під час математичного диктанту можна по черзі називати числа українською та англійською мовою, і діти у зошитах мають записати: а) попереднє число, б) наступне число, в) сусідів числа; г) склад числа. Починаючи з другого класу, можна на уроках математики також практикувати коментування математичних виразів українською та англійською мовами: $9 + 6$; $14 - 6$; $5 + 8$.

Проводячи дидактичну гру «Допоможи звірятам» з метою закріплення виконання арифметичних дій над числами, можна запропонувати учням розвісити на дошці малюнки звірят, озвучуючи їх англійською мовою, під ними відповідні приклади, прокоментувавши їх також англійською мовою.

Задача «Допоможи звірятам».

Білочка, зайчик і їжачок на уроці математики в лісовій школі розв'язували приклади. Підкралася хитра лисичка і вкрала цифри. Потрібно допомогти звірятам відновити приклади. Клас варто поділити на три команди. Одна команда допомагає білочці, друга – зайчику, а третя – їжачкові. Перемагає команда, яка правильно виконала завдання.

Доречно поєднувати уроки математики та природознавства шляхом залучення задач природничого змісту. Наприклад, використовувати задачі виду: шишкарі виводять пташеня взимку. Мати-шишкариха сидить на яйцях 13 днів та ще 5 днів обігріває пташенят, що вилупились. Скільки всього днів пташка не сходить із гнізда?

Застосування інтегрованого підходу дає можливість учням досягти не тільки розуміння предмета, але і вміння застосовувати й закріплювати отримані знання при вивченні інших предметів, а також можливість зрозуміти, що отримані знання з різних предметів тісно взаємопов'язані й можуть знадобитися в повсякденному житті.

3. Забезпечення міжпредметних зв'язків за допомогою проєктних технологій на уроках математики.

Метод проєктів як технологія в сучасних умовах трансформується в проєктну систему організації навчання, за якою учні набувають знань і навичок у процесі планування й виконання практичних завдань проєктів. Навчальний проєкт виконує роль середовища, в якому невимушено інтегруються й застосовуються набуті учнями предметні знання й уміння, розвиваються загальнонавчальні вміння, реалізуються пізнавальні інтереси, досвід дітей збагачується новими способами діяльності. Саме через проєктну діяльність можна вдало показати прикладну спрямованість математики, учні наочно побачать практичне застосування вже набутих ними раніше знань.

На уроках математики з учнями можна реалізувати такі інформаційні проєкти, як «Магічні числа в математиці», «Цікавинки математики», «З історії одиниць вимірювання», «Грошові одиниці в Україні» та ін.

Неабияку цікавість у молодших школярів викликають пошуково-дослідницькі проєкти на теми: «Геометричні тіла в нашому житті», «Математика в казках», «Присадибна ділянка», «Ремонт нашого

класу», «Математика в природі», «Виготовлення календаря» та ін. Серед творчих проєктів, які можна запропонувати молодшим школярам, виокремлюються такі: «Веселий збірник задач», «Числова мозаїка», «Намалюй задачу», «Мій бюджет на місяць», «Як навчитись заощаджувати кошти?» тощо.

У процесі виконання проєктів учні не тільки засвоюють матеріал теми, але й можуть побачити галузь застосування отриманих знань. Використання проєктних технологій на уроках математики сприяє цілісності знань, розвитку в учнів пізнавального інтересу, асоціативного мислення, кращому засвоєнню універсальних пізнавальних умінь.

Висновки. Отже, аналіз наукових джерел та вивчення творчого досвіду вчителів у контексті міжпредметних зв'язків відкриває широкі можливості для їх використання на уроках математики як ресурсу формування предметної та ключових компетентностей.

Міжпредметні зв'язки відіграють важливе значення в процесі навчання математики та виконують ряд функцій, серед яких: 1) забезпечення системності знань учнів; 2) вплив на структурування навчального матеріалу різних предметів; 3) спрямування вчителів на створення комплексних форм навчання; 4) сприяння досягненню єдності навчального процесу. Використання міжпредметних зв'язків на уроках математики неодмінно покращить глибину базових математичних знань, умінь та навичок, підвищить інтерес до предмету, активність у пізнавальній та практичній діяльності.

Таким чином, ми можемо виділити такі шляхи реалізації міжпредметних зв'язків на уроках математики: використання практично орієнтованих задач; конструювання інтегрованих уроків зі встановленням міжпредметних зв'язків на рівні однієї освітньої галузі, окремих предметів і курсів з різних освітніх галузей; забезпечення міжпредметних зв'язків за допомогою проєктних технологій на уроках математики.

Подальшої уваги дослідників потребують питання підготовки майбутніх учителів до реалізації міжпредметних зв'язків на уроках математики в початковій школі.

Література

1. Державний стандарт початкової освіти. – [Електрон. ресурс]. – Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/688-2019-%D0%BF>
2. Савченко О.Я. Міжпредметні зв'язки як ресурс реалізації компетентнісного підходу на уроках літературного читання / О. Я.Савченко // Український педагогічний журнал. – К. : Інститут педагогіки НАП України, 2017. – Вип. 2. – С. 48-56.
3. Соколенко Л.О. Прикладні задачі природничого характеру в курсі алгебри й початкового аналізу: практикум. Навчальний посібник / Л.О. Соколенко, Л.Г. Філон, В.О. Швець. – К. : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2010. – 128 с.
4. Сухомлинський В. О. Школа і природа // Сухомлинський В. О. Вибрані твори: в 5 т. – Т. 5. – К. : Рад. школа, 1977. – С. 536-551.
5. Ушинський К.Д. Вибрані педагогічні твори: у 2 т. Т. 2. Проблеми російської школи / К.Д. Ушинський; за ред. О.І. Пискунова. – К. : Радянська школа, 1983. – 359 с.
6. Хом'юк І. В. Математичне моделювання в контексті здійснення між предметних зв'язків курсу вищої математики у ВНЗ / В. В. Хом'юк, І. В. Хом'юк // Збірник наукових праць «Актуальні питання природничо-математичної освіти». – Суми : Сумський держ. педагогічний університет ім. А.С.Макаренка, 2017. – Вип. 2 (10). – С. 43-50.
7. Хом'юк І.В. Шляхи формування пізнавальної самостійності молодших школярів на уроках математики / І.В.Хом'юк, Н.Ю.Родюк, В.В.Хом'юк // Молодий вчений. – 2019. – № 5.2 (69.2), травень. – С. 166-169.
8. Development of future teachers' subjectivity in the context of preparation for working with gifted children (2018) / O. Demchenko, G. Kit, O. Holiuk, N. Rodiuk // Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference. Vol. II, May 25-26, 2018. P. 507-519.

References

1. Derzhavnyi standart pochatkovoї osvity. – [Elektron. resurs]. – Rezhym dostupu: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/688-2019-%D0%BF>
2. Savchenko O.Ia. Mizhpredmetni zviazky yak resurs realizatsii kompetentnisnogo pidkhodu na urokakh literaturnoho chytannia / O. Ya.Savchenko // Ukrainnyi pedahohichnyi zhurnal. – K. : Instytut pedahohiky NAP Ukrainy, 2017. – Vyp. 2. – S. 48-56.
3. Sokolenko L.O. Prykladni zadachi pryrodnychoho kharakteru v kursy alhebry i pochatkovoho analizu: praktykum. Navchalnyi posibnyk / L.O. Sokolenko, L.H. Filon, V.O. Shvets. – K. : NPU imeni M.P. Drahomanova, 2010. – 128 s.
4. Sukhomlynskyi V. O. Shkola i pryroda // Sukhomlynskyi V. O. Vybrani tvory: v 5 t. – T. 5. – K. : Rad. shkola, 1977. – S. 536-551.
5. Ushynskyi K.D. Vybrani pedahohichni tvory: u 2 t. T. 2. Problemy rosiiskoi shkoly / K.D. Ushynskyi; za red. O.I. Pyskunova. – K. : Radianska shkola, 1983. – 359 s.
6. Khomiuk I. V. Matematychnе modeliuвання v konteksti zdiisnennia mizh predmetnykh zviazkiv kursu vyshchoi matematyky u VNZ / V. V. Khomiuk, I. V. Khomiuk // Zbirnyk naukovykh prats «Aktualni pytannia pryrodnycho-matematychnoi osvity». – Sumy : Sumskyi derzh. pedahohichnyi universytet im. A. S. Makarenka, 2017. – Vyp. 2 (10). – S. 43-50.

7. Khomiuk I.V. Shliakhy formuvannia piznavalnoi samostiinosti molodshykh shkoliariv na urokakh matematyky / I.V.Khomiuk, N.Iu.Rodiuk, V.V.Khomiuk // Molodyi vchenyi. – 2019. – № 5.2 (69.2), traven. – S. 166-169.
8. Development of future teachers' subjectivity in the context of preparation for working with gifted children (2018) / O. Demchenko, G. Kit, O. Holiuk, N. Rodiuk // Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference. Vol. II, May 25-26, 2018. P. 507-519.

УДК 373.3.016:004

DOI 10.31652/2415-7872-2020-61-73-77

GOOGLE-CLASROOM ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ІКТ-КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

О. В. Шикиринська

orcid.org/0000-0001-6507-341X

В. Б. Вишківська

orcid.org/0000-0002-3007-5746

У статті проаналізовано можливості додатку Google-Classroom у створенні умов формування ІКТ-компетентності майбутнього вчителя початкової школи. Розглянуто принципи ефективного використання розглянутого додатку в реалізації технології «перевернуте навчання»: безперервність навчання, випереджувачий характер навчання, особистісно-орієнтований підхід, організацію дистанційного спілкування з викладачами, проблемний підхід до засвоєння знань студентами. Доведено можливість використання додатку Google-Classroom як елементу дистанційного навчання під час викладання практично всіх навчальних дисциплін, що пропонуються в підготовці майбутнього вчителя початкової школи. Проаналізовано відмінності традиційного навчання та навчання з використанням додатку Google-Classroom; підкреслено необхідність усвідомлення викладачем ЗВО зміни його ролі та функцій для ефективного формування в майбутніх учителів початкової школи ІКТ-компетентності. Виокремлено переваги та недоліки використання даного додатку.

Ключові слова: Google-Classroom, ІКТ-компетентність, майбутній учитель початкової школи, перевернуте навчання, змішане навчання, традиційне заняття, дистанційне навчання, відеолекція.

GOOGLE-CLASSROOM AS A MEANS OF BUILDING ICT COMPETENCE OF FUTURE ELEMENTARY SCHOOL TEACHER

A. Shykyrynska, V. Vyshkivska

The article analyzes the capabilities of the Google-Classroom application in creating the conditions for the formation of ICT competence of a future elementary school teacher. The principles of the effective use of the application in the implementation of the technology of "inverted learning" are considered: the continuity of education, leading learning, a personality-oriented approach, a systematic approach to the organization of educational activities of students in the process of teaching the disciplines of the cycle of professional and practical training; organization of distance communication with teachers, a problematic problematic approach to students learning. The possibility of using the Google-Classroom application as an element of distance learning in teaching almost all the academic disciplines offered in the preparation of the future primary school teacher has been proven. The differences of traditional education and education using the Google-Classroom application are analyzed. The necessity for teacher of higher education institutions to be aware of the changes in his role and functions for the effective formation of future ICT competency in primary school teachers is emphasized. The advantages and disadvantages of using this application are emphasized. The complex of technological and didactic requirements for the development of educational video lectures is reported. Examples of micro studies of the implementation of Google-Classroom are presented during the experimental completion by third-year students of the specialty "013 Primary Education", which were carried out in the framework of the academic discipline "Fundamentals of Scientific Research" on the topics: "Organization of didactic games in mathematics using ICT", "Using ICT in establishing cooperation with parents", "Developing computer games as a means of increasing the cognitive motivation of junior pupils to learn". The methodological recommendations on the effective use of the Google-Classroom application in the formation of ICT competencies of the future elementary school teacher are given.

Keywords: Google-Classroom, ICT competence, future elementary school teacher, inverted learning, blended learning, traditional learning, distance learning, video lecture.

Сучасні ЗВО одним із важливих завдань у підготовці майбутнього вчителя початкової школи бачать формування його готовності до здійснення фахової діяльності в умовах глобалізації та інформатизації всіх

сфер життєдіяльності суспільства. З іншого боку, Концепція Нової української школи висуває до вчителя початкової школи вимоги щодо умінь: реалізації проблемного, інтегрованого та компетентнісного підходів до самостійного засвоєння молодшими школярами нових знань, створення освітнього середовища, наповненого посилюючими труднощами та ігровими ситуаціями, а значить, сприятливого для розкриття задатків та розвитку здібностей кожного учня, реалізації наскрізного характеру виховання молодшого школяра [2, с. 116]. Саме за таких умов навчання молодшого школяра стане радісним, як і передбачено в Концепції НУШ. Задовольнити сформульовані вище вимоги в сучасний час інформаційних технологій, що дуже швидко та потужно розвиваються, видається можливим за наявності у вчителя початкової школи високого рівня ІКТ-компетентності. А це, в свою чергу, означає, що сучасний процес професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи неможливий без впровадження інноваційних методик викладання, широкого використання новітніх інформаційно-комунікаційних технологій, ресурсів мережі Інтернет.

У вітчизняних і зарубіжних наукових дослідженнях останніх років висвітлюються різні аспекти проблеми підготовки компетентних фахівців у ЗВО. Так, у дослідженнях В. Бикова, К. Власенко, І. Лов'янової розкриваються проблеми підготовки фахівців до використання ІКТ у педагогічній діяльності, у працях М. Шишкіна, В. Татаурова обґрунтовуються зміст та моделі формування ІКТ-компетентності вчителів початкових класів, а у дослідженні С. Петренко – вчителів математики.

Проте залишається поза увагою дослідників актуальне, на наш погляд, використання додатку Google Classroom у підвищенні рівня ІКТ-компетентності майбутніх учителів початкової школи.

Мета статті полягає в аналізі можливостей використання додатку Google Classroom у формуванні ІКТ-компетентності майбутнього вчителя початкової школи.

В сучасних умовах професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи постає пошук способів підвищення рівня їх ІКТ-компетентності не лише під час вивчення спеціальних дисциплін, а й в межах кожної або більшості навчальних дисциплін. У педагогіці вищої школи компетентнісний підхід розглядається як нова дидактична парадигма й пріоритетний принцип організації професійної освіти майбутніх учителів початкової школи, що зумовлюють орієнтацію змісту їх освіти на формування певних компетенцій як готовності й здатності фахівця виконувати визначені види діяльності, працювати ефективно й відповідально, згідно з чітко сформульованими вимогами [7, с. 37]. Саме тому компетентнісний підхід у системі професійної освіти, на відміну від традиційного, знаннєвого, глибше відображає модернізаційні процеси, що нині мають місце в усіх країнах Європи та в Україні.

Компетентність розглядається авторами як інтегральна характеристика особистості, що визначає володіння відповідними знаннями і здібностями, які дають змогу ефективної взаємодії, а компетенція – як освітній результат, як сукупність взаємопов'язаних якостей особистості (знань, умінь, навичок, способів діяльності), які задаються стосовно певного кола предметів і процесів та є необхідними для якісної продуктивної дії [8, с. 44].

Метою сучасної вищої освіти є забезпечення повноцінного якісного розвитку особистості, здатності навчатися протягом життя, професійної компетентності. Нова освітня парадигма – це свого роду стратегія «освіти для майбутнього». Сутність цієї парадигми визначається наступним:

- переміщення основного акценту із засвоєння значних обсягів відомостей і знань, накопичених про запас на оволодіння способами безупинного придбання нових знань і вміння вчитися самостійно;
- освоєння навичок роботи з різнорідними, суперечливими даними, формування навичок самостійного (критичного), а не репродуктивного типу мислення;
- доповнення традиційного принципу «формувати професійні знання, вміння й навички» принципом «формувати професійну компетентність» [9, с. 15]

Компетентнісний підхід має сприяти розв'язанню цих завдань.

Про важливість проблеми компетентнісного підходу в системі вищої освіти говорить той факт, що цій проблемі присвячені роботи багатьох вітчизняних та іноземних учених та дослідників: В. Болотова, А. Бараннікова, М. Жалдака, А. Кузнєцова, В. Лаптева, Джона Равена, С. Ракова, М. Ришова, А. Хуторського та інших. Проблемні питання взаємозв'язку компетентностей і компетенцій та їх вимірювання осмислені в роботах Н. Бібік, Л. Ващенко, І. Єрмакова, О. Овчарук, Л. Паращенко, О. Поветун, О. Савченко, С. Трубачева та ін. На основі аналізу праць [3; 7; 9; 10] структуру компетентності визначаємо як сукупність таких основних елементів як знання, досвід, професійна культура та вміння, здібності та особистісні якості фахівця. Аналіз наукових джерел [5; 10; 11] щодо визначення поняття ІКТ-компетентності дозволяє під ІКТ-компетентністю майбутнього вчителя початкової школи розуміти здатність свідомо використовувати інформаційно-комунікаційні технології та ресурси для ефективної реалізації поставлених завдань у сфері навчання, виховання та розвитку молодшого школяра.

Розглянемо особливості додатку Google Classroom, можливості його у вдосконаленні ІКТ-компетентності майбутнього вчителя початкової школи та переваги його застосування.

6 травня 2014 року Classroom представлений як функція Google for Education, а 12 серпня 2014 року – став загальнодоступним. У березні 2017 року Google відкрив Клас, щоб дозволити будь-яким персональним користувачам Google приєднатися до класів без вимоги мати обліковий запис G Suite для освіти. У квітні 2017 року для будь-якого користувача Google стало можливим створення класу.

Створити освітнє середовище за допомогою додатку Google-Classroom викладач має змогу, зайшовши з власної електронної пошти gmail в додатки Google. Зафіксувавши назву Класу (у нашому випадку це назва навчальної дисципліни), викладач отримує унікальний код, пароль, який генерує система, створюючи Клас. Цей пароль викладач повідомляє студентам, які так само за допомогою пошти gmail можуть зайти в Клас.

У Класі викладач може публікувати матеріали (зокрема, тези лекцій), завдання, розсилати оголошення та починати обговорення, студенти – обмінюватися матеріалами, додавати коментарі до матеріалів та завдань у Потоці, а також спілкуватися за допомогою електронної пошти. Усі сповіщення про додавання нового матеріалу, здачу виконаної роботи, її повернення та коментарі приходять на електронну пошту викладача та студента. Переглядати завдання студенти можуть в Потоці, Класній роботі або в Перегляді власної роботи. Усі матеріали автоматично додаються до папки Google-Classroom на Google Диску користувача.

До переваг середовища Google-Classroom можемо віднести:

- відсутність матеріальних витрат викладача та студента (Google-Classroom – безкоштовний сервіс. У ньому немає реклами, а матеріали та дані користувачів не використовуються в маркетингових цілях);
- Classroom розміщено на серверах Google, тому навчальним закладам не потрібно турбуватися про програмне та апаратне забезпечення;
- даний додаток за наявності підключення до мережі Інтернет можна відкрити з будь-якого браузера;
- можливість здійснювати комунікацію, взаємодію (у даному додатку викладачі можуть публікувати завдання, розсилати оголошення та починати обговорення, студенти – обмінюватися матеріалами, додавати коментарі до завдань у Потоці, а також спілкуватися через електронну пошту);
- інтеграція з популярними сервісами: Google Форми, Google Документи, Google Диск та іншими додатками Google;
- можливості використання даного додатку в технології «перевернуте навчання».

Зупинимося детальніше на останній перевазі. Варто зазначити, що така концепція чи технологія є предметом досить потужних наукових розвідок та практичного впровадження за кордоном [12-15]. В українській же освітній сфері спостерігаємо лише початок розвідок в даному напрямі. Якщо у традиційному занятті (наприклад, лекційному) викладач пояснює новий матеріал в аудиторії, а студенти у формі домашніх вправ демонструють, як вони його зрозуміли, то в новій моделі власне заняття відбувається вдома, а перевірка розуміння матеріалу – у вузі, де викладач відповідає на питання, які виникли у студентів вдома під час опрацювання відеолекцій та друкованих матеріалів, рекомендованих викладачем. У традиційному занятті переважає пряма передача знань від викладача до студентів, більша частина заняття використовується для викладу нової інформації, студенти переважно пасивно сприймають доповідь викладача. У технології «перевернуте навчання» студенти активні під час аудиторного заняття, оскільки мають запитання, що виникли під час самостійного опрацювання матеріалу й прагнуть отримати на них відповіді. Додаток Google-Classroom має значні можливості в реалізації такої технології.

Розглянемо принципи ефективного формування ІКТ-компетентності майбутнього вчителя початкової школи за допомогою додатку Google-Classroom у технології «перевернуте навчання»:

1. За рахунок підвищення мотивації студента до навчання під час використання додатку Google-Classroom, що забезпечує простота у використанні, доступність та безкоштовність, створюється безперервність як у вивченні навчальної дисципліни, для якої використовується даний додаток, так і у формуванні ІКТ-компетентності майбутнього вчителя початкової школи.

2. Використання додатку дозволяє реалізувати випереджуючий характер навчання, зокрема під час проведення лекційних занять. Викладач має можливість розмістити в освітньому середовищі Google-Classroom матеріали для ознайомлення та завдання на наступне заняття, під час аудиторного заняття відповісти студентам на запитання, що виникли в ході самостійного опрацювання матеріалу, роблячи акценти на принципово важливих аспектах змісту. Таким чином, у випадку попереднього ознайомлення студентів з матеріалом досягти максимального усвідомлення та засвоєння матеріалу вдається значно ефективніше. За таких умов змінюється роль викладача – з особи, що є джерелом знань, він стає «провідником» для студента у світ знань, що цілком задовольняє європейським вимогам до діяльності педагога ЗВО.

3. Особистісно-орієнтований підхід реалізується в тому, що кожен студент має змогу опанувати матеріал у зручному для нього темпі та в зручний час, а також отримати відповідь на запитання.

4. Видається можливим організувати дистанційне спілкування студента як з викладачем, так і з студентами-одногрупниками, що виявляється особливо актуальним під час хвороби студента чи відсутності на занятті з поважних причин.

5. Проблемний підхід до засвоєння знань студентами найбільшою мірою реалізується за умов, коли викладач дає завдання ознайомитися самостійно зі змістом лекції, що описано в пункті 2.

Варто зазначити, що використовувати додаток Google-Classroom можна під час майже всіх навчальних дисциплін, що внесені в навчальний план професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи, сприяючи таким чином формуванню його ІКТ-компетентності не лише під час вивчення спеціальних дисциплін, як, наприклад, «Інформатика з методикою формування компетентності в інформативній освітній галузі», «Інформаційно-комунікативні технології», «Інформаційне суспільство» та інші, а вдосконалюючи ІКТ-компетентність під час вивчення інших дисциплін. Використання додатку Google-Classroom у процесі опанування знань з різних дисциплін виступає і як засіб здобуття високої професійної кваліфікації (за рахунок підвищення рівня ІКТ-компетентності), і як мета опанувати ІКТ, які доступні для використання в освітньому процесі початкової школи.

Отже, у статті проаналізовано можливості використання додатку Google-Classroom у формуванні ІКТ-компетентності майбутнього вчителя початкової школи. Перспектива подальших наукових розвідок полягає в експериментальній перевірці викладених положень.

Література

1. Білик Т. С. Формування у майбутніх учителів початкових класів аксіологічної складової педагогічної майстерності / Т. С. Білик // III Міжнародна дистанційна науково-практична конференція Наукові пошуки XXI століття : молодіжний вимір». – Київ, 2015. – С. 33-37.
2. Вишківська В., Шикиринська О. Організація процесу навчання в новій українській школі: теоретико-практичний аспект / В. Вишківська, О. Шикиринська // Молодь і ринок, 2019. – № 11 (178) – С. 115-119
3. Вишківська В.Б., Піскун О.В. Розширення культурно-освітнього простору студентів як необхідна умова розвитку професійної компетентності / В.Б. Вишківська, О.В. Піскун // Єдність навчання і наукових досліджень – головний принцип університету: Збірник наукових праць звітної-наукової конференції викладачів університету за 2011 рік, 9-10 лютого 2012 року. Частина 1. / Укл. Г.І.Волинка, О.В.Уваркіна, О.П.Симоненко, О.П.Ємельянова. – К.: Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова, 2012. – С.64-66.
4. Демченко О.П., Голюк О.А., Кит Г.Г., Родюк Н.Ю. Развитие субъектности будущих педагогов в контексте подготовки к работе с одаренными детьми // Society, Integration, Education. Proceedings of the International Scientific Conference, May 25th-26th, 2018. – Rezekne : Rezekne Academy of Technologies, 2018. – P. 507-519. Режим доступу: <http://journals.rta.lv/index.php/SIE/article/view/3167>.
5. Імбер В.І. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до професійної діяльності засобами мультимедійних технологій / В.І. Імбер // Молодий вчений. – 2018. – №5.1 (57.1) травень. – 145-149.
6. Казьмірчук Н.С. Особливості підготовки вчителів початкових класів до реалізації принципу наступності дошкільної та початкової ланок освіти / Н.С. Казьмірчук // Наукові записки: зб. матеріалів науково-практичної конференції викладачів та студентів факультету дошкільної, початкової освіти та мистецтв. Серія «Мистецтво». – Вінниця, 2018. – С. 89-93.
7. Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи : бібліотека з освітньої політики: [монографія] / Н. М. Бібік, Л. С. Ващенко, О. І. Локшина, О. В. Овчарук, Л. І. Парашенко, О. І. Пометун, О. Я. Савченко та ін.; під заг ред. О. В. Овчарук. – К. : К. І. С., 2004. – 112 с.
8. Компетентнісний підхід у вищій освіті: світовий досвід // Укл. Антонюк Л.Л., Василькова Н.В., Льницький Д.О., Кулага І.В., Турчанінова В.Є. – Київ: КНЕУ, 2016. – 66 с.
9. Кузьмінська О.Г. Перевернуте навчання: практичний аспект / О.Г. Кузьмінська // Інформаційні технології в освіті. – 2016. – № 1 (26). – С. 86-98.
10. Кухар Л.О. Електронні освітні ресурси та хмаро орієнтовані засоби навчання у професійній діяльності педагога / Л.О. Кухар // Наукові записки НПУ ім. М.П. Драгоманова. – Вип. 136. – К., 2017.
11. Шишкіна М.П., Татауров В.П.. Формування інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх вчителів початкових класів у вищому навчальному закладі / М.П. Шишкіна, В.П. Татауров // Педагогічна освіта: теорія і практика – 2001. – №8. – С. 304-310.
12. Bergmann J. Flip your classroom: reach every student in every class every day / J. Bergmann, A. Sams // International Society for Technology in Education. – 2012. – 120 p.
13. Großkurth E.-M. The Inverted Classroom Model : The 3rd German ICM-Conference – Proceedings / E.-M. Großkurth, J. Handke. – Walter de Gruyter GmbH & Co KG, 2014. – 144 S.
14. Scheg Abigail G. Implementation and Critical Assessment of the Flipped Classroom Experience. Advances in Educational Technologies and Instructional Design / G. Abigail Scheg. – IGI Global, 2015. – 318 p.
15. Westermann E.B. A Half-flipped classroom or an alternative approach? Primary Sources and Blended Learning / E.B. Westermann // Educational Research Quarterly. – 2014. – Vol. 38. – №. 2. – P. 43-57.

References

1. Bilyk T. S. Formuvannia u maibutnix uchyteliv pochatkovykh klasiv aksiolohichnoi skladovoi pedahohichnoi maisternosti / T. S. Bilyk // III Mizhnarodna dystantsiina naukovo-praktychna konferentsiia Naukovi poshuky KhKhI stolittia : molodizhnyi vymir». – Kyiv, 2015. – S. 33-37.

2. Vyshkivska V., Shykyrynska O. Orhanizatsiia protsesu navchannia v novii ukrainskii shkoli: teoretyko-praktychnyi aspekt / V. Vyshkivska, O. Shykyrynska // *Molod i rynok*, 2019. – # 11 (178) – S. 115-119
3. Vyshkivska V.B., Piskun O.V. Rozshyrennia kulturno-osvitnoho prostoru studentiv yak neobkhidna umova rozvytku profesiinoi kompetentnosti / V.B. Vyshkivska, O.V. Piskun // *Yednist navchannia i naukovykh doslidzhen – holovnyi pryntsyyp universytetu: Zbirnyk naukovykh prats zvitno-naukovoï konferentsii vykladachiv universytetu za 2011 rik, 9-10 liutoho 2012 roku. Chastyna 1./* Ukl. H.I.Volynka, O.V.Uvarkina, O.P.Symonenko, O.P.Yemelianova. – K.: Natsionalnyi pedahohichnyi universytet imeni M.P.Drahomanova, 2012. – S.64-66.
4. Demchenko O.P., Holiuk O.A., Kyt H.H., Rodiuk N.Yu. Razvytye sub'ektnosti budushchykh pedahohov v kontekste podhotovky k rabote s odarennymi detmy // *Society, Integration, Education. Proceedings of the International Scientific Conference, May 25th-26th, 2018.* – Rezekne : Rezekne Academy of Technologies, 2018. – P. 507-519. Rezhym dostupu: <http://journals.rta.lv/index.php/SIE/article/view/3167>.
5. Imber V.I. Pidhotovka maibutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv do profesiinoi diialnosti zasobamy multymediinykh tekhnolohii / V.I. Imber // *Molodyi vchenyi.* – 2018. – #5.1 (57.1) traven. – 145-149.
6. Kazmirchuk N.S. Osoblyvosti pidhotovky vchyteliv pochatkovykh klasiv do realizatsii pryntsyypu nastupnosti doshkilnoi ta pochatkovoï lanok osvity / N.S. Kazmirchuk // *Naukovi zapysky: zb. materialiv naukovo-praktychnoi konferentsii vykladachiv ta studentiv fakultetu doshkilnoi, pochatkovoï osvity ta mystetstv. Seriia «Mystetstvo».* – Vinnytsia, 2018. – S. 89-93.
7. Kompetentnisnyi pidkhid u suchasniï osviti : svitovyi dosvid ta ukrainski perspektyvy : biblioteka z osvitnoi polityky: [monohrafiia] / N. M. Bibik, L. S. Vashchenko, O. I. Lokshyna, O. V. Ovcharuk, L. I. Parashchenko, O. I. Pometun, O. Ya. Savchenko ta in.; pid zah red. O. V. Ovcharuk. – K. : K. I. S., 2004. – 112 s.
8. Kompetentnisnyi pidkhid u vyshchii osviti: svitovyi dosvid // Ukl. Antoniuk L.L., Vasyilkova N.V., Ilnytskyi D.O., Kulaha I.V., Turchaninova V.Ye. – Kyiv: KNEU, 2016. – 66 s.
9. Kuzminska O.H. Perevernute navchannia: praktychnyi aspekt / O.H. Kuzminska // *Informatsiini tekhnolohii v osviti.* – 2016. – # 1 (26). – S. 86-98.
10. Kukhar L.O. Elektronni osvitni resursy ta khmaro oriietovani zasoby navchannia u profesiinii diialnosti pedahoha / L.O. Kukhar // *Naukovi zapysky NPU im. M.P. Drahomanova.* – Vyp. 136. – K., 2017.
11. Shyshkina M.P., Tataurov V.P.. Formuvannia informatsiino-komunikatsiinoi kompetentnosti maibutnikh vchyteliv pochatkovykh klasiv u vyshchomu navchalnomu zakladi / M.P. Shyshkina, V.P. Tataurov // *Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka* – 2001. – #8. – S. 304-310.
12. Bergmann J. Flip your classroom: reach every student in every class every day / J. Bergmann, A. Sams // *International Society for Technology in Education.* – 2012. – 120 p.
13. Großkurth E.-M. The Inverted Classroom Model : The 3rd German ICM-Conference – Proceedings / E.-M. Großkurth, J. Handke. – Walter de Gruyter GmbH & Co KG, 2014. – 144 S.
14. Scheg Abigail G. Implementation and Critical Assessment of the Flipped Classroom Experience. Advances in Educational Technologies and Instructional Design / G. Abigail Scheg. – IGI Global, 2015. – 318 p.
15. Westermann E.B. A Half-flipped classroom or an alternative approach? Primary Sources and Blended Learning / E.B. Westermann // *Educational Research Quarterly.* – 2014. – Vol. 38. – №. 2. – P. 43–57.

ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДИТИНИ-ШУЛЬГИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

О. В. Колосова

orcid.org/0000-0003-0995-1315

А. В. Хілія

orcid.org/0000-0002-1287-2901

У статті досліджено особливості соціалізації дитини-шкульги в умовах інклюзивного освітнього простору, описано діагностичні методики («Розповідь за картинками», «Задоволеність взаєминами в сім'ї» Х. Галямової, спостереження за виявами комунікативних здібностей за А. Щетініною, М. Никіфоровою, соціометричне обстеження «Будинок мрій», «Безлюдний острів») та проаналізовано визначені за їхньою допомогою особливості соціалізації ліворуких дітей молодшого шкільного віку. Описано ігрову програму оптимізації процесу соціалізації ліворуких дітей, яка містить чотири блоки «Я – емоційне», «Я – соціально-когнітивне», «Я – морально-ціннісне», «Я – комунікативно-діяльнісне».

Ключові слова: дитина-шкульга, соціалізація, молодші школярі, психологічні особливості, діагностичний метод, ігрова діяльність.

FEATURES SOCIALIZATION OF THE LEFT-HANDEDNESS CHILDREN IN INCLUSIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

O. Kolosova, A. Khilya

The article deals with the peculiarities of socialization of the left-handed child in the conditions of inclusive educational space. We have partly justified the need to create special conditions for such children. Diagnostic techniques are described, such as: "Storytelling by pictures", "Satisfaction with relationships in the family" by H. Galyamova, observation of manifestations of communicative abilities by A. Shchetinina, M. Nikiforova, sociometric examination "House of Dreams", "Desert Island". These techniques help to determine the level of socialization, the impact on her anxiety, family situation, the ability to build communication and establish relationships, which allows to identify the need for a child in additional activities by adults, including teachers. We have separately analyzed the results of the study of features of socialization of left-handed children of primary school age. The game program of optimization of the process of socialization of left-handed children is described, which contains four blocks: "I – emotional", "I – social-cognitive", "I – moral-value", "I – communicative-activity". The use of game activities allows to solve problems of development and self-knowledge of younger students, allows them to comprehend and understand their inner self, to build new behaviors with others, develop important social skills, ability to empathy, allows to gain experience valuable for their future. To ensure maximum comfort for the left-handed child in the educational environment, it is necessary to understand and take into account its features and create appropriate conditions. The analysis of the results of the study indicates the need to use an individual approach, develop special teaching methods and take them into account when working with left-handed children.

Keywords: Left-handedness children, socialization, elementary school children, psychological features, diagnostic method, game activity.

Початок ХХІ століття характеризується інтенсивним розвитком початкової освіти в різних напрямках: підвищується інтерес до особистості дитини молодшого шкільного віку, її феномену, розвитку в неї пізнавальних можливостей, які забезпечують формування цілісної картини світу; впровадження компетентнісного підходу, який відкриває для особистості нові можливості розвитку на кожній зі сходинок освітньої системи; створення інклюзивного освітнього простору [2, с. 83], який задовольнить потреби всіх учасників цього процесу.

На успішність індивідуального розвитку дитини впливає процес її соціалізації. До найважливіших чинників соціалізації особистості зараховують: індивідуальність, потенційні можливості особи щодо засвоєння культурного досвіду суспільства, потреби та інтереси, соціальну активність. Соціалізація здійснюється протягом усього життя людини й залежить від багатьох факторів. У дітей з особливими

освітніми потребами процес соціалізації відбувається з більшими труднощами, які зумовлені їхніми психофізіологічними відмінностями. До категорії таких дітей належать діти-шульги, які в процесі освоєння і взаємодії зі світом зазнають певних труднощів. Саме тому знання й розуміння психофізіологічних особливостей дитини-шульги допоможе їй пройти процес соціалізації з найменшою шкодою для психологічного здоров'я, що й зумовлює актуальність обраної теми.

Проблемою дослідження індивідуально-психологічних особливостей ліворуких дітей займалися В. Айрапетянц, М. Безруких, Н. Брагіна, Г. Дейч, Т. Доброхотова, С. Казакова, М. Князєва, О. Лурія, С. Максименко, Н. Малих, В. Москвін, Ю. Омельченко, О. Прищепа А. Семенович, Р. Симєрницька, С. Спрингер, Є. Хомська, Л. Чеканська, А. Чуприков. У своїх дослідженнях науковці вказують на притаманні дітям-шульгам особливі якості характеру: емоційна чутливість, тривожність, сенситивність, підвищена вразливість. Зазначені якості впливають на формування таких форм поведінки, як замкненість, конфліктність, знервованість, що перешкоджають соціалізації особистості. Також у ліворуких дітей учні відмічають емоційну нестійкість, яка може призвести до дезадаптації дитини.

М. Безруких у своїх працях зазначає, що в останні роки кількість ліворуких дітей у початковій школі коливається в межах від 15–23 % [1, с. 15]. Вивчення особливостей соціалізації ліворуких дітей може стати вагомим доробком у вивченні проблеми подолання супутніх їй труднощів.

Мета статті полягає в обґрунтуванні особливостей соціалізації ліворуких дітей зі створенням відповідних умов для більшої ефективності цього процесу.

Поняття «шульга» (від давньоруського «шуя» – лівиця, ліва рука) використовують до людини, яка переважно використовує ліву руку [5, с. 560]. Думки вчених про виникнення ліворукості різні та суперечливі. Але значна кількість гіпотез свідчить про можливість існування різних причин, що призводять до ліворукості. За походженням ліворукість дітей учні поділяють на такі групи:

1) генетична, яка має спадковий чинник (О. Левін). Якщо хтось із батьків є шульгою, то шанс появи цієї особливості в дитини зростає. Так, 50% дітей стають ліворукими, якщо обоє батьків шульги, 16,7 % – якщо один із батьків є ліворуким і 6,3% – якщо в родині не було ліворукого родича;

2) компенсаторна виникає внаслідок порушення функціонування лівої півкулі мозку, а права може взяти на себе її функції;

3) механічна (вимушена) внаслідок пошкодження правої активної руки;

4) псевдо ліворукість формується в дітей з атипією психічного розвитку та спостерігається рівне використання обох рук;

5) прихована – як наслідок зміни домінантної півкулі. Такі діти думають як шульги, але пишуть правою рукою, тому що бачать таку діяльність у більшості дітей і самі при звичаються до цього. Також перехід до праворукості можливий під тиском батьків;

6) патологічна, яка пов'язана з перебігом періоду внутрішньоутробного розвитку та пологів.

Отже, категорія «діти-шульги» неоднорідна, тому у процесі соціалізації необхідно враховувати їхні індивідуальні особливості.

Яка рука в дитини провідна можна визначити з моменту початку її взаємодії з навколишнім світом. Проте використання лівої руки не є головною відмінною рисою дитини-шульги. Ліворукі діти відрізняються іншим способом переробки інформації, іншими емоційними реакціями на отриману інформацію, оскільки в них домінантною є права півкуля.

За результатами дослідження Р. Орштейна, ліва та права півкулі мозку мають своєрідну спеціалізацію. Так звана спеціалізація лівої півкулі полягає у відповідальності за логічне мислення, обробку вербальної інформації, мовні здібності (читання, письмо, запам'ятовування знакової інформації). Права півкуля керує процесами підсвідомості, інтегруванням психічних процесів, практично-наочною діяльністю, інтуїцією, музичною та художньою творчістю, образними мисленням, обробляє невербальну інформацію, інформацію, яка виражається в символах та образах тощо.

Домінування правої півкулі мозку має вплив на соціалізацію дитини-шульги. Різні мовні порушення впливають на розвиток комунікаційних навичок та побудову соціальних зв'язків. У ліворуких дітей виникають труднощі у формуванні фонетичного слуху і здатності до артикуляції, як наслідок – пізне засвоєння навички розмовляти. Порушення просторового сприйняття, зорової пам'яті, моторної координації, не тільки позначається на запам'ятовуванні й орієнтуванні на новій місцевості, а також ускладнює процес гри, яка є провідною діяльністю та засобом соціалізації дітей [1].

У процесі навчання діти-шульги стикаються з певними проблемами: труднощі у визначенні часу за аналоговим годинником, дзеркальне написання букв, цифр, пропуски букв, повільний темп письма, «ковтання» слів, що призводить до втрати змісту прочитаного. Все це позначається на результатах навчання, робить дитину-шульгу неуспішною та непопулярною серед однолітків.

До психологічних особливостей ліворуких дітей зараховують емоційну чутливість, підвищену вразливість, тривожність, образливість, дратівливість, які негативно позначаються як на рисах характеру

молодших школярів, так і на їхньому навчанні. Оскільки в дітей знижується працездатність, підвищується стомлюваність, нервова система виснажується, поведінка стає імпульсивною, спостерігається гіперактивність, труднощі в концентрації уваги й посидючості [3, с. 44]. Такі особливості ліворуких дітей призводять до міжособистісних та сімейних конфліктів, а також впливають на виникнення в них тривожності, боязкості й низького самоконтролю, самооцінки.

Разом із зазначеними труднощами в розвитку ліворуких дітей, що ускладнюють процес соціалізації та навчання, вони мають задатки, які можуть сприяти створенню для них комфортного середовища з метою набуття соціального досвіду. Саме творчий склад розуму робить ліворуких дітей успішними в різних видах мистецтва, що надає можливість проявити себе, самоствердитися. Також діти-шульги відрізняються безпосередністю, довірливістю і вразливістю, які впливають на процес формування емпатії.

Із метою перевірки рівнів соціалізації ліворуких дітей молодшого шкільного віку ми провели дослідження, яким було охоплено 18 учнів комунального закладу «Загальноосвітня школа І–ІІ ступенів – ліцей №7 Вінницької міської ради». Під час дослідження ми використали індивідуальну бесіду «Розповідь за картинками» для визначення рівня розвитку уявлень у молодших школярів про соціальні передбачення та соціальні дії різних людей, вміння аналізувати різні ситуації. Матеріалом були сюжетні малюнки зі складними ситуаціями. Дітям пропонували подивитися на малюнки й обрати першу картину для бесіди, визначити, яка ситуація зображена на ній та якою буде реакція дорослого на таку ситуацію. Якщо дитина не відповідала, то ми наводили кілька варіантів можливої відповіді, яку фіксували у протоколі. Аналіз відповідей дітей засвідчив достатній рівень їхньої обізнаності у сфері соціально-моральної поведінки в поданих ситуаціях. Діти розрізняють соціально схвальну поведінку та поведінку, яку засуджують у соціумі.

Для визначення рівня задоволеності учнями своєю сім'єю, родинними стосунками, тобто тим середовищем, яке впливає на формування соціального досвіду дітей, було проведено опитування за методикою Х. Галямової «Задоволеність взаєминами в сім'ї». Аналіз відповідей молодших школярів дав змогу встановити, що повною мірою задоволені спілкуванням з батьками в різних життєвих ситуаціях 60% дітей. 33% дітей із середнім рівнем задоволеності відзначають, що не часто звертаються до батьків із питаннями. Деякі учні відзначили, що не хотіли б, щоб їхні батьки були присутні на святах, що відбуваються в класі. Також 7 % ліворуких дітей виявили низький рівень задоволеності взаєминами в сім'ї, розповідаючи про те, що батьки зайняті на роботі, через що діти проводять більше часу з бабусею та дідусем.

На нашу думку, важливою складовою соціальної компетенції молодшого школяра є розвиток комунікативних умінь, зумовлених рівнем розвитку мовлення. Для з'ясування цієї проблеми було проведено спостереження за виявами комунікативних здібностей (за А. Щетініною, М. Никіфоровою). Метою цього спостереження було визначення таких комунікативних здібностей, як емпатійність, доброзичливість, щирість, відвертість у спілкуванні, конфронтація, ініціативність; фіксування наявності організаційних, оперативних та перцептивних комунікативних дій та умінь. Зазначимо, що комунікаційні здібності молодших школярів сформовані переважно на достатньому рівні.

Соціометричне обстеження «Будинок мрій» було застосоване для виявлення здатності дитини адекватно оцінювати власне соціальне становище (позицію, статус) та визначати соціальний статус своїх однолітків, товаришів. Ця методика представлена у вигляді гри, де потрібно розмістити себе і своїх друзів у багатоповерховому будинку залежно від того, як вони оцінюють себе й тих, хто їх оточує. Ми пропонували ліворукій дитині таку інструкцію для виконання поставленого завдання: «Якщо можна про людину сказати «Гарна людина», то посели її на верхній поверх до сонечка, якщо ж ні – то людину сели на нижньому поверсі. Як ти вважаєш, де буде твоя квартира? Де б поселилися твої друзі?».

Після проведення соціометричного дослідження «Будинок мрій» було отримано такі результати: найбільша кількість опитаних 73,3% виявили неадекватну оцінку себе. Вони вважають, що їхнє місце на найвищому поверсі «біля сонечка», але водночас не аргументують свій вибір, не наводять аргументів щодо свого місця в будинку. Крім цього, вони переконані, що й решта дітей та дорослих вважає, що їхнє місце має бути на найвищому поверсі. Лише 20% адекватно оцінили власне соціальне становище. Ці діти не прагнули розмістити себе на найвищому поверсі, свій вибір пояснювали реальними ситуаціями й досягненнями. Учні з цієї групи можуть свідомо оцінити свої сили і вважають, що вони мають проживати на 1–3 поверхи нижче від верхнього. І лише 6,7% опитаних виявили занижену самооцінку, вони виявили бажання жити на найнижчих поверхах, не пояснюючи свій вибір або опираючись на думку дорослого.

Наступна методика «Безлюдний острів» була застосована для виявлення вміння вислухати іншу людину, з повагою ставитися до її думки, інтересів; спокійно відстоювати власну думку. Дітям було поставлено низку запитань, зокрема: «З чого б ви почали своє існування на острові?», «Вирішіть, які предмети необхідно взяти з собою», «Чим займатиметься кожен з вас? Спробуйте розподілити обов'язки між собою», «Кого б ви вибрали командиром?», «На острові багато хижих звірів. Як ви можете захиститися від них?», «На острів насувається страшний ураган. Що ви будете робити?».

Аналіз результатів проведеного дослідження засвідчив, що більша частина дітей – 63,3% – виявили середній рівень здатності до співпраці, ці діти відрізняються недостатньою, але позитивною активністю у спілкуванні, приймають пропозицію ініціатора, можуть заперечити, враховуючи свої інтереси, можуть виступити із зустрічною пропозицією. 23,3% учнів проявляють ініціативу у спілкуванні, приймають на себе функцію організатора, вносять свої пропозиції, розподіляють обов'язки, виявляючи, водночас, вміння вислухати однолітка, узгоджують із ним свої пропозиції, поступаються, переконують. Найменша кількість дітей – 13,3% – продемонстрували низький рівень здатності до співпраці. Ці діти не вступають у діалог, не виявляють активності, пасивно слідує за ініціативними дітьми, не висловлюючи ні власної думки, ні бажання, або проявляють негативну спрямованість у спілкуванні з егоїстичними тенденціями: не враховують бажання однолітків, наполягають на своєму.

Таким чином, у результаті емпіричного дослідження на основі всіх отриманих даних було підтверджене припущення, що діти-шкульги стикаються зі значною кількістю труднощів у процесі соціалізації, причому ці труднощі можуть бути як організаційного, так і психологічного характеру.

Особливе місце у процесі соціалізації ліворуких молодших школярів посідає ігрова діяльність, оскільки вона стимулює творчу активність дітей, формує у них навички соціальної поведінки. Вплив гри на соціалізацію особистості учня полягає в тому, що завдяки ігровому наслідуванню й рольовому перевтіленню він знайомиться з нормами та моделями поведінки, взаєминами між дітьми та дорослими. Д. Ельконін називав гру «арифметикою соціальних відносин». У системі навчання й виховання молодших школярів активно використовують різноманітні види ігор: дидактичні, сюжетно-рольові, ігри за правилами, народні, театралізовані тощо.

На нашу думку, для дітей молодшого шкільного віку необхідно створювати спеціальний ігровий простір, у якому дитина могла б не просто вступати у взаємини з однолітками та близькими дорослими, але й активно засвоювати знання, норми, правила суспільства.

Із метою соціалізації ліворуких молодших школярів варто застосувати ігрову програму, яка складається з чотирьох взаємопов'язаних блоків. Так, у першому блоці «Я – емоційне» формуються позитивні емоції, доброзичливість, уміння розрізняти соціальні почуття, орієнтуватися на партнера, його настрій, вчинки, дії; сприяти збереженню та зміцненню психологічного здоров'я. Для реалізації мети й завдань цього блоку пропонуємо такі ігри: «Моє ім'я», «Мій характер», «Розкажи мені про мене», «Познайомлю вас з собою», «Ми такі схожі, ми такі різні»; психологічні ігри («Спільне коло», «Знайди пару», «Відобрази настрої» тощо), енергетичні вправи («Тепло рук друга», «Серце на долоні», «Сонячний зайчик»); ігри-імітації, ігри-перевтілювання; психологічні ігри-вправи, спрямовані на зниження агресії, тривоги, розв'язання проблем і конфліктів; підвищення рівня впевненості в собі, самоповаги, самооцінки, саморегуляції, довіри, співчуття, внутрішньої компетенції: «Нічний потяг», «Шлях довіри», «Конференція тварин», «Як знайти друга», «Серце колективу».

Другий блок «Я – соціально-когнітивне» передбачає формування знань про норми взаємодії в суспільстві, розвиток уміння будувати нові взаємовідносини; виховання миролюбності, гуманності, альтруїзму, ознайомлення з власним «Я», визначення в собі позитивних та негативних рис; виховання поваги до Конституції, ознайомлення дітей із правами людини; закріплення уявлень про міжнародні вимоги до збереження миру на планеті Земля. Доречним у цьому блоці стане використання сюжетно-рольових ігор за родинним, соціальним, державним напрямками. Комплекс сюжетно-рольових ігор родинного циклу містить ігри на усвідомлення дітьми своїх прав і обов'язків у сім'ї, встановлення гармонійних стосунків у родинному колі, взаєморозуміння, взаємодопомогу між членами сім'ї, мирне розв'язання конфліктних ситуацій: «День народження бабусі», «Як ми відпочиваємо у вихідні дні», «Наші спільні сімейні справи». До сюжетно-рольових ігор соціального спрямування належать такі: «Крамниця подарунків», «Ідемо в гості», «Ми пасажири», «Ми пішоходи». Ця серія сюжетно-рольових ігор спрямована на усвідомлення молодшими школярами правил поведінки в суспільстві, значення цих правил для гармонійного співіснування. Державний напрямок реалізується через серію сюжетно-рольових ігор: «Ми – охоронці правопорядку», «Зелений патруль», спрямованих на усвідомлення учнями значення Конституції України, правоохоронних органів, виховання бережливого ставлення до природи і прагнення допомагати старшим у цій справі. Також доречним буде використання театралізованих ігор, які мають потужний виховний потенціал, оскільки вчать дітей активному співпереживанню: «У кого як живеться іграшки», «Веселі правила дорожнього руху», «Лісовий суд», а також екологічна гра-драматизація «Людина, хто ти на Землі». Ці ігри спрямовані на виховання в дітей бережливості, співчуття, турботливості, справедливості тощо.

Третій блок «Я – морально-ціннісне» є інтеграцією емоційного та оцінювального компонентів перших двох блоків. Метою цього блоку є формування усвідомленої потреби зміцнення духовного здоров'я в системі загальнолюдських цінностей, стійких моральних якостей, потреб, почуттів, навичок і звичок поведінки на основі засвоєння норм та принципів моралі. Реалізується за допомогою рольових ігор

«Правила етикету»; ігор-перетворень «Котик», «Дуб», «Перетворення в орла», «Дельфін»; театралізованих вистав соціально-морального змісту; ігор моральної спрямованості («Сонячні діти», «Птах вдячності», «Планета любові»).

Четвертий блок «Я – комунікативно-діяльнісне» спрямований на здобуття учнями уявлень про сутність та засоби комунікації, розвиток комунікативних якостей, удосконалення та застосування набутих комунікативних вмінь та навичок у мовленнєвій практиці; формування в дитини мовної, художньо-естетичної, екологічної, трудової культури. Із цією метою варто використовувати різні імітаційно-ігрові та творчі вправи, дидактичні та рухливі ігри, етюди («Усмішка по колу», «Я керую своїм настроєм», «Дзеркало»), ігор-змагань («Абетка вічних правил», «Зберегти красу довкілля»), ігри-подорожі («Сторінками Конституції України», «Щаслива Правознанія», «Подоланчики», «Подорож у країну Світлофорію»).

Висновки. Отже, використання ігрової діяльності дає змогу розв'язати проблеми розвитку й самопізнання молодших школярів, допомагає їм осмислити і зрозуміти своє внутрішнє «Я», побудувати нові моделі поведінки з тими, хто оточує дитину, розвиває важливі соціальні навички та вміння, здатність до емпатії, уможливорює отримати досвід, цінний для власного майбутнього.

Таким чином, для того, щоб забезпечити ліворукий дитині максимальний комфорт в освітньому середовищі, викладачам необхідно розуміти та враховувати особливості дітей та створити відповідні умови для них. Навчально-виховний процес має бути спрямований не на пристосування до світу «праворуких», а на можливість розкриття природних здібностей, уподобань з урахуванням індивідуально-психологічних і фізіологічних особливостей. Аналіз результатів дослідження вказує на необхідність використання індивідуального підходу, розробки спеціальних методик навчання та їх врахування під час роботи з ліворукими дітьми.

Література

1. Безруких М. М. Леворукий ребёнок в школе и дома / М. М. Безруких. – Екатеринбург: АРТ ЛТД, 1998. – 320 с.
2. Колосова О., Хиля А., Саранча И. Подготовка воспитателей дошкольных учреждений к работе с детьми с особыми образовательными потребностями // Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference. Volume III. Special Pedagogy. Social Pedagogy. Innovation in Language Education, May 24-25, 2019. Rezekne, Rezekne Academy of Technologies, 2019, p.83-94.
3. Лебедева Е. В. Проблемы социализации левшей в образовательной среде региона / Е. В. Лебедева. // Регионалогия. – 2009. – №2. – С. 40-46.
4. Прищепа О. Ю. Проблемы навчання письма дітей, які пишуть лівою рукою / Ольга Прищепа // Початкова школа. – 2010. – № 5. – С.10-13.
5. Словник української мови: в 11 тт. / АН УРСР. Інститут мовознавства; за ред. І. К. Білодіда. – К.: Наукова думка, 1970-1980. – Т. 11. – С. 560.

References

1. Bezrukih M. M. Levorukij rebènok v shkole i doma / M. M. Bezrukih. – Ekaterinburg: ART LTD, 1998. – 320 s.
2. Kolosova O., Hilya A., Sarancha I. Podgotovka vospitatelej doskolnyh uchrezhdenij k rabote s detmi s osobymi obrazovatelnyimi potrebnostyami // Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference. Volume III. Special Pedagogy. Social Pedagogy. Innovation in Language Education, May 24-25, 2019. Rezekne, Rezekne Academy of Technologies, 2019, p.83-94.
3. Lebedeva E. V. Problemy socializacii levshoj v obrazovatelnoj srede regiona / E. V. Lebedeva. // Regionalogiya. – 2009. – №2. – S. 40-46.
4. Pryshchepa O. Yu. Problemy navchannia pysma ditei, yaki pyshut livoiu rukoiu / Olha Pryshchepa // Pochatkova shkola. – 2010. – # 5. – S.10-13.
5. Slovyk ukrainskoi movy: v 11 tt. / AN URSS. Instytut movoznavstva; za red. I. K. Bilodida. – K.: Naukova dumka, 1970-1980. – T. 11. – S. 560.

УДК 373.21.3

DOI 10.31652/2415-7872-2020-61-83-87

ЛІТЕРАТУРНА ОСВІТА ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ТА МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ В КОНТЕКСТІ ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ

Н. О. Комарівська

orcid.org/0000-0002-9538-4048

І. М. Лапшина

orcid.org/0000-0001-8999-8185

Н. Л. Франчук

Orcid.org/0000-0001-8084-3793

У статті розкрито особливості естетичного виховання дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку під час опрацювання творів художньої літератури. Автори переконані, що естетичне виховання дітей на заняттях художньої літератури та літературного читання в закладах дошкільної освіти та початковій школі буде ефективнішим, якщо враховувати літературознавчі аспекти творів, використовувати різні підходи до аналізу художніх текстів та систему творчих завдань. Визначено, що врахування специфіки літератури як мистецтва слова сприятиме формуванню естетичної культури дітей.

Ключові слова: естетичне виховання, літературна освіта, діти дошкільного віку, молодші школярі, художній твір, аналіз твору, слово, методи, прийоми.

LITERARY EDUCATION OF CHILDREN OF PRESCHOOL AND PRIMARY SCHOOL AGE IN THE CONTEXT OF AESTHETIC UPBRINGING

N. Komarivska, I. Lapshyna, N. Franchuk

The article reveals the peculiarities of aesthetic upbringing of children of preschool and primary school age in the process of work with pieces of fiction literature. It is determined that literature as the word art satisfies the child's natural need in emotional experiences, creates preconditions for personality expression. In order to succeed in aesthetic upbringing, it is necessary to use the whole set of means that provide literature influence on the child's feelings. Communicative activities should not only comply with the laws of aesthetics, but also be a source of human aesthetic feelings. In pre- and primary schools, it is possible to develop only the initial ideas about the figurative composition of the word, understanding its aesthetic features. For this purpose, while class and extracurricular activities it is appropriate to provide conversations, mini-concerts, creative hours dedicated to the word using. It is proved that the formation of the ability to analyze a piece of work of fiction literature aims at teaching children by special system of techniques to perceive a piece of work of fiction literature as an art, to enrich their emotional-aesthetic experience, to draw attention to the beauty of word creativity. Discovering the world through a language, by means of immersion into the content of new words, with the help of children's experiences and sensations, becoming acquainted with pieces of work of fiction literature, children acquire multifaceted impressions that affect their sense sphere, aesthetic preferences, tastes, needs, and forms aesthetic attitude to environment. It is convinced that the aesthetic upbringing of primary school students at the lessons of fiction literature and literary reading in pre- and primary schools will be more effective if literary aspects of pieces of work are taken into consideration, and different approaches to the analysis of literary texts and the system of creative tasks are provided. Thus, taking into account the specifics of fiction literature as a word art will contribute to the formation of aesthetic culture of children.

Keywords: aesthetic upbringing, literary education, preschool children, primary school students, artwork, analysis of the work, word, methods, techniques.

На сучасному етапі розвитку освіти відбувається пошук шляхів переорієнтації навчально-виховного процесу на розвиток творчої особистості дитини, реалізацію принципів гуманітаризації та гуманізації освіти. У цьому процесі важливого значення набуває естетичне виховання. Його мета – формувати здатність сприймати й перетворювати дійсність за законами краси. Тому заклад дошкільної освіти та початкова школа з перших років навчання мають максимально використовувати можливості кожної змістової лінії для збагачення емоційно-чуттєвого досвіду дітей.

Основним видом мистецтва, який засвоюється дітьми протягом усього періоду навчання, є література. Завданнями початкового курсу літератури, які реалізуються на заняттях художньої літератури та літературного читання в закладах дошкільної освіти та початковій школі, є виховання потреби в читанні,

зміцнення інтересу до художнього слова, вироблення високих естетичних смаків у дітей, формування першооснов читацької культури, емоційно-ціннісного ставлення до змісту прочитаного, формування особистості дитини засобами художнього слова тощо.

Отже, проблема естетичного виховання дітей засобами художньої літератури належить до категорії актуальних, тих, які потребують вирішення.

Проблема естетичного виховання дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку знайшла відображення в дослідженнях педагогів, психологів, методистів. У працях учених підкреслюється, що слово є вагомим засобом естетичного розвитку дитячої особистості, формування її мовленнєвої та естетичної культури. На важливість літературної творчості дітей вказували Л. Виготський, С. Русова, В. Сухомлинський та ін. Письменники О. Іваненко, Дж. Родарі, К. Чуковський вивчали дитячу творчість і дали методичні поради щодо її організації.

Психологічні аспекти вивчення літератури в контексті естетичного виховання знайшли відображення в працях Л. Айдарової, М. Бахтіна, А. Ковальова, О. Нікіфорової, О. Потебні, Г. Цукерман та ін. Окремі питання педагогічної проблеми естетичного виховання дітей засобами мистецтва слова вивчали Н. Гавриш, Д. Д жола, С. Жупанин, А. Капська, Л. Коваль, М. Лещенко, Н. Миропольська, Л. Руденко, Г. Тарасенко, А. Щербо. Дослідження Л. Айдарової, Н. Волошиної, І. Гудзик, О. Джежелей, Д. Ельконіна, Л. Занкова, Л. Іванової, О. Савченко та ін. свідчать про значні потенційні можливості дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку в засвоєнні знань. Таким чином, раннє введення літературознавчих понять, як зазначають науковці, не тільки буде доступним розумінню дітей, не тільки не ввійде в протиріччя з емоційною природою сприймання ними літературного твору, а поглибить це сприймання.

Формулювання цілей статті. У психолого-педагогічних працях детально описана структура, ефективні форми та прийоми естетичного виховання. Проте недостатньо дослідженими є методи та прийоми, якими досягається естетичне виховання дітей на заняттях художньої літератури та літературного читання в закладах дошкільної освіти та початковій школі. Для літературознавства проблема полягає в тому, щоб загальноестетичні підходи до літератури відігравали методологічну роль, сприяли поглибленому проникненню в естетичну сутність художнього тексту, розробці теоретико-літературознавчого апарату, за допомогою якого можна було б глибше розкрити специфіку мистецтва слова.

Виклад основного матеріалу дослідження. У Національній доктрині розвитку освіти України в ХХІ столітті визначено основну мету освіти, спрямованої на всебічний розвиток людини як найвищої цінності суспільства, формування її духовних смаків, ідеалів та розвитку художньо-творчих здібностей [11]. Тому надзвичайно актуальними сьогодні є питання розвитку естетичної культури підростаючого покоління й естетичного виховання як засобу формування духовного світу дитини.

Старші дошкільники та молодші школярі відзначаються великою пластичністю нервової системи, надзвичайною чутливістю до навколишньої дійсності, мистецтва, а це створює благодатний ґрунт для їх естетичного розвитку й виховання. В освітній програмі «Дитина» зазначено: «У процесі сприймання художніх творів, творів музичного та образотворчого мистецтва діти здатні обрати те, що їм більше подобається (твір, персонаж, образ), обґрунтовувати вибір за допомогою елементів естетичної оцінки. Вони емоційно відгукуються на ті твори мистецтва, в яких передано зрозумілі їм почуття і стосунки, різні емоційні стани людей, тварин, боротьба добра зі злом» [2, с.147-148].

Однією із ключових компетентностей Нової української школи є загальнокультурна грамотність: здатність розуміти твори мистецтва, формувати власні мистецькі смаки, самостійно виражати ідеї, досвід та почуття засобами мистецтва [12]. Таким чином, особистісна орієнтація сучасної освіти передбачає прилучення молодшої людини до естетичного досвіду людства, до творчої діяльності, що є основою естетичного розвитку людини. У зв'язку з цим важливого значення набуває осмислення конкретних питань естетичного виховання й естетичної діяльності та базових теоретичних засад формування естетичної культури особистості.

На розвиток естетичної культури підростаючого покоління націлює й Концепція художньо-естетичного виховання [7], яка передбачає посилення й удосконалення естетичного виховання дітей; необхідність розвивати в них почуття прекрасного, формувати здорові художні смаки, уміння правильно розуміти й цінувати витвори мистецтва, красу і багатство рідної природи.

Викликані мистецтвом естетичні почуття мають надзвичайно цілющу перетворювальну силу, бо вони виникають не примусово, а в результаті вільної творчої фантазії, узагальнення й злиття всіх людських почуттів; тільки на основі емоційно-пізнавальної активності можуть формуватися правильні оцінки дійсності, виробляються моральні принципи, що становлять внутрішню красу дитини, високий рівень духовності. Розвиток емоційної сфери – складний процес, бо діти дошкільного та молодшого шкільного віку ще важко усвідомлюють свої переживання, розуміють своє власне Я.

Літературна освіта на заняттях з художньої літератури та літературного читання в контексті вимог естетичного виховання старших дошкільників та молодших школярів розглядається дослідниками

(О. Джежелей, Л. Іванова, Н. Миропольська, Л. Руденко, О. Науменко, З. Романовська та ін.) як робота на кількох складових рівнях [4; 16]. Відповідно до програмних вимог діти знайомляться на пропедевтичному рівні з відібраними літературознавчими поняттями, тобто, певним колом наукових знань – інформаційна (змістовна) складова. У процесі аналізу творів вони практично закріплюють отриману наукову інформацію, оперують літературознавчими термінами, або їх «замінниками» – практична складова.

Поряд з умінням аналізувати, визначати особливості художніх творів, роль мовних засобів виразності в тексті, на думку дослідників, важливою ланкою літературно-естетичної освіти дітей є емоційно-оцінна складова. Оцінка дитиною твору свідчить про те, в якій мірі вона навчилася користуватися набутими знаннями, як збагатилось її мовлення, розширився спектр емоційних станів та почуттів. Діти вчать пояснювати свою точку зору, описують ставлення до прочитаного, свої думки і настрої, аналізують засоби, якими автор твору зумів досягти певної читацької реакції. Таким чином, у процесі роботи розвивається не лише інтелект, а й формується почуття художнього слова, разом з яким зростає естетична реакція дітей на текст як мистецький твір.

Більшість дослідників вказують на таку важливу складову діяльності дітей під час вивчення художньої літератури, як виконання творчих завдань, мету яких вперше афористично висловила М. Рибнікова: «...від маленького письменника до великого читача» [15, 256]. Тому необхідно організовувати колективне та індивідуальне складання казок, оповідань, віршів, загадок, лічилок тощо (за поданими початками, рядками, опорними словами, малюнками, власними спостереженнями тощо), що не лише стимулює розвиток фантазії дитини, а й дозволяє реалізувати її літературну освіту, адже кожен вид творчої роботи передбачає усвідомлення його основних жанрових особливостей, особливостей його поетичної мови. Поряд зі складанням художніх текстів діти вчать користуватись образними мовними висловами в спілкуванні, наприклад, отримують завдання намалювати портрет головного героя словами, описати пейзаж, використовуючи авторські мовні засоби, розповісти, що уявляєш, читаючи вірш тощо.

Так, наприклад, під час вивчення особливостей віршів, можна запропонувати такі творчі завдання:

- 1) добрати рими (дівчата – качата, хлоп'ята, малята);
- 2) додати пропущене слово, або рядок у текст;
- 3) гра «вірш розсипався»: а) зберіть слова, б) зберіть рядки;
- 4) продовжити вірш, наприклад:

Все на світі схоже.

Човник в морі – на галюші.

Сонечко на хліб пахучий.

Місяць – на ріжок співучий.

- 5) виділити в тексті слухові та зорові образи (гра «Що я чую, що я бачу?») тощо.

Творчі завдання також можна використовувати під час вивчення малих фольклорних жанрів. Наприклад, дітям можна пропонувати скласти власні загадки з використанням порівнянь: Гарний, як *веселка*. Легкий, як *п'р'їнка*. Літає, як *пушинка (метелик)*; скласти власні скороговки, використовуючи подані рими:

Маленька Маринка, Бігла Іринка –

Біленька хустинка. Згубила хустинку.

Або продовжити лічилки за початком:

П'ять котиків сиділи,

З миски кашу швидко з'їли.

- Раз, два, три, чотири, п'ять,

Ти виходь скоріш гулять.

Є у качки п'ять малят -

П'ять жовтеньких каченят.

Раз, два, три, чотири, п'ять,

Я їду їх всіх шукать.

Робота з художнім словом має надзвичайно важливе значення під час аналізу твору з дітьми, адже від рівня підготовленості людини до сприйняття слова залежить вплив цього виду мистецтва: емоційний, пізнавальний, інформативний, аналітичний, виховний і перетворюючий.

Кожна мова володіє «внутрішньою формою», яка увібрала риси індивідуального національного життя. Особливого значення ця проблема набула в дослідженнях видатного українського вченого-філолога О. Потебні [14]. За його визначенням, образний зміст слова розкривається в художньому творі й особливо яскраво в поетичному, де образне значення слова (його внутрішній зміст) набуває гнучкості, варіативності, починає жити особливим життям, поєднуючи старі й нові уявлення, наповнюючи їх новим смислом і цим створюючи новий образ. За вченням О. Потебні, слово є реальною практичною свідомістю, засобом пізнання й перетворення життя, при чому засобом не тільки висловлювати вже готову думку, скільки відкривати нову, невідому.

Вирішення питання про створення системи естетичного виховання в дошкільному закладі та школі неможливе без глибокого розуміння закономірностей естетичного впливу мови. Тільки враховуючи ці

закономірності, можна навчити людину аналізувати художні твори, висловлювати свої судження, розмовляти яскраво, образно, змістовно, цікаво.

Узагалі фонетичний лад слова, словосполучення, фрази й тексту, поєднання в них звуків є естетичною цінністю. В естетиці існує погляд, що краса виражається в кольорі, симетрії, пропорції, гармонії. І саме гармонія й пропорція в сполучуваності й розміщенні звуків у процесі мовлення є тими основними моментами, які забезпечують його милозвучність. Дійсно, слово може викликати естетичний ефект завдяки своїм акустичним властивостям. Це явище помітили і використали в творах відомі поети: Т. Шевченко, Леся Українка, Олександр Олесь, А. Малишко, П. Тичина та ін.

Отже, мовленнєва діяльність має не лише відповідати законам естетики, а й бути джерелом естетичних почуттів людини.

Природно, що в дошкільному закладі та початковій школі можливий розвиток лише первісних уявлень про образний склад слова, розуміння його естетичних особливостей. Для цього під час навчання та в позанавчальний час доречно проводити бесіди, міні-концерти, творчі години, присвячені вживанню слова. Естетичного сприйняття слова – це важливий процес, який зумовлює, перш за все, духовне збагачення особистості. Для кожного віку існують свої особливості реагування на художнє слово. Так, діти старшого дошкільного та молодшого шкільного віку в більшості своїй реагують на художній образ позитивно, сприймають його на предметному рівні, недостатньо заглиблюються в образний зміст твору, оскільки в усіх видах мистецтва оцінюють тільки окремі образотворчі засоби, не відчують їх виразних можливостей, активного впливу на образ.

Посилення лінії літературознавчої пропедевтики та умінь аналізувати художній твір має на меті, через спеціальну систему прийомів навчати учнів сприймати художній твір як мистецтво, збагачувати їхній емоційно-естетичний досвід, привертаючи увагу до краси словесного мистецтва. Пізнаючи світ через мову, завдяки зануренню в зміст нових слів, їх переживанню і відчуттю, знайомлячись з творами літературного мистецтва, діти набувають багатозмістовних вражень, що впливає на їхню почуттєву сферу, естетичні уподобання, смаки, потреби, розвиває їх та формує естетичне ставлення до навколишнього.

Висновки. Проблема естетичного виховання дошкільників і молодших школярів залишається в центрі уваги науковців та методистів. Загальноприйнятим є положення, що література як мистецтво слова відіграє важливу роль в естетичному розвитку учнів. Тому головними завданнями занять художньої літератури та літературного читання в закладах дошкільної освіти та початковій школі є виховання в дітей інтересу до художньої літератури як засобу пізнання життя, джерела роздумів, духовного розвитку, формування в них високих моральних якостей, естетичної культури, національної самосвідомості. Разом з тим, необхідно подавати на пропедевтичному рівні літературні знання, що сприятиме більш глибокому усвідомленню літератури як виду мистецтва, естетичному розвитку дітей.

Одне з нелегких завдань педагога на сучасному етапі розвитку суспільства – прищеплювати дітям і постійно підтримувати в них бажання спілкуватися з літературою. Вміло організована робота з текстом включає дитину в творчу працю, що стимулює читацькі інтереси. Важливо проводити роботу так, щоб художній твір сприймався розумом і почуттями. Методично правильна робота над текстом сприяє проникненню в його «серцевину», дозволяє насолоджуватись майстерністю письменника, сприймати твір як мистецтво слова. Дитина має уявити живі картини, усвідомити особливості героїв, змальованих автором, збагнути головну ідею, висвітлену в творі. Завдяки словам й уяві, що їх відтворить, вибудовуються образи, а вже ці образи викликають емоційну реакцію дитини, народжують співпереживання героям і автору, звідси виникає розуміння тексту й усвідомлення свого ставлення до прочитаного.

Таким чином, сприймання і розуміння художнього твору молодшими школярами є результатом багатопланового, внутрішнього процесу, в якому по-особливому проявляється співвідношення засвоєння знань і розвитку.

Література

1. Волошина Н. Й. Концепція літературної освіти / Н. Й. Волошина, Є. А. Пасічник, Н. Ф. Скрипченко, П. П. Хропко // Початкова школа. – 1994. – №3. – С. 48-56.
2. Дитина : Освітня програма для дітей від двох до семи років / наук. кер. проекту В. О. Огнев'юк ; авт. кол.: Г. В. Беленька, О. Л. Богиніч, Н. І. Богданець-Білокаленко [та ін.] ; Мін. осв. і науки України, Київ. ун-т ім. Б. Грінченка. – К.: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2016. – 304 с.
3. Дошкільна лінгводидактика : Теорія і методика навчання дітей рідної мови в дошкільних навчальних закладах: [підручник] / за ред. А. М. Богуш. Друге видання, доповнене. – К.: Видавничий Дім «Слово», 2011. – 704 с.
4. Іванова Л. Літературознавча компетентність молодших школярів / Л. Іванова // Початкова освіта. – 2005. – Жовтень (38). – С. 2-13.
5. Комарівська Н. Комплексне використання мистецтв як умова естетичного розвитку молодших школярів на уроках літературного читання / Н. Комарівська // Актуальні проблеми дошкільної та початкової освіти в контексті європейських освітніх стратегій : Збірник матеріалів науково-практичної конференції. – Вінниця : ТОВ «Нілан ЛТД», 2015. – Вип. 4. – С. 274-277.

6. Комарівська Н. Розвиток творчого потенціалу дітей дошкільного та молодшого шкільного віку засобами фольклору / Н. Комарівська // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. – Вип. 46. – Київ – Вінниця : ДОВ «Вінниця», 2016. – С. 30-33.
7. Концепція художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах // Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. – 2004. – № 10. – С. 3-32.
8. Кудина Г. Н., Новлянская З. Н. Литература как предмет эстетического цикла / Г. Н. Кудина, З. Н. Новлянская. – М. : Центр альтернативной педагогики искусства, 1990. – 304 с.
9. Лапшина І.М. Біографія письменника як джерело розуміння змісту твору. Формування вміння інтерпретувати літературний текст на основі інформації про життя автора / І.М. Лапшина // Учитель початкової школи : Науково-методичний журнал. – 2015. – № 5. – С. 3-5.
10. Миропольська Н. Є. Мистецтво слова в структурі художньої культури учня : теорія і практика / Н.Є.Миропольська. – К. : Парламентське видавництво, 2002. – 204 с.
11. Національна доктрина розвитку освіти // Законодавчі акти України з питань освіти. – К., 2004. – С. 279-294.
12. Нова українська школа: poradnik dla vchytela / Під заг. ред. Бібік Н.М.- К.:«Видавничий дім «Плеяди», 2017.-206 с.
13. Пахальчук Н. Естетичний досвід молодшого школяра : дефінітивна характеристика / Н. Пахальчук // Наукові записки : наук.-практ. конф. викладачів і студ., 12 квіт. 2005 р. – Вінниця, 2005. – Вип. 3. – С. 46–48.
14. Потебня О. Естетика і поетика слова : збірник / О. Потебня. – Київ: Мистецтво, 1985. – 301 с.
15. Рыбникова М. А. Очерки по методике литературного чтения : пособ. для учителя / М. А. Рыбникова. – 4-е изд., испр. – М. : Просвещение, 1985. – 288 с.
16. Руденко Л.А. Естетичне виховання учнів засобами слова / Л.А.Руденко // Початкова школа.– 1996.– №3.– С. 25-28.
17. Савченко О.Я. Наступність і перспектива в роботі двох перших ланок освіти / О.Я. Савченко // Дошкільне виховання. – 2000. – № 11. – С. 4-5.

References

1. Voloshyna N.Y. Kontseptsiya literaturnoyi osvity / N.Y. Voloshyna, Ye.A. Pasichnyk, N.F. Skrypchenko, P.P. Khropko // Pochatkova shkola. – 1994. – #3. – S.48-56.
2. Dytna : Osvitnya prohrama dlya ditey vid dvokh do semy rokiv / nauk. ker. proektu V.O. Ohnev'yuk ; avt. kol.: H.V. Byelyen'ka, O.L. Bohinich, N.I. Bohdanets'-Biloskalenko [ta in.] ; Min. osv. i nauky Ukrayiny, Kyiv. un-t im. B. Hrinchenka. – K. : Kyiv. un-t im. B. Hrinchenka, 2016. – 304 s.
3. Doshkil'na linhvodyaktyka : Teoriya i metodyka navchannya ditey ridnoyi movy v doshkil'nykh navchal'nykh zakladakh: [pidruchnyk] / za red. A. M. Bohush. Druhe vydannya, dopovnene. – K.: Vydavnychyy Dim «Slovo», 2011. – 704 s.
4. Ivanova L. Literaturoznachna kompetentnist' molodshykh shkol'yariv / L. Ivanova // Pochatkova osvita. – 2005. – Zhovten' (38). – S. 2-13.
5. Komarivjska N. Kompleksne vykorystannja mystectv jak umova estetychnogho rozvytku molodshykh shkol'jariv na urokakh literaturnogho chytannja / N. Komarivjska // Aktualni problemy doshkil'noji ta pochatkovoji osvity v konteksti jevropejs'kykh osvitnikh strategij : Zbirnyk materialiv nauko-vo-praktychnoji konferenciji. – Vinnycja : TOV «Nilan LTD», 2015. – Vyp. 4. – S. 274-277.
6. Komarivjska N. Rozvytok tvorchogho potencijalu ditej doshkil'nogho ta molodshogho shkil'nogho viku zasobamy fol'kloru / N. Komarivjska // Suchasni informacijni tekhnologiji ta innovacijni metodyky navchannja u pidghotovci fakhivciv: metodologija, teorija, dosvid, problemy. – Vyp. 46. – Kyjiv – Vinnycja : DOV «Vinnycja», 2016. – S. 30-33.
7. Koncepcija xudozhn'o-estetychnogo vy`xovannja uchniv u zagal'noosvitnix navchal'ny`x zakladaх // Informacijny`j zbirny`k Ministerstva osvity` i nauky` Ukrayiny`. – 2004. – # 10. – S. 3-32.
8. Kudina G. N., Novlyanskaya Z. N. Literatura kak predmet esteticheskogo cikla / G. N. Kudina, Z. N. Novlyanskaya. – M. : Centr al'ternativnoj pedagogiki iskusstva, 1990. – 304 s.
9. Lapshyna I.M. Biografija pysjmennyka jak dzherelo rozuminnja zmistu tvor. Formuvannja vminnja interpretuvaty literaturnyj tekst na osnovi informaciji pro zhyttja avtora / I.M. Lapshyna // Uchytelj pochatkovoji shkoly : Naukovo-metodychnyj zhurnal. – 2015. – # 5. – S. 3-5.
10. Myropol's'ka N. Ye. Mystetstvo slova v strukturi khudozhn'oyi kul'tury uchnya : teoriya i praktyka / N.Ye.Myropol's'ka. – K. : Parlament's'ke vydavnytstvo, 2002. – 204 s.
11. Natsional'na doktryna rozvytku osvity // Zakonodavchi akty Ukrayiny z pytan' osvity. – K., 2004. – S. 279-294.
12. Nova ukrajyn's'ka shkola : poradnyk dlya vchytelya / Pid zah. red. Bibik N. M. – K. : TOV «Vydavnychyy dim «Pleyady», 2017. – 206 s.
13. Pakhaljchuk N. Estetychnyj dosvid molodshogho shkol'jara : definityvna kharakterystyka / N. Pakhaljchuk // Naukovi zapysky : nauk.-prakt. konf. vykladachiv i stud., 12 kvit. 2005 r. – Vinnycja, 2005. – Vyp. 3. – S. 46–48.
14. Потебня О. Естетика і поетика слова : збірник / О. Потебня. – Київ: Мистецтво, 1985. – 301 с.
15. Rybnikova M. A. Ocherki po metodike literaturnogo chteniya : posob. dlya uchitelya / M. A. Rybnikova. – 4-e izd., ispr. – M. : Prosveshchenie, 1985. – 288 s.
16. Rudenko L.A. Estetychne vykhovannja uchniv zasobamy slova / L.A.Rudenko // Pochatkova shkola.–1996.– #3.– S.25-28.
17. Savchenko O.Ya. Nastupnist' i perspektiva v roboti dvokh pershykh lanok osvity / O.Ya. Savchenko // Doshkil'ne vykhovannya. – 2000. – # 11. – S. 4-5.

УДК 78.071.4 (478)

DOI 10.31652/2415-7872-2020-61-88-93

КЛАССНЫЙ КОНЦЕРТ КАК ЭФФЕКТИВНАЯ ФОРМА ХУДОЖЕСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ УЧЕНИКА-ПИАНИСТА В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ Л.Э. ОКСИНОЙТ

И. А. Хатипова

orcid.org/0000-0003-2745-7978

В статье раскрывается роль классных концертов Л.Э. Оксинайт, одного из ведущих фортепианных педагогов Республики Молдова, в контексте учебного процесса в Республиканском музыкальном лицее-интернате им. Ч. Порумбеску. Акцентируется внимание на проблеме составления программ концертов, организации репетиций и генерального прослушивания. Специально рассматривается воспитательно-педагогический аспект классных концертов Л.Э. Оксинайт, подчеркивается их художественное значение как важных событий в культурной жизни Кишинева. Делается вывод, что проведение ежегодных классных концертов являлось для Л.Э. Оксинайт творческим отчетом о проделанной педагогической работе по воспитанию подрастающего поколения пианистов.

Ключевые слова: классный концерт, педагогический репертуар, концертная практика, репетиция, сценический опыт, фортепианная педагогика.

КЛАСНИЙ КОНЦЕРТ ЯК ЕФЕКТИВНА ФОРМА ХУДОЖНЬО-АРТИСТИЧНОГО РОЗВИТКУ УЧНЯ-ПІАНИСТА В ПЕДАГОГІЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ Л.Е.ОКСИНОЙТ

І. А. Хатіпова

У статті розкрито роль концертів класу однієї з провідних фортепіанних педагогинь Республіки Молдова Л.Е.Оксинайт в контексті навчального процесу в Республіканському музичному лицей-інтернаті ім. Ч.Порумбеску. Акцентується увага на проблемі складання програм концертів, організації репетицій та генерального прослуховування. Спеціально розглянуто педагогічно-виховний аспект класних концертів Л.Е.Оксинайт, підкреслено їхнє художнє значення як важливих подій в мистецькому житті м. Кишинєва. Зроблено висновок, що проведення щорічних класних концертів було для Л.Е.Оксинайт творчим звітом з проведеної педагогічної роботи у вихованні підростаючого покоління піаністів.

Ключові слова: класний концерт, педагогічний репертуар, концертна практика, репетиція, сценічний досвід, фортепіанна педагогіка.

CLASS CONCERT AS A EFFECTIVE FORM OF THE ARTISTIC DEVELOPMENT OF THE PIANO STUDENTS IN LIYA OKSINOIT'S PEDAGOGICAL ACTIVITY

I. Hatipova

The article explores educational-pedagogical and artistic significance of the concerts of the class of Lia Emmanuilovna Oxinoit who was a leading piano pedagogue of C. Porumbescu Republican Music Boarding School. She has dedicated numerous years to preparing young musicians of the Republic of Moldova. Being a disciple of the well-known pianist A. Sokovnin who continued the traditions of L. Nikolaev's renowned piano playing school, she accorded special attention to the organization and holding of the concerts of her students' class. Having been held annually, these concerts were demonstrating extraordinary pedagogical abilities of L. Oxinoit and were allowing to follow the professional growth of students of various ages in the stage conditions of concert practice. This statement is especially important in the context of equal conditions offered by the format of the concert of the class to all students in the class of the given pedagogue, irrespective of their talent and preparation. On the contrary, selection for republican and international competitions and festivals strongly favor only gifted students, and the selection process itself is done by a special commission outside of the concert setting. Attention is brought to the problem of creating programs for such concerts, as well as to the issues of organizing routine rehearsals and holding final general auditions of the whole concerts. A special treatment is made of the educational-pedagogical aspects of L. Oxinoit's concerts of the class and their role in strengthening of the personal and creative contacts of the pedagogue with the students and their parents. Such concerts are shown to have a significant artistic value as important events in the cultural life of the city of Chisinau and of the whole Republic of Moldova. It is concluded that the preparation and holding of annual concerts of the class was for L. Oxinoit a form of creative report about her pedagogic activity of upbringing young pianists.

Keywords: class concert, pedagogical repertoire, concert practice, rehearsal, stage experience, piano pedagogy.

Не потребує доказательств положення о том, что мастерство музыканта-исполнителя выявляется, в первую очередь, в степени успешности его концертной деятельности, а подготовка ученика-пианиста к этой форме будущего профессионального труда представляет собой важную часть педагогического процесса в музыкальных учебных заведениях, начиная с самого раннего возраста учеников и заканчивая

постуниверситетской ступенью образования. Данная мысль подчеркивается многими видными педагогами, преподающими специальный инструмент в музыкальных лицеях, школах искусств, в музыкальных колледжах и высших учебных заведениях.

Подытоживающая роль концертно-сценической практики в учебно-воспитательном процессе регламентируется наличием в учебных программах по специальному инструменту регулярных экзаменационных и зачетных выступлений, академических концертов учащихся. Помимо таких обязательных сценических показов существует большое разнообразие дополнительных форм концертной деятельности юных музыкантов, значение которых нельзя недооценивать – участие в конкурсах, фестивалях, тематических и отчетных концертах. Выступления в таких концертах воспитывают у юных пианистов исполнительскую волю, артистические качества, улучшают их эстрадное сценическое самочувствие.

Важное место в этой системе дополнительных концертных мероприятий принадлежит классным концертам, которые, наряду с академическими концертами, экзаменами, конкурсами и фестивалями, являются одной из форм публичных выступлений учащихся и представляются необходимой и важной частью в процессе обучения молодых исполнителей в музыкальных учебных заведениях всех типов и уровней образования. Классные концерты позволяют контролировать как положительные, так и отрицательные изменения в профессиональном развитии ученика на протяжении учебного года. Помимо этого, показ публике результатов своего труда расширяет границы реального процесса воспитания юного музыканта, основу которого составляют самостоятельные занятия и уроки с педагогом.

Каждый творчески мыслящий педагог вносит свою лепту в организацию классных концертных выступлений, осознавая важность самого факта выхода музыканта-исполнителя на концертную эстраду. В настоящей статье предпринимается попытка обобщения практического опыта по проведению классных концертов одного из крупнейших педагогов-пианистов Республики Молдова второй половины XX века – пианистки Л.Э. Оксинайт, занимающей почетное место в ряду других наставников доуниверситетского образовательного уровня Республики Молдова. Автор статьи, сама выпускница Л.Э. Оксинайт, на личном примере удостоверилась в огромной воспитательной роли таких концертов и убеждена, что организация и проведение классных концертов обеспечивает большие успехи в подготовке квалифицированных музыкантов-исполнителей.

Цель статьи заключается в выявлении воспитательно-педагогического и художественно-артистического потенциала классных концертов Л.Э. Оксинайт в контексте учебного процесса в Республиканском музыкальном лицее-интернате им. Ч. Порумбеску, а также в культурной жизни Кишинева и Республики Молдова в целом.

Имя Лии Эммануиловны Оксинайт (1921–2003) почитаемо в музыкальном мире Молдовы как символ одного из лучших педагогов-пианистов школьного уровня [3]. Среди ее учеников – известные в Молдове и за ее пределами пианисты Алексей Гуленко, Лариса Жар, Роза Левина, Анжела Няга, Раиса Бырлиба, Анжела Беляева, Наталия Букшпан, Маргарита Лукацкая, Борис Розин, Вероника Маху, Людмила Феррони, Виолетта Жосан, Петр Скворцов, Мариана Изман, Мария Сумарева, Ирина Быстрова, Виталий и Татьяна Шалины, Аурика Буфтяк и другие. Традиции «школы Оксинайт» в наши дни пустили корни во многих странах мира: в Румынии, Германии, Франции, Израиле, США. Ученики этой блестящей пианистки подтверждают высокий уровень профессиональной подготовки участием в различных международных конкурсах и фестивалях, умножают достижения своей наставницы собственными педагогическими успехами. Все они едины во мнении, что благополучным развертыванием своего профессионального пути обязаны счастливому старту, заданному Л.Э. Оксинайт.

Л.Э. Оксинайт была разносторонним и глубоким музыкантом, педагогом «от Бога». Любовь к искусству звуков и страсть к преподаванию она унаследовала от матери, Анны (Этли) Моисеевны Оксинайт (1898–1979), которая ввела дочь в мир музыки и преподнесла ей азы исполнительского искусства. А. Оксинайт была известна в Молдове как прекрасный музыкант, блестящий педагог. Получив образование в Бухарестской консерватории музыки и декламации по классу фортепиано Аурелии Чонка-Пипы (1926–1930), она свои знания и навыки передавала ученикам: в период 1945–1965 гг. вела общее фортепиано в Кишиневской консерватории и в Республиканской музыкальной школе-десятилетке им. Е. Коки.

Дальнейшее музыкальное образование Л.Э. Оксинайт связано с Бухарестской королевской академией музыки и драматических искусств, где она в течение года (1939–1940) занималась под руководством Аурелии Чонка-Пипы (фортепиано) и Михая Андрику (камерный класс). После Второй мировой войны для завершения образования молодая пианистка поступила в Кишиневскую государственную консерваторию (1944–1949), которую закончила по классу профессора Александра Львовича Соковнина. В период 1949–1955 гг. работала аккомпаниатором в Кишиневской государственной консерватории, затем совмещала работу концертмейстера с педагогической деятельностью, а с 1960 г. полностью связала свою судьбу с

Республиканской средней специальной музыкальной школой-интернатом им. Е. Коки (ныне – Республиканский музыкальный лицей им. Чиприана Порумбеску), где начала трудовой путь как преподаватель, а позже стала заведующей отделом специального фортепиано. За достижения в педагогическом труде была награждена орденом Республики Молдова «Meritul Civic» (1993).

«Всю жизнь она посвятила педагогике. Обладая отличными исполнительскими данными, требовала от своих питомцев не бояться сцены, выступать как можно чаще. При этом любила сесть за рояль и сыграть со своим учеником, что называется в четыре руки», – писала о Л.Э. Оксинайт журналистка Л. Зубова [2]. Существенной частью плодотворной педагогической деятельности Лии Эммануиловны Оксинайт являлись классные концерты. Эти значительные музыкальные события занимали особое место в истории Республиканской средней специальной музыкальной школы им. Е. Коки, (с 1989 –Республиканский музыкальный лицей-интернат им. Ч.Порумбеску). С уверенностью можно сказать также, что эти превосходные концерты, организовывавшиеся ежегодно (без единого перерыва!) вошли в хронику всего музыкального искусства Молдовы второй половины XX века. Торжественно-праздничная атмосфера, присущая каждому такому концерту, придавала большую значимость и важность событию как для выступающих, так и для публики.

Классные, или так называемые отчетные концерты класса Л.Э.Оксинайт, как и аналогичные «акции» других педагогов, по сути не входят в обязательные учебные планы. Несмотря на это, у Лии Эммануиловны можно и нужно отметить особое отношение, склонность и стремление к организации таких мероприятий. С течением времени эти концерты несомненно стали выявлять динамику эволюции мастерства «скульптора», моделирующего юные таланты. Педагог высшей категории, Л. Оксинайт была наделена качествами, удивительными для преподавателя фортепиано. Она искала и видела личность в каждом своем ученике, выявляя его лучшие качества. Таким образом, педагог акцентировала сильные стороны фортепианного исполнительства учеников, терпеливо и бережно создавая храм высшей культуры и искренних чувств в душе каждого ребенка. В видении Лии Эммануиловны у любого ученика есть бесценная художественная индивидуальность.

Л.Э. Оксинайт всегда осознавала, что формат классного концерта дает возможность всем ученикам класса выступить на сцене, в то время как на международные конкурсы и фестивали участников отбирает специальная комиссия. Педагог также учитывала, что на концертах класса выступление детей могут послушать родители, а также бабушки и дедушки учеников, получить представление об их игре, а также об исполнительском уровне других учащихся. Л.Э. Оксинайт считала чрезвычайно важным тот педагогический момент, что родители учеников могут воочию увидеть и оценить профессиональный уровень и потенциал преподавателя, в классе которого обучаются дети.

В беседах с коллегами и родителями учеников Л.Э. Оксинайт подчеркивала существенное отличие классных концертов от зачетов и экзаменов, указывая, что классные концерты являются такой формой сценической практики, результаты которой не оцениваются по системе набранных баллов, поэтому оценочный фактор здесь психологически не довлеет над юными музыкантами. Это позволяет преподавателю решать еще одну педагогическую проблему: определять меру излишнего эстрадного волнения перед выступлением и во время оногo. Особая творческая атмосфера классных концертов способствует созданию у учеников отношения к выполнению на сцене творческого задания как к яркому, радостному и праздничному событию.

Важным оказывалось и то, что классные концерты Л.Э. Оксинайт часто проводились за пределами школы и даже страны, что оказывалось существенным для воспитания сценической выдержки учеников. Дети выступали в студиях Национального телевидения и Дома радио, в залах Национальной филармонии и Органного зала, в музыкальных школах и школах искусств, в музыкальных училищах городов Бельцы и Тирасполь, в консерватории румынского города Яссы.

Большое значение в проведении классного концерта Л.Э. Оксинайт придавала выбору программы: подбору произведений для каждого исполнителя в отдельности и драматургической выстроенности концерта в целом. При этом педагог учитывала время звучания каждого произведения, порядок выступлений в целом, а также предполагаемые сроки подготовки и проведения концерта, с учетом возможности успешного решения всех педагогических и исполнительских задач.

При выборе пьес для программы отчетного классного концерта Л.Э. Оксинайт придерживалась определенных соображений педагогического характера, которые учитывали, как позицию выступающих учеников, так и ожидания пришедшей на концерт публики. Первостепенное значение она придавала тому, чтобы произведение, включаемое в концертную программу, было интересно для ученика, поскольку в этом случае оно будет выучено гораздо быстрее. Кроме того, произведения должны быть яркими, выигрышными и доступными для восприятия слушателей. Наконец, избранные сочинения должны раскрывать наиболее сильные стороны ученика, показывать его творческую индивидуальность.

Л.Э. Оксинайт подчеркивала, что искусство педагога как раз и состоит в том, чтобы суметь одинаково хорошо представить на классном концерте учеников с различным уровнем музыкальных способностей. Менее способные дети за счет умело подобранной программы могут выступить достойно. В работе с такими учениками внимание педагога всегда направлялось на основополагающие моменты: разъяснение им содержания произведения и характера музыки, работа над грамотной педализацией и хорошим звукоизвлечением. Л.Э.Оксинайт стремилась обеспечить необходимый профессиональный уровень исполнения этих детей, понимая, что высоких художественных откровений от них ждать не стоит.

Классные концерты всегда проводились во второй половине учебного года, обычно в марте или апреле. Программа обсуждалась и составлялась задолго до концерта. Уже летом дети начинали работу над сложными произведениями. Довольно часто программы концертов были основаны, к примеру, на произведениях определенных композиторов, частях фортепианных циклов (П.И. Чайковского, Р. Шумана, Ф. Шуберта, Э. Грига, К. Дебюсси, Ф. Шопена и др.) или музыкальных стилях (к примеру, романтическом). Лия Эммануиловна не избегала изучения сложнейших страниц фортепианной музыки, поэтому нередко в программы включались виртуозные произведения. В этом отчетливо заметна решительность педагога в воплощении самых смелых замыслов. Стоит отметить, например, исполнение Концерта для фортепиано с оркестром № 3 С.В. Рахманинова, всех четырех баллад Ф. Шопена, трансцендентных этюдов Ф. Листа, сложных пьес С.С. Прокофьева, этюдов Ф. Шопена, К. Дебюсси и др.

Часто исполнялась на классных концертах Л.Э. Оксинайт музыка Ф. Шопена, потому что творчество этого композитора было особенно близко внутреннему миру Лии Эммануиловны. В его произведениях она находила благодатный материал для гармоничного воспитания и развития юношества. Таким образом Л. Оксинайт формировала личности своих учеников, воспитывая молодое поколение на лучших образцах мирового музыкального искусства. Через музыку Ф. Шопена педагог учила своих подопечных понимать мысли композитора, проникать в его творческий микрокосм и, не в последнюю очередь, тонко чувствовать широкий эмоциональный спектр каждого произведения. В начальных классах дети играли, к примеру, три экосеза, юношеский ноктюрн, контрданс, несложные вальсы. Старшие ученики исполняли этюды, полонезы, скерцо, рондо, экспромты, прелюдии, баллады и концерты. Важно подчеркнуть пристрастие Лии Эммануиловны к исполнению цельных циклов: четыре баллады, четыре скерцо, четыре экспромта, 24 прелюдии, все этюды. Эти произведения входили в репертуар нескольких поколений учащихся Л.Э. Оксинайт.

Виталий Шалин, выпускник Л.Э. Оксинайт, окончивший Среднюю специальную музыкальную школу им. Е. Коки в 1984 г., в беседе с автором настоящей статьи признавался: «...Я заворуженно смотрел на руки Лии Эммануиловны, когда она показывала тот или иной фрагмент произведения. Потом только я понял, насколько это было уникально, ведь немногие преподаватели могли исполнить на уроке любой, даже самый сложный фрагмент программы».

Все ученики класса Л.Э. Оксинайт, от малышей до выпускников, ощущали себя единой «командой», своего рода семьей. Сплачивали их именно классные концерты, которые проходили в школе, с публикой в зале, с аплодисментами и с цветами. Потом концерты повторялись в различных музыкальных школах республики, и это было ежегодно, с первого до последнего года обучения. Лия Эммануиловна знала, какую программу предложить каждому из учеников. Яркое впечатление оставил концерт из концертов для фортепиано с оркестром, в котором партию оркестра для каждого из учеников исполнила сама Л.Э. Оксинайт.

Классные концерты Л.Э.Оксинайт, как правило, состояли из двух отделений. В первом обычно выступали самые маленькие дети, а во втором – ученики постарше. Младшие исполнители чаще всего играли части таких фортепианных циклов как *Kinderszenen* Р. Шумана, *La caisse de jouets* и *Children's corner* К. Дебюсси, *Танцы кукол* Д.Д. Шостаковича, и др. Кроме этого в ряд исполняемых ими сочинений входили более простые пьесы Ф. Мендельсона, *Лирические пьесы* и *Поэтические картинки* Э. Грига и пьесы Ф. Шуберта.

Более трудная часть подготовленной программы предназначалась подросткам, которые «накаляли страсти» слушателей своим виртуозным исполнением таких произведений, как *Токката* и *Наваждение* С.С. Прокофьева, *Рондо каприччиозо* Ф. Мендельсона.

В процессе работы над программой концертов Лия Эммануиловна много раз приводила в пример интерпретации великих пианистов, часто используя аудиозаписи. К ее большой фонотеке имели доступ все ее воспитанники. Слушая записи признанных мастеров фортепианного искусства, ученики получали духовный заряд и импульс для достижения новых вершин исполнительского мастерства. Другими словами, это способствовало расширению кругозора и развитию музыкального звуковосприятия учащихся.

Особое внимание педагог уделяла применению педали, анализируя каждый сложный момент. В целях точного подчинения движений ноги гармоническому плану произведения в некоторых случаях Л.Э. Оксинайт составляла схему педализации. Она очень кропотливо работала над звучанием каждой

фразы в отдельности, предлагая несколько способов использования педали, для того чтобы в итоге выбрать более удачный вариант. С разных точек зрения рассматривался также аспект грамотного ведения мелодической линии. Разбор и определение формы были одной из обязательных задач в работе над произведением. Звучание каждой «клеточки» музыкальной структуры зависело от тщательно продуманной градации нюансов, которые выстраивались в логичный драматургический путь и вели к наивысшей кульминационной точке произведения. Получая такую детальную расшифровку сочинения, ученику оставалось только выполнить все задачи педагога, преобразовывая и «присваивая» их в целях достижения собственного художественного замысла.

Благодаря классным концертам ученики Лии Эммануиловны обогащали собственный исполнительский опыт, а, слушая своих коллег, знакомились с другими произведениями. Кто-то исполнял, например, одну балладу Шопена, но имел возможность послушать остальные три в интерпретации других учеников, тем самым составив представление о трактовке композитором данного жанра.

Огромную роль в подготовке классного концерта Л.Э. Оксинайт отводила организации репетиций, которые, как правило, проходили в специальном концертном, так называемом Большом зале музыкального лицея. Такие репетиции помогали приобрести опыт игры на другом рояле, другой сцене и при другой акустике. Очень большое значение педагог придавала и генеральной репетиции, которая продумывалась ею особым образом. Еще раз выверялся порядок выступлений; каждый ученик имел возможность «смоделировать» свое концертное выступление на предстоящем вечере, проверить результаты работы над программой.

Важной составляющей частью послеконцертного периода в педагогической деятельности Л.Э. Оксинайт становилось обсуждение выступлений, оценка игры юных музыкантов, подведение итогов. Сразу после концерта педагог всегда в целом хвалила всех солистов, чтобы поддержать их и не нарушить праздничную концертную атмосферу. Замечания она высказывала позже, на уроке, наедине с каждым учащимся, чтобы он не был травмирован публичным указанием на недостатки, но мог сделать определенные выводы и избежать в дальнейшем тех или иных промахов.

Организация и проведение классных концертов всегда требовали от Л.Э. Оксинайт значительных усилий, времени и энергии, учитывая тот факт, что необходимо было подготовить к определенной дате сразу всех воспитанников. Умение нацелить на это учеников, выстроить систему занятий и подвести всех к нужному итогу – является показателем таланта, результативности и качества педагогического труда Л.Э. Оксинайт.

Впечатлением о классных концертах Л.Э. Оксинайт делится ее бывшая ученица А. Беляева, ныне педагог по классу специального фортепиано Республиканского музыкального лицея-интерната им. Ч. Порумбеску. Она пишет: «Ежегодные классные концерты, в которых принимали участие все ученики класса Лии Оксинайт, были долгожданными событиями для всех любителей классической музыки. На этих вечерах, несмотря на возраст молодых пианистов, исполнялись замечательные программы с большим профессионализмом и отдачей. На сцене исполнитель и рояль превращались в единое целое, в то время как за творческим процессом пристально наблюдал мудрый взгляд педагога. В те минуты зал наполнялся волнами, связывающими души педагога и ученика. Эти вибрации не были ощутимы для публики, но они были осязаемы и существенны для обоих. Если у педагога есть такой удивительный дар, эта связь не прерывается на протяжении всей жизни, поддерживаясь глубокой признательностью и восхищением к педагогу, который вкладывал все свои знания и благородство души в воспитание подрастающих поколений» [1].

Выводы. Значимость педагогической деятельности Лии Эммануиловны Оксинайт для воспитания подрастающего поколения пианистов Республики Молдова чрезвычайно велика. Она демонстрирует образец творческого отношения наставника к процессу воспитания личности и профессиональных качеств юных музыкантов. Можно смело утверждать, что любовь к музыке, неустанный каждодневный труд, наполненный поисками и экспериментами, определяли всю жизнь этого уникального творца человеческих душ и тем самым вносили существенный вклад в фортепианное искусство Молдовы.

Особая роль в педагогическом труде Л.Э. Оксинайт принадлежала организации классных концертов. Проводимые ежегодно с привлечением всех учеников класса и запечатленные в памяти многих поколений музыкантов, эти концерты несли в себе огромный воспитательно-педагогический и художественно-артистический потенциал. Свидетельствуя о прекрасной фортепианной школе незаурядного педагога-пианиста, они являлись яркими праздничными событиями в музыкальной культуре Республики Молдова, привлекали многочисленную публику. Помимо этого, классные концерты Л.Э. Оксинайт интенсифицировали учебный процесс, способствуя расширению культурного диапазона учащихся, воспитанию сценической выдержки и артистизма, созданию благоприятной атмосферы для формирования высоких идеалов, развития положительных личностных качеств, обогащения внутреннего мира каждого учащегося.

Література

1. Беляева А. Посвящение моему педагогу Лии Оксинайт / А. Беляева // Univers musical. – №4. – С. 51-52.
2. Зубова Л. Вечер памяти Лии Оксинайт [Электронный ресурс] / Л. Зубова. – Режим доступа: <https://dem-2011.livejournal.com/24776.html>.
3. Оксинайт Лия Эммануиловна [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://ru.wikipedia.org/wiki/Оксинайт,_Лия_Эммануиловна (дата обращения – 25.03.2020).

References

1. Beliaeva A. Posviashchenie moemu pedagogu Lii Oksinoit / A. Beliaeva // Univers musical. – №4. – С. 51-52.
2. Zubova L. Vecher pamiati Lii Oksinoit [Elektronnyi resurs] / L. Zubova. – Rezhim dostupa: <https://dem-2011.livejournal.com/24776.html>.
3. Oksinoit Liia Emmanuilovna [Elektronnyi resurs].– Rezhim dostupa: URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/Oksinoit,_Liia_Emmanuilovna

УДК 37.034-057.874

DOI 10.31652/2415-7872-2020-61-93-98

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ВИХОВАННЯ МОРАЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ СТАРШИХ ПІДЛІТКІВ

В. І. Шахов

orcid.org/0000-0003-1535-2802

І. О. Кудирко

orcid.org/0000-0003-4392-9840

У статті розглянуто сутність понять мораль, моральна свідомість. Проаналізовано особливості морального виховання старшокласників в умовах роботи сучасних закладів загальної середньої освіти. Обґрунтовано педагогічні умови формування й виховання моральної свідомості школярів старших класів. Доведено, що педагогічні умови формування моральної свідомості створює вчитель, як учасник освітнього процесу.

Ключові слова: мораль, моральна свідомість, педагогічна умова, теорія Кольберга, дилема Хайнца, категоричний імператив.

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF SENIOR STUDENTS' MORAL CONSCIOUSNESS EDUCATION

V. Shakhov, I. Kudyrko

The article is considered the concept of morality, moral consciousness, pedagogical condition. It also describes pedagogical conditions of formation and education of moral consciousness of high school students. Modernity requires from pedagogy and psychology a practical solution to the problem of education of a morally conscious personality, which is able to improve the life of Ukrainian society. The moral consciousness of the student depends on the formation of such universal values as freedom, responsibility, honor, dignity, self-confidence and self-power. These are moral phenomena that can combine the personal interests of a man and the society as a whole. A modern teacher may have differences between the development of the moral consciousness of the student youth and his / her personal vision of teaching a particular discipline, inability to use pedagogical tools. The solution of these differences is possible if a teacher masters the theoretical foundations of the development of moral consciousness. A modern Ukrainian school is child-centered. A man is the highest value. Therefore, the most important is the formation of moral consciousness, which consists of human values. The young generation must respect not only themselves as individuals, but also feel responsible, have human dignity, and respect the social environment.

Keywords: morality, moral consciousness, pedagogical condition, Kohlberg's theory, Heinz's dilemma, categorical imperative.

Чи замислювалися Ви, що таке моральна свідомість підлітка, що таке моральне виховання, що між ними спільного і як відбувається процес виховання моральної свідомості сучасного школяра?

Варто зазначити, що проблеми формування моральної свідомості хвилювали педагогів і взагалі будь-яке суспільство з давніх-давен. Але що таке моральна свідомість та чи можна її виховувати? Давньоримський філософ Сенека писав: «Навчись спершу добрим правилам моралі, а потім мудрості, бо без перших важко навчитися останній».

Сьогодні Україна – це демократична держава з гуманним суспільством, де право людини стоїть на першому місці. Сучасна українська школа – це школа, де права дитини і її безпека є ключовими. І це

правильно. Але навчання сучасного школяра базується також на загальнолюдських цінностях: свободи, справедливості, честі, совісті, патріотизму, доброти, поваги.

Мета статті: теоретичне обґрунтування змісту, структури моральної свідомості, а також визначення педагогічних умов її виховання в старших школярів.

Проблема морального становлення й розвитку особистості завжди була актуальною. Зокрема, прогресивні погляди на цю тему знайшли своє відображення в працях видатних філософів, педагогів – М.О. Бердяєва, П.П.Блонського, Л.І.Божович, В.І.Вернадського, Є. Бондаревської та ін. Дана проблема привернула до себе увагу цілого ряду психологів: І.Д. Беха, Л.С.Виготського, В.К.Демиденка, О.М.Леонтьєва.

Працюючи з дітьми вже не один рік поспіль, спілкуючись з ними щоденно, можемо стверджувати, що сучасний підліток вимагає до себе уваги й поваги, він хоче, щоб його чули, щоб учитель бачив не лише його таланти, як здобувача освіти з певного предмета, а і його власне Я.

Педагоги і психологи протягом останніх десятиліть говорять про складний перехідний підлітковий вік. Існує безліч порад і методик, як спілкуватися з підлітком, як його виховувати. Але ні для кого не секрет, що саме з дитиною-підлітком найважче спілкуватися, найважче пізнати її світ, її бажання, зрозуміти, що вона хоче. А для вчителя-практика – це надзвичайно важливо. Бо для того, щоб учень розумів учителя, учитель повинен розуміти учня. В іншому випадку, педагог не зможе пояснити матеріал, і перестане бути справжнім наставником. Дитина буде слухати, але не буде чути. А школяр з уст учителя чує не лише терміни, поняття, теореми, він чує доброту, повагу, честь, совість, любов. Можливо, подумаєте, що це не так. Але це і є моральна свідомість дитини, яку педагог формує кожного дня.

Для більш глибокого розуміння понять «мораль», «моральність», «свідомість» звернемося до тлумачного словника.

Мораль – система норм і принципів поведінки людей у ставленні один до одного та до суспільства; етика; повчальний висновок із чогось; повчання, настанови, поради [9].

Моральність – відповідність поведінки людей нормам моралі [9].

Свідомість – процес відображення дійсності мозком людини, який охоплює всі форми психічної діяльності й зумовлює цілеспрямовану діяльність людини; сприйняття, розуміння навколишнього, властиві людині [9].

Проаналізувавши вищезазначені поняття, зробимо висновок, що моральна свідомість – це сприйняття навколишнього світу відповідно норм і принципів суспільства, в якому знаходишся. Тобто моральна свідомість залежить від оточення, від прикладу інших. Згадаємо усім відомого героя Мауглі. Це не просто вигадана історія Р. Кіплінга. Це приклад хлопчика, якого виховувала природа, який не адаптований до норм суспільства.

Моральна свідомість підлітка – це його думки і вчинки, його співчуття, повага, мрії та бажання. Дуже часто думки й вчинки людини відрізняються. Часто під впливом сторонніх факторів, а часто тому, що не вистачає виховання, не сформована «правильна» свідомість, яка ґрунтується на принципах гуманності.

Старшому школяреві потрібно власним прикладом показати, яким треба бути. Такий вихованець має власний характер, але він уже не дивиться мультфільми, він грає вже в інші ігри, живе своїм віртуальним життям у соціальній мережі. Він забув про улюблену іграшку, він зустрів перше кохання й розчарування. І такий підліток кожного дня спілкується зі своїми наставниками-педагогами. І в цей період у нього формується інша свідомість, він перевиховується.

Усім відомий факт: дитина змінюється, змінюються її смаки й уподобання. І в школяра старшої школи вчитель може сформувати й виховувати моральну свідомість.

Свідомість підлітка залежить від оточення, від інформації, яку він отримує. І цю більшість складає час, який підліток проводить за межами школи, у своєму віртуальному житті. Але протягом того часу, коли учень у школі, він спілкується зі своїми наставниками-вчителями. І саме від учителя залежить, яким буде урок, чи цікаво буде дитині.

Для того, щоб навчати сучасне покоління, недостатньо крейди, дошки й

підручника. Вони візуали, вони хочуть не лише чути, а й бачити, а головне бачити вчителя, який на них схожий: володіє сучасними гаджетами, коли пояснює чи опитує, використовує комп'ютерні технології. Старшокласник бажає бачити вчителя партнера, друга, з яким вони рівні. Сучасна школа повинна бути дитиноцентрованою. І саме такі стосунки створюють умови для формування моральної свідомості підлітка.

Сьогодні існують недоліки в освіті щодо організації морального виховання, зокрема у формуванні моральної свідомості. Також у сучасній психолого-педагогічній науці відсутні показники, які чітко визначають моральну свідомість особистості. Є показники моральної вихованості: слухняність, ввічливість, манери. В. Сухомлинський вважає, що найважливішим показником моральності людини є її вчинки [8].

Багато проповідників поширювали християнство, але пішли на смерть заради своїх переконань лише одиниці.

Переконані, що поведінковий компонент (вчинки) є обов'язковим показником рівня сформованості моральної свідомості. Адже між судженнями людини і її реальними вчинками існує певна невідповідність. Людина не завжди робить так, як думає. Це підтверджується вченням С. Леонтьєва, Л. Виготського про взаємозв'язок свідомості, діяльності й вищих функцій психіки людини [8].

Завдання вчителя – створювати всією системою засобів виховного впливу такі моральні відносини, при яких би дитина переживала задоволення від того, що вона своїми вчинками, своєю поведінкою приносить радість людям, творить добро для них. Це – азбука морального виховання.

Спілкування через спільну діяльність впливає на моральне обличчя учня, збагачує його моральний досвід, задовольняє потребу в самоствердженні. Громадська активність дитини забезпечується, на думку А. С. Макаренка, тим, що дитина виконує різні соціальні функції: організатора (лідера) й виконавця. У такій ситуації відбувається активний процес усвідомлення моральних обов'язків відповідальності перед колективом та відповідних цьому установок і мотивів

діяльності й поведінки.

Спілкування і слово вчителя – ось найголовніший інструмент виховання моральної свідомості підлітків. В. О. Сухомлинський наводить приклад зі словами «Як недобре ти зробив...», зазначаючи, що ці слова з уст одного вчителя викликають прикрість, співчуття, переживання, а з уст іншого – агресію, незадоволення, страх, паніку. Зауважимо, що приклад великого педагога актуальний і в нинішній час. Одні й ті ж слова, сказані різними вчителями, по-різному відображаються на дитині. Варто зважати на інтонацію, голос, коли спілкуєтесь. Перед тим, як звернутися до вихованця, завжди потрібно запитати себе: «Мені буде комфортно, якщо до мене так говоритимуть?» Це ключове питання кожного вчителя.

Знову згадаємо видатного педагога А. С. Макаренка, який писав: «Ваша власна поведінка – вирішальна річ. Не думайте, що виховуєте дитину тільки тоді, коли з нею розмовляєте або навчаєте її. Ви виховуєте її в кожному момент вашого життя».

Морально-етичне виховання – це діяльність школи й сім'ї з формування стійких моральних якостей, почуттів, навичок і звичок, поведінки на основі засвоєння ідеалів, норм та принципів моралі.

Щоб краще зрозуміти проблему морального виховання особистості, звернемося до теорії Л. Кольберга, яка сьогодні вважається однією з основних у сфері морального розвитку й виховання особистості. Її розглядають майже в усіх закордонних і вітчизняних підручниках та посібниках із психології й педагогіки, вона відкриває широкі перспективи для вдосконалення морального виховання учнів у навчальних закладах.

Л. Кольберг оцінив моральні судження особистості, коли були запропоновані гіпотетичні дилеми у вигляді різних історій, кожна з яких пов'язана зі специфічним моральним аспектом. Наприклад, із життя людини. Однією з найвідоміших моральних дилем є дилема Хайнца.

Хайнец – це чоловік, чия дружина смертельно хвора. Ліки, якими можна

врятувати жінку, є. Їх винайшов фармацевт, який жив у тому ж місті, що й герої. Він витратив великі кошти на дослідження, але ліки вирішив продавати в десять раз дорожче. Це – його винагорода за працю. Хайнец почав збирати кошти на препарат, але йому вдалося знайти лише половину суми. Тоді він звернувся із проханням до фармацевта віддати ліки за половину ціни, а решту повертатиме частинами. Але йому було відмовлено. Після цього герой вирішує викрасти ліки, щоб урятувати дружину.

Після того, як слухач почує історію, йому задаються такі запитання: чи повинен Хайнец красти ліки? Чи змінилося б що-небудь, якби Хайнец не кохав свою дружину? А якби хвора була йому незнайомою? І такі інші.

Л. Кольберга цікавила не стільки відповідь сама по собі, скільки обґрунтування дітьми морального вибору. Рівень оцінки моральності залежить від виду або засобу побудови доказів того, хто відповідає, а не від самого доказуваного твердження. На підставі відповідей на подібні запитання при вирішенні моральних дилем Л. Кольберг виділив три основних рівні моральних суджень, кожен з яких складається із двох стадій:

1-й рівень – доконвенційний (доморальний); 2-й рівень – конвенційний (конвенційна мораль); 3-й рівень – постконвенційний (автономна мораль).

Доконвенційний рівень: перша стадія «Орієнтація на покарання і слухняність». Дитина очікує (орієнтується) на фізичні наслідки свого вчинку: якщо її покарають, то вона вчинила невірнo, якщо ж не карають, то вчинок – правильний. Дитина підпорядковується тим, хто за неї сильніший, від кого вона залежить. Друга стадія «Індивідуалізм, інструментальна мета й обмін». Дитина намагається чинити ті дії, за які отримає винагороду, тобто «ти мені, а я тобі».

Конвенційний рівень: третя стадія «Взаємні міжособистісні очікування й відносини», або стадія «Хороших хлопчиків і дівчаток». Правильна поведінка та, яка приємна оточенню. На наступній стадії

цього рівня особистість переходить від суджень, заснованих на зовнішніх наслідках й особистій вигоді, до суджень, заснованих на правилах і нормах групи, до якої вона належить (такою групою може бути сім'я, родина, однолітки, однокласники, односельці, нація).

Постконвенційний рівень: п'ята стадія «Свідоме розуміння того, що різні люди можуть дотримуватися різних думок і дій щодо певних правил, норм, моральних цінностей». Деякі моральні цінності (людське життя, свобода, релігійні переконання, національні традиції) є абсолютними й безсумнівними для різних суспільств і культур світу. Шоста стадія – поведінка повністю базується на особистих, вибраних індивідуально й головне усвідомлено, добре обдуманих і обґрунтованих етичних принципах [7].

В останніх працях Л. Кольберг ставить питання про існування ще 7-ї, вищої стадії. Однак її досягають тільки окремі люди. Це стадія, коли моральні цінності виступають наслідком більш загальних філософських постулатів.

Вважаємо, що названі Л. Кольбергом показники не показують повно моральну свідомість особистості. Учений стверджує, що на 4, 5, 6 стадіях моральні поняття стають переконаннями людини. Але перевірити неможливо, чи людина буде дотримуватися своїх переконань і жити за внутрішніми моральними принципами, які ґрунтуються на загальноморальних цінностях [8].

Когнітивно-еволюційна теорія Л. Кольберга отримала продовження в працях сучасних авторів, наприклад, Л. Уолкера, що характеризується як нормативно-когнітивний підхід; у працях Л.В. Лохвицької, В.М. Галузяка, О.В. Алексеевої [6; 3].

Досліджуючи періодизацію морального розвитку дитини, Л.В. Дзюбко показує цікаву закономірність: якщо інтерес до навчання в дитини зник у 7 років, то в неї не вистачає душевних сил навчатися, починаючи з 15-ти – 16-ти років, якщо зник у 8 років – із 16-ти – 17-ти років, якщо в 9 – із 17-ти – 18-ти. У цей період велике значення має особистість учителя, бо через його духовні багатства примножуються душевні надбання дітей [7]. Отже, особистість учителя виходить на перше місце.

І. Кант у своїй роботі «Основи метафізики моральності» сформулював, а згодом у праці «Критика практичного розуму» розкрив поняття категоричного імперативу [10].

Учений стверджував, що категоричний імператив – це вищий етичний принцип. «Категоричний» означає, що він обов'язковий і не обґрунтовується. Закон складається із двох формулювань: «чини так, щоб твоя максима стала загальним законом» і «чини так, щоб ти не відносився до людства у своєму лиці й в лиці іншого, як не до цілі й засобу» [10].

Перше формулювання пояснюється Божим законом і загальнолюдською істиною – чини так, як хочеш щоб чинили з тобою. На жаль, діти й людство взагалі забуває про цей принцип. Хоча він й усім відомий. Кожен шукає вигоду, нехтуючи іншими. Дітям потрібно нагадувати про це майже на кожному уроці. Можливо, тоді вони будуть задумуватися.

Друге формулювання категоричного імперативу стверджує, що не потрібно ставитися до інших людей, як до засобу досягнення своєї мети. На нашу думку, ці два принципи є дуже близькими за своєю суттю й доповнюють один одного. Вони тісно взаємопов'язані між собою.

Вважаємо, що у вченні філософа прихований вищий ступінь моральності, коли люди ставляться до інших так, як би вони хотіли, щоб ставилися до них. Саме тут криється реальний вчинок дитини чи людини, а не помисли.

І. Кант у своєму вченні закликає нести відповідальність за свої вчинки, а не перекладати їх на інших.

Як педагоги можемо стверджувати, що вчитель у школі також закликає дітей відповідати за свої вчинки й думати, перед тим як діяти. Ми не порівнюємо себе з Кантом, але наголошуємо, що відома теорія вченого сьогодні не втратила актуальності, а навпаки потребує подальшого вивчення й дослідження, а головне – використання в педагогічній практиці.

Кант ніби закликає людей чинити морально, відповідати за свої вчинки. А це – головне правило моральної поведінки, яке повинно буди для дитини й людини обов'язковим, тобто категоричним.

Учитель не може сказати, що буде сьогодні виховувати моральну свідомість підлітка. Це невід'ємна частина освітнього процесу, яка проходить червоною лінією на кожному уроці, на перервах, позаурочних заходах, коли вчитель й учень спілкуються. Власним словом та прикладом наставник формує свідомість і характер вихованця.

Кожен сучасний учитель-практик скаже, що з дітьми важко працювати, що вони не чують, що вони живуть в іншому світі. Схожі речення чуємо від колег майже щодня. І це справді так. Але учні, які зараз навчаються в українській школі – це інше покоління Z, яке легко отримує інформацію із всесвітньої павутини, але яке потребує навичок, а головне загальнолюдських цінностей.

Отже, першою й головною педагогічною умовою формування моральної свідомості підлітка є особистість вчителя, його слово та власний приклад.

Педагогічна умова – це система, складовими якої є певні норми, методи, ситуації, що об'єктивно склалися та є необхідними для досягнення певної педагогічної мети [4]. Виходячи з визначення, можемо

стверджувати, що особистість учителя створює освітнє середовище, шукає і використовує форми й методи навчання, ставить педагогічну мету та досягає її.

Другою, і не менш важливою, умовою є співпраця вчителя з батьками. Бути мудrimi батьками для підлітка завдання не з легких. Більшість підлітків бунтують і повстають, незалежно від розсудливості батьків. Але підліткам необхідно (і вони хочуть цього), щоб батьки ними керували і їм допомагали. Гордість підлітка не дозволяє їм у цьому зізнатися, але в глибині душі вони цього прагнуть.

Повсякденне життя батьків, їх звички, погляди роблять набагато більший вплив на дитину, ніж довгі повчальні бесіди. Своїм прикладом батьки формують моральну свідомість підлітка. А завдання вчителя – нагадувати постійно батькам про це. Батьки повинні довіряти дитині. Як зазначають Р. та Дж. Байярд, «довіряючи своїй дитині, дозволяючи їй приймати власні рішення й слідувати їм, батьки тим самим досягають одночасно й безконфліктних стосунків з дитиною, оскільки підліток переконується та поступово навчається більш точно передбачати й враховувати віддалені наслідки власних рішень» [1].

В історії психологічної й педагогічної наук накопичено багато ідей щодо того, яких принципів повинні дотримуватись батьки у своїх відносинах з дітьми. Не буде перебільшенням твердження, що кожна психологічна школа намагалася сформувати свої уявлення про те, що є бажаним у цих відносинах і чого слід уникати, щоб не припустити відхилення у розвитку й поведінці дітей. Незважаючи на це, проблема в стосунках між батьками й дітьми залишається відкритою та не розв'язаною.

Вітчизняні й зарубіжні психологи (В. Мясішев, Л. Божович, С. Рубінштейн; Б. Ананьєв, І. Чеснокова; І. Кон, В. Столін; К. Роджерс, Р. Бернс та інші) вказували на взаємозв'язок і важливість ролі самоставлення у формуванні гідності особистості.

О. Кононко визначає, що особистість з почуттям власної гідності має здатність підтримувати своє повноцінне буття, розраховувати на себе, брати до уваги свій природний потенціал, заявляти про себе іншим людям, відстоювати свої права, докладати зусиль для власного благополуччя. Дослідник зазначала, що така особистість:

- оптимістично ставиться до власних можливостей, довіряє собі, у разі відсутності поряд дорослого, покладається на власні сили;
- володіє адекватними засобами допомоги й підтримки себе в складних ситуаціях; конструктивно діє в нових умовах;
- як правило, поводить себе й інших чесно та правдиво;
- цікавиться собою: спостерігає, аналізує свої дії, досягнення, вчинки; придивляється до зовнішності, запитує про внутрішнє життя;
- схвалює себе за певні здобутки, поважає за позитивні якості, вчинки, високі досягнення в певних сферах життєдіяльності;
- знає, що їй вдається краще, а що – гірше; має уявлення про те, що не може бути бездоганною й успішною в усьому;
- покладається не лише на оцінки авторитетних людей, але й на реальні кількісно-якісні показники результату своєї діяльності, довіряє власній самооцінці;
- здатна поводитися совісно за відсутності контролю дорослого та його стимулюючих впливів [5].

У статті «Почуття гідності в духовному розвитку особистості» І. Бех визначає гідність як надцінність, основу духовної свободи, усвідомлення й переживання особистістю самої себе в сукупності морально-духовних характеристик, що викликають повагу оточення. Він наголошує, що благородна ідея про людину як найвищу цінність, що плекалася впродовж досить тривалого часу, може реалізуватися лише в практичному утвердженні культури гідності. Життя особистості в культурі гідності, або її духовне життя, означає, що засвоювана нею мораль доброчинності у відповідній системі морально-духовних цінностей стає змістовною основою гідності як інтегральної її цінності. По-іншому, ідеться про особистісну гідність людини як регулятор її поведінки, про життя за законом гідності. Тут гідність має виступити як морально-духовне утворення вищого порядку; у цьому сенсі всі інші цінності доцільно вважати в різному ступені конкретними. Гідність причетна до формування кожної конкретної цінності, оскільки смисл останньої пов'язується з гідністю як надмотивом [2].

Отже, педагог як наставник повинен спілкуватися зі своїми вихованцями про гідність, як надцінність, як основу духовної свободи. Дане почуття потрібно виховувати в підростаючого покоління. Можливо, учневі початкової школи буде важко зрозуміти поняття гідність, але старшокласник його зрозуміє обов'язково.

І знову ж на перше місце виходить особистість вчителя, як людини, яка доносить інформацію учневі і створює умови для формування моральної свідомості.

Висновки. Отже, проблема виховання моральної свідомості підлітків у діяльності вчителя загальноосвітніх навчальних закладів залишається актуальною й потребує подальшого дослідження.

Виокремимо основні моральні цінності: гідність, свобода, совість, повага до інших, відповідальність, самодостатність.

У статті доведено, що педагогічні умови формування моральної свідомості створює вчитель як учасник освітнього процесу. Моральну свідомість підлітка формує також оточення, зокрема батьки. Ефективність формування моральної свідомості значною мірою залежить від підготовленості педагогів і батьків, визначення ними завдань навчання й виховання підлітків.

Література

1. Байярд Р.Т. Ваш беспокойный подросток: практическое руководство для отчаявшихся родителей/ Р.Т. Байярд, Д. Байярд; пер. с англ. А.Б. Орлова. – М.: Семья и школа, 1991. – 221с.
2. Бех І. Д. Гідність як духовний геном особистості / І. Д. Бех // Педагогіка і психологія. – 2009. – № 1(62).
3. Галузяк В., Алексеева О. Когнітивно-еволюційна теорія морального розвитку і виховання особистості / В.Галузяк, О.Алексеева // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету ім. Михайла Коцюбинського. – Серія: Педагогіка і психологія. – Випуск 3. – Вінниця, 2000. – 196 с.
4. Гора Н.В. Педагогічні умови формування професійних компетентностей майбутніх товарознавців / Н.В.Гора // Молодий вчений. – 2018. – №6 (58), с. 134.
5. Кононко О. Л. Соціально-емоційний розвиток особистості (в дошкільному дитинстві): навч. посіб. для вищ. навч. закладів. – К. : Освіта, 1998. – 255 с.
6. Лохвицька Л.В. Еволюція теорії морального розвитку особистості в наукових підходах зарубіжних психологів /Л.В. Лохвицька// Науковий вісник Херсонського державного університету. – Серія: Психологічні науки. – Випуск 3. Том 2.– Херсон, 2016.
7. Осика О. В. Теорія морального розвитку дитини Л.Колберга в сучасній психології / О. В. Осика // Проблеми сучасної психології. – 2015. – Вип. 27. – С. 359-368. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pspl_2015_27_33.
8. Плахтій В.І. Показники та рівні процесу формування моральної свідомості особистості/ В.І. Плахтій // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету ім. М. Коцюбинського. – Серія: Педагогіка і психологія. – Випуск 6. Частина 1.– Вінниця, 2002. – 194 с.
9. Словник української мови: в 11 томах. – Том 4, 9, 1973-1978.
10. Вчення І. Канта про категоричний імператив. Сайт «Етика сьогодні. Актуально про етику та мораль» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.etica.in.ua/vchennya-i-kanta-pro-kategorichnij-imperativ/>

References

1. Baiiard R.T. Vash bespokoinii podrostok:prakticheskoe rukovodstvo dlia otchaiavshykhsia rodytelei/ R.T. Baiiard, D. Baiiard; per. S anhl. A.B. Orlova. – M.: Semia y shkola, 1991. – 221s.
2. Bekh I. D. Hidnist yak dukhovnyi henom osobystosti / I. D. Bekh // Pedahohika i psykholohiia. – 2009. – № 1(62).
3. Haluziak V., Aleksieieva O. Kohnityvno-evoliutsiina teoriia moralnoho rozvytku i vykhovannia osobystosti //Naukovi zapysy Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu im. M.Kotsiubynskoho. – Seria: Pedahohika i psykholohiia. – Vypusk 3. – Vinnytsia, 2000. – 196 s.
4. Hora N.V. Pedahohichni umovy formuvannia profesiinykh kompetentnostei maibutnikh tovaroznavtsiv /N.V.Hora// Molodyi vchenyi. – 2018. – №6 (58), s. 134.
5. Kononko O. L. Sotsialno-emotsiinyi rozvytok osobystosti (v doshkilnomu dytynstvi) : navch. posib. dlia vyshch. navch. zakladiv. – K. : Osvita, 1998. – 255 s.
6. Lohvytska L.V. Evoliutsiia teorii moralnoho rozvytku osobystosti v naukovykh pidkhodakh zarubizhnykh psykholohiv/L.V. Lekhvytska// Naukovyi visnyk Khersonskoho derzhavnoho universytetu. – Seria: Psykholohichni nauky. – Vypusk 3. Tom 2.– Kherson, 2016.
7. Osyka O. V. Teoriia moralnoho rozvytku dytyny L.Kolberha v suchasni psykholohii / O. V. Osyka // Problemy suchasnoi psykholohii. – 2015. – Vyp. 27. – S. 359-368. – Rezhym dostupu: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pspl_2015_27_33.
8. Plakhtii V.I. Pokaznyky ta rivni protsesu formuvannia moralnoi svidomosti osobystosti/ V.I. Plakhtii // Naukovi zapysy Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu im. M.Kotsiubynskoho. – Seria: Pedahohika i psykholohiia. – Vypusk 6. Chastyna 1.– Vinnytsia, 2002. – 194 s.
9. Slovnyk ukrainskoi movy: v 11 tomakh. – Tom 4, 9, 1973-1978.
10. Vchennia I. Kanta pro katehorychnyi imperatyv. Sait «Etyka sohodni. Aktualno pro etyku ta moral» [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <http://www.etica.in.ua/vchennya-i-kanta-pro-kategorichnij-imperativ/>

ХАРАКТЕРИСТИКА ТВОРЧОЇ КОМПОНЕНТИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СТЕЙКХОЛДЕРІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

М. В. Бадіца

orcid.org/0000-0002-9487-3325

У статті розкрито теоретико-методичні засади підготовки майбутніх вихователів-стейкхолдерів закладів дошкільної освіти до професійно-творчої діяльності. У процесі аналізу літературних джерел конкретизовано сутність поняття «стейкхолдер», «підготовка стейкхолдера». Охарактеризовано специфіку змісту загальної структури ступеневої підготовки стейкхолдерів дошкільної освіти до образотворчої діяльності з дітьми. Проілюстровано актуальність методу проектів, що дає змогу дослідити якість визначеної стратегії та спланувати перспективи освітньої траєкторії розвитку суб'єктів у межах художньо-творчої діяльності.

Ключові слова: творча компонента, професійно-творча підготовка, майбутній стейкхолдер, творча професійна діяльність, студентоцентризм, заклад дошкільної освіти.

CHARACTERIZATION OF CREATIVE COMPONENT OF VOCATIONAL TRAINING OF STAKEHOLDERS OF PRESCHOOL EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS

M. Baditsa

The article shows theoretical and methodological basics of training of future teachers-stakeholders of preschool educational establishments for professional and creative activity. General characteristics of a problem of pedagogical creativity as an aspect of personal formation of future preschool education stakeholders in the context of vocational training was shown. In the process of the analysis of literary sources the essence of the concept of a “stakeholder”, “training of a stakeholder” is specified. Specifics of the content of the general structure of a stage training of stakeholders of preschool education for fine arts with children was characterized. The algorithm of training of stakeholders for creative professional activity, which is manifested in the readiness of future educators-stakeholders to perform creative professional functions, is substantiated. The defined stages (motivational-informative, reproductive, reproductive-creative, projective-creative, corrective-reflexive one) describe the structure of training of stakeholders at higher educational establishments, provide interconnection between the subjects, determine the strategy of purposeful influence of the interested party on work. The stakeholder approach is aimed at realization of self-interest (students, teachers, educators, administration of an institution of preschool education), the effectiveness of the mechanism of meeting public needs (children, parents). The relevance of the project method, which allows to investigate the quality of a certain strategy and to plan the prospects of the educational trajectory of the development of subjects within the framework of artistic and creative activity was shown. It was proved that the quality of realization of interests of stakeholders within the limits of creative artistic and productive activity provide steady development of a creative personality in the process of his/her formation and development of the branch of management.

Keywords: creative component, vocational training, future stakeholder, creative professional activity, student-centrism, preschool educational establishment.

Сучасний розвиток України вимагає від вищої освіти фундаментальних змін. Вони спрямовані на забезпечення якості освіти, реалізацію індивідуального досвіду на засадах студентоцентрованого підходу шляхом реалізації гнучких траєкторій розвитку особистості та визнання її компетентностей. Оновлений зміст підготовки стейкхолдерів вимагає зміни методології педагогічного процесу, що допоможе цілеспрямовано формувати сучасний тип фахівця на засадах творчості.

Аналіз наукових джерел доводить, що проблема підготовки стейкхолдерів належить до економічної категорії. Відтак, класифікацію стейкхолдерів, стратегію взаємодії з ними, коло їхніх інтересів досліджували вітчизняні та зарубіжні вчені (Р. Аскоф, Л. В. Гаценко, О. В. Краковецька, Дж. Пост, Л. Престон тощо). Аналіз психолого-педагогічної літератури, сучасних досліджень переконує в доцільності розгляду обраної проблематики в педагогічній площині. Нова модель сучасного педагога характеризується сформованістю інтегральних, загальних і спеціальних компетентностей, якими має оволодіти здобувач.

Сучасний суб'єкт професійної діяльності має бути здатен розв'язувати широке коло проблем і задач шляхом розуміння їх фундаментальних основ і використовувати теоретичні та експериментальні методи

дослідження у процесі організації й реалізації педагогічної діяльності [10]. Майбутній вихователь-стейкхолдер має бути здатен задовольнити інтереси суспільства у процесі реалізації власних інтересів.

Аналіз результатів педагогічної практики студентів та показників якості роботи молодого фахівця-стейкхолдера свідчить про недостатню реалізацію педагогами дидактичних засобів активізації творчої діяльності, виявів творчої ініціативи у процесі відкриття нових знань; здатності до вибору форм творчої діяльності, методів і прийомів, способів вирішення проблем, варіативності змісту запланованого в процесі конструювання відносин з навколишнім середовищем.

Успіх професійної діяльності майбутніх фахівців-стейкхолдерів із дошкільної освіти залежить від якості змісту та результату їх підготовки у вищій школі. Майбутній вихователь-стейкхолдер закладу дошкільної освіти повинен уміти усвідомлено засвоїти основи та риси творчої діяльності (від загальної теоретичної основи знань до мисленнєвого відтворення їх часткових виявів); володіти способами творення продуктів культури (від розгляду чуттєво-конкретних видів руху об'єкта до вияву його внутрішньої практичної основи). Студент має навчитися трансформувати знання в нову ситуацію (І. Лернер [5]); помічати, відчувати та активно відтворювати красу навколишньої дійсності; образно характеризувати предмет у процесі оперування образами; розширювати можливості образного пізнання світу та способів побудови нового образу; визначати творчий потенціал особистості та забезпечити його реалізацію.

Таким чином, педагогічна діяльність викладача закладу вищої освіти має бути спрямована на організацію життєтворчості студента; формування емоційно-ціннісного ставлення майбутніх вихователів-стейкхолдерів до результатів творчого процесу; розвиток їхніх основних якостей; прогнозування перспективи професійного зростання майбутнього фахівця дошкільної освіти, окреслення індивідуальної траєкторії його розвитку у процесі творчої діяльності.

Відтак, у загальнопедагогічному аспекті, актуальність дослідження визначеного феномену зумовлена необхідністю пошуку нового підходу в підготовці педагогічних кадрів, відсутністю розгляду проблеми підготовки майбутніх вихователів-стейкхолдерів закладів дошкільної освіти в наукових джерелах.

Мета статті: розкрити особливості професійно-творчої підготовки майбутніх стейкхолдерів закладів дошкільної освіти до творчої професійної діяльності.

Аналіз сучасних досліджень дає змогу стверджувати, що в перекладі з англійської мови поняття «стейкхолдер» означає «групу підтримки чи групу впливу». Відтак, на думку Л. В. Гаценко, «стейкхолдер» – це особа чи група осіб, яка впливає на діяльність організації і бере участь у розробці пропозиції щодо підвищення ефективності підприємства [2]. На нашу думку, підготовка стейкхолдерів до професійно-творчої діяльності передбачає готовність майбутніх вихователів-стейкхолдерів до конструктивної взаємодії між суб'єктами на засадах співтворчості, спрямованої на реалізацію спільних інтересів.

Водночас, аналіз наукових праць, присвячених проблемам структури творчої діяльності (О. Клепиков [4], І. Кучерявий [4], І. Маноха, О. Пономарьов [8], В. Роменець [9] та ін.) дає змогу стверджувати, що процес творчості є інтегративним, тобто об'єднує окремі дії в струнку систему поетапно здійснюваних операцій. В. Моляко пропонує таку узагальнену структуру творчої діяльності: постановка завдання, підготовка до розв'язання, формування задуму, втілення задуму, перевірка й доопрацювання. Більшість же дослідників схилиються до визначення такої системи етапів творчої діяльності: підготовчий або первинний етап – сприйняття та усвідомлення проблеми; етап дозрівання – актуалізація опорних знань, чітке формулювання завдань; етап натхнення – усвідомлення загальної ідеї розв'язання проблеми; етап свідомої роботи – осмислення та обґрунтування отриманого рішення; етап перевірки – знаходження практичних підтверджень отриманого рішення [3; 9].

Для нас важливо зрозуміти, як відбувається підготовка майбутнього вихователя-стейкхолдера до творчої професійної діяльності за курсами та прослідкувати її динаміку.

Так, на І–ІІ курсах формується спрямованість на пізнання структури особливостей творчої діяльності, зацікавленість процесом творення, бажання пізнавати. Відбувається формування простих творчих умінь, а також здійснюється виявлення, розкриття та осмислення студентами специфіки творчої діяльності, орієнтованої на реалізацію образотворчої компоненти; збагачення досвіду творчої діяльності; самостійне оволодіння знаннями в межах навчальних курсів «Художня праця», «Декоративне мистецтво та основи дизайну» й педагогічної практики.

На III–IV курсах забезпечується наповнення свідомості професійним змістом через організацію творчої професійно-практичної діяльності; цілеспрямовано формуються складні навички та вміння вищого та найвищого рівнів, які допомагають реалізувати знання у практичній діяльності під час виробничої практики. Зокрема: вміння пов'язати особливості створення художнього образу в мистецтві з власне художньою діяльністю дітей; адаптувати виразні засоби мистецтва живопису, графіки в такий вид образотворчої діяльності, як малювання; виразні засоби скульптури – в ліплення; вчити дітей створювати декоративні роботи за мотивами народного декоративно-ужиткового мистецтва, використовувати елементи конструкторських рішень архітектури в конструктивній творчості дітей.

На V курсі – виявляється стійкий творчий інтерес, що спонукає до самостійного перетворення змісту творчої діяльності за допомогою механізму саморегуляції. Утворення нових цінностей спрямовує особистість на досконале володіння творчими вміннями образотворчого характеру найвищого рівня. Студент – майбутній вихователь-стейкхолдер не тільки оволодіває практикою розв’язання творчих задач образотворчого характеру, а й набуває вмінь і навичок керівництва процесом вирішення образотворчих задач вихованнями.

Таким чином, беручи до уваги загальну структуру підготовки майбутніх вихователів-стейкхолдерів до творчої професійної діяльності, особливості творчої образотворчої діяльності, ми розробили алгоритм підготовки стейкхолдерів дошкільної освіти до виконання творчих професійних обов’язків і розвитку їхнього творчого потенціалу (див. табл.1).

Таблиця 1

Алгоритм підготовки стейкхолдерів до творчої професійної діяльності

Етапи підготовки, їх завдання	Етапи дослідження	Результат
1. Мотиваційно- інформаційний. Підготуватись до засвоєння знань і творчих умінь студентами через розкриття значущості умінь і професійних якостей для майбутньої професійно-творчої діяльності. Створити сприятливі умови для розвитку творчого потенціалу здобувачів. Сформувати у студентів узагальнене уявлення-образ про педагогічне мистецтво як джерело творчих пошуків (загальні та спеціальні закономірності процесу навчання та розвитку образотворчої діяльності дітей; зміст і структуру художньо-творчої діяльності вихователя закладу дошкільної освіти як організатора та супроводжувача образотворчої діяльності дитини).	I. Мотиваційно-орієнтаційний	1. Засвоєння психолого-педагогічних знань (організації художньо-творчого процесу тощо), створення позитивної мотиваційної установки на оволодіння професійно-творчими вміннями, підвищення художньо-естетичної культури. Ознайомлення з основними методичними системами, методами, прийомами, формами організації художньо-творчого процесу в закладах дошкільної освіти; теоретичними, мистецтвознавчими та методологічними основами художньо-естетичного розвитку дитини-дошкільника; технологіями художнього розвитку дітей. Сформованість потреби в образотворенні. Поява мотивації, естетичних почуттів, сформованість естетичних здібностей.
2. Репродуктивний. Вивчити предмет через розкриття сутності, яка лежить в основі часткових дій та операцій, що призводить до виникнення нових. Розвивати вміння відтворювати набуті знання у практичній діяльності, під час виконання завдань за зразком. Знаходити додаткову інформацію для досягнення поставленої мети.	II. Змістово-процесуальний	2. Орієнтація в сучасних тенденціях із художнього виховання та розвитку дошкільників, програмах і технологіях творчого розвитку дітей, оперувати сучасною мистецтвознавчою та психолого-педагогічною термінологією. Опанування творчою дією, сформованість простого творчого уміння.
3. Репродуктивно-творчий. Сприяти виникненню часткових творчих дій та умінь для виконання їх у різних видах діяльності. Фіксувати умови та результати творчої діяльності.		3. Розробка змісту образотворчої діяльності й умови її функціонування для забезпечення комплексного розвитку особистості; розвитку умінь створювати новий образ шляхом комбінування відомих елементів.
4. Проективно-творчий. Створювати умови для творчого використання знань і навичок з усвідомленням мотивів та способів їх виконання.		4. Визначати та моделювати педагогічну тактику, технологію спілкування з дитиною; стратегію розвитку особистості в різних видах образотворчої діяльності, розробляти стратегію інноваційної освітньої роботи. Сформованість загальних і спеціальних художньо-творчих умінь і професійних якостей, необхідних майбутньому вихователю-стейкхолдеру для виконання професійних обов’язків шляхом експериментування; синтезу та трансформації.
5. Коригувально-рефлексивний Розвиток перспективної рефлексії як здатності студентів виявляти і корегувати схеми можливої	III. Оцінювально-рефлексивний	5. Сформованість умінь самоконтролю, вдосконалення творчої праці, самоаналізу. Задоволення власних інтересів у відповідності з суспільними.

Відтак, запропонований в табл. 1 алгоритм підготовки майбутніх вихователів-стейкхолдерів до професійно-творчої діяльності передбачає поступову реалізацію визначеного процесу та забезпечує готовність студентів до творчого виконання завдань і художньо-творчого розвитку дошкільників.

Проілюструємо вищесказане на прикладі розробки та реалізації проєкту «Розвиток образотворчих здібностей дитини в процесі дизайн-освіти» студенткою-магістранткою О. Засульською.

Актуальність представленого проєкту зумовлена законодавчо-нормативною базою, інтеграційними процесами в освіті та недостатньою розробленістю методичної системи проєктно-ігрового характеру. Як виявилось, інтегральність дизайну як інноваційної діяльності виявляється в синтезі художньої й технічної творчості, що відображається у змісті мистецької й технологічної діяльності.

Запропонована система реалізована в колективній та індивідуальній художньо-творчій діяльності різноманітної модифікації відповідно до умов застосування. Проєкт розкриває теоретичні основи реалізації проблеми та методичну систему розвитку образотворчих здібностей дитини у процесі дизайн-освіти. Реалізація проєкту відбувалася поетапно (табл.2).

Таблиця 2

План реалізації проєкту

№ п/п	Етапи реалізації проєкту	Види діяльності (заходи)	Оформлення результатів
I	Підготовчий (аналітичний, мотиваційний)	1. Формування теми проєкту. 2. Визначення мети та завдань проєкту. 3. Діагностичне обстеження дітей (констатувальний етап)	Тема, мета, завдання. Результати обстеження.
II	Проектувальний (діяльнісний)	1. Програма розвитку образотворчих здібностей дітей старшого дошкільного віку. 2. Розробка тематичного плану та практичне його впровадження.	Конспекти занять, добірка технік, форм, методів, способів роботи з дітьми.
III	Підсумковий (узагальнювальний)	1. Діагностика компетентності дітей (контрольний етап). 2. Презентація проєкту. 3. Розробка плану дій щодо подальшого функціонування проєкту	Результати діагностування. Презентація. План дій: методичні рекомендації для реалізації програми.

На першому етапі реалізації проєкту (підготовчому) майбутній вихователів-стейкхолдер визначила тему, мету, об'єкт, предмет, завдання дослідження, здійснила загальну характеристику проєкту.

Відтак, основні характеристики проєкту представлені в таких показниках: за тривалістю – довготривалий; структурою – комбінований; характером діяльності – пошуково-дослідницький; ступенем самостійності – творчий; змістом – художньо-естетичний; кількістю учасників – колективний.

Об'єктом дослідження є цілеспрямований освітній процес художньо-естетичного розвитку дошкільників. Предмет дослідження – образотворчі здібності дітей шостого року життя.

На нашу думку, розвиток образотворчих здібностей дошкільників буде ефективним за таких умов:

- запровадження системно культурологічного підходу, обґрунтованого теоретичними та методичними основами дизайн-освіти,
- цілісного мотиваційно-процесуального забезпечення (планування інтегрованого змісту діяльності, створення проєктно-розвивального середовища, організації ефективних способів взаємодії між суб'єктами процесу).

Пропонований проєкт спрямований на:

- пробудження потреби в прекрасному;
- обізнаність дітей про світ дизайну, способи трансформації природних форм у види декору (простий та складний) та прикрашення предметів і форми;
- цілісний художньо-естетичний розвиток особистості та розвиток образотворчих здібностей;
- формування стійкого інтересу до художньо-продуктивної дизайнерської діяльності, естетичного смаку, культури художньо-естетичних потреб;
- виховання естетичної цінності – краси як засобу набуття соціального досвіду;
- становлення індивідуального стилю образотворчої діяльності.

Відповідно до мети визначено основні завдання проєкту:

- теоретично обґрунтувати систему інформаційних аналогів дизайн-освіти для розвитку образотворчих здібностей у старших дошкільників у процесі проєктно-ігрової діяльності;

- зорієнтувати педагогів в інформаційному полі проблеми;
- удосконалити шляхи практичного впровадження розробленого проєкту, спрямованого на розвиток образотворчих здібностей дитини;
- сприяти збагаченню пізнавального досвіду дитини;
- формувати у дитини здатність творчо застосовувати знання та власний досвід у практичній діяльності;
- дослідити ефективність розвитку образотворчих здібностей у старших дошкільників у процесі дизайн-освіти.

Для визначення результативності творчого процесу в межах проєктної діяльності протягом року запроваджений моніторинг рівня розвитку образотворчих здібностей дітей старшого дошкільного віку.

Другий етап реалізації проєкту (проєктувальний) передбачав розробку змісту програми та методичних рекомендацій для вихователів і батьків щодо її реалізації. Запропонована програма призначена для роботи з дітьми шостого року життя. Заняття тривають дев'ять місяців – з вересня по травень. Загальний обсяг – 27 занять, тривалість заняття 25 хвилин, відповідно до розподілу організації освітньо-пізнавальної діяльності закладу дошкільної освіти. Заняття проводяться два-чотири рази на тиждень. З огляду на багатозначність задатків і сенситивність періодів, забезпечується розвиток спеціальних здібностей на будь-якій анатомо-фізіологічній основі. Це актуалізує проблему цілеспрямованого розвитку здібностей у дітей у процесі дизайн-освіти.

Враховуючи думку В. П. Тищенко [11], дизайн-освіту визначаємо як проєктно-художню діяльність продуктивного типу. Ми погоджуємося з думкою Н. І. Луцан [6], В. П. Тищенко [11], що сучасний дизайн реалізує три основні функції: соціально-культурну (мистецька дизайн-освіта), сюжетно-функціональну (технологічна дизайн-освіта), комунікативно-естетичну (академічна дизайн-освіта) [6; 11].

Пріоритетними напрямками роботи закладу дошкільної освіти щодо розвитку образотворчих здібностей дитини є оновлення змісту освітнього процесу на засадах інтеграції, створення належних умов для розкриття природних задатків, нахилів і здібностей дитини, формування готовності вихователя до інноваційної діяльності.

У нашому дослідженні змістовний компонент дизайн-освіти реалізований у міждисциплінарній, проєктно-художній діяльності проблемно-пошукового типу, із синтезом художнього, технічного, дослідного видів творчості, у яких метод проєктів є визначальним.

Етапи реалізації запропонованої програми (підготовчий, інформаційно-технологічний, проєктувально-діяльнісний, підсумково-узагальнювальний, творчий) сприяють художньо-естетичному творчому розвитку здібностей особистості до образотворення. Поетапна орієнтовно-дослідницька діяльність під час обстеження предмета призводить до виникнення цілісного образу та контролю технічних навичок і дій як сенсорна оцінка створюваного зображення, зміни структури образотворчих здібностей. Синтез нетрадиційних технік, форм (гра-заняття, дидактичні ігри, сюжетно-рольова гра, мистецтвознавча розповідь тощо), методів, способів роботи з дітьми дають змогу розвинути в дітей рухові відчуття, зображальний рух під контролем зору та виконавську дію. Саме нетрадиційні техніки малювання створюють атмосферу розкритості, відкритості, розвивають самостійність дітей, створюють емоційно-позитивне ставлення особистості до діяльності. Запропонований інтегративний підхід на основі міждисциплінарного синтезу особистісно значущої інформації допоможе дитині отримати незабутні позитивні емоції, активізувати художній потенціал, розвинути самостійність.

Метою програми є створення умов для розвитку творчої активності, вияву художньо-мистецьких здібностей дітьми старшого дошкільного віку; виховання соціально активної, естетично розвиненої творчої особистості, здатної до самореалізації.

Завдання програми розвитку образотворчих здібностей у дітей старшого дошкільного віку у процесі дизайн-освіти:

1. Розвинути емоційну чутливість, естетичне сприйняття навколишньої дійсності;
2. Розвинути візуальну пам'ять, понятійно-образне та асоціативне мислення, здатність спостерігати зміни краси навколишнього життя;
3. Розвинути вміння визначати зовнішні естетичні ознаки предметів, візуально-моторної координації (око–мислення–рука), творчих вмінь і навичок у різних видах зображення;
4. Розвинути художньо-мистецькі здібності, інтерес до процесу творення;
5. Ознайомити дітей із різними видами дизайнерської діяльності, техніками та способами створення художнього образу в процесі експериментування з різними видами матеріалу.

Реалізація поставлених завдань можлива за таких педагогічних умов:

- урахування вихователями мети та завдань розвитку образотворчих здібностей у процесі дизайнерської діяльності;

- забезпечення поетапного розвитку образотворчих здібностей у дитини старшого дошкільного віку;
- стимулювання в межах художньо-продуктивної діяльності творчої активності особистості шляхом спеціально підібраних технік, форм, методів роботи з дітьми в межах соціокультурного середовища;
- методичне забезпечення творчого процесу.

Ми вважаємо, що проєктна діяльність розширить уявлення старших дошкільників про дизайн як вид художньо-продуктивної діяльності, ознайомить дітей із різноманітністю технік, способів створення художніх образів, сформує стійкий інтерес та естетично-ціннісне ставлення дітей до процесу та результатів художньо-продуктивної діяльності дизайнерського спрямування, забезпечить розвиток художньо-мистецьких здібностей, образотворчих навичок і вмінь. Відтак, визначимо зміст кожного етапу реалізації програми. На першому етапі (підготовчому) реалізації програми забезпечена мотивація учасників для розв'язання обраної проблеми, визначені техніки, форми, методи та прийоми реалізації проєктної діяльності з дітьми. Другий етап (інформаційно-технологічний) спрямований на організацію і проведення заходів щодо реалізації проєкту; створення творчої групи; організацію роботи інформаційно-консультаційного центру. Третій етап (проєктувально-діяльнісний) передбачав розвиток образної уяви, образотворчих здібностей у дітей, умінь та навичок експериментування з матеріалами, створення умов для виховання художнього смаку в дітей. На четвертому етапі (підсумково-загальнювальному) проаналізовано роботу над проєктом, проведено діагностичну роботу щодо визначення рівня розвитку образотворчих здібностей у дітей у процесі дизайн-освіти, оцінено діяльність педагогів; презентовано результативність проєктної діяльності. П'ятий етап – творчий (оцінно-рефлексивний). Автором спрогнозовані перспективи подальшого функціонування проєкту, розроблений план дій.

Відтак, запропонована система роботи з розвитку образотворчих здібностей старших дошкільників у процесі дизайн-освіти забезпечила сформованість у дітей стійкого інтересу до форм художньо-продуктивної діяльності, емоційно-ціннісне ставлення до процесу та продуктів дизайнерської діяльності, культуру споживання. Проте, розширились уявлення дошкільників про дизайн як вид художньо-продуктивної діяльності, техніки, способи створення художніх образів; удосконалено вміння дітей застосовувати набуті знання у практичній діяльності.

Науково обґрунтовані О. Засульською методичні основи початкової дизайн-освіти в межах проєктно-ігрової діяльності забезпечили сформованість інформаційної культури учасників творчого процесу на основі системи інформаційних аналогів.

Висновки. Отже, сформованість компонентів педагогічно творчої діяльності та специфіки професійних дій у майбутнього вихователя-стейкхолдера в галузі художньо-естетичного розвитку дошкільників у межах дизайн-освіти сприяють успішній реалізації освітньої політики. Реалізація завдань інноваційного і творчого характеру забезпечують якість, гнучкість і мобільність освітнього процесу в закладах дошкільної освіти. Відтак, стейкхолдерський підхід сприяє якісним взаємовідносинам між учасниками творчого процесу відповідно до їхніх інтересів і освітніх потреб.

Перспективи подальших розвідок у цьому напрямку вбачаємо в розвитку пізнавальних інтересів стейкхолдерів відповідно до освітньої стратегії закладу, механізмів їхньої реалізації.

Література

1. Бондар В. І. Теорія і технологія управління процесом навчання в школі / В. І. Бондар. – К.: ФАДА ЛТД, 2000. – 191 с.
2. Гаценко Л. В. Теорія зацікавлених сторін (стейкхолдерів) : історія розвитку та проблемні питання для подальших досліджень / Л. В. Гаценко // Водний транспорт. – 2016. – Вип. 1. – С. 156-160. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vodt_2016_1_27
3. Энгельмейер П. К. Теория творчества / П. К. Энгельмейер. – СПб.: Образование, 1910. – 216 с.
4. Клепиков О. І. Основи творчості особи : навч. посіб. / О. І. Клепиков, І. Т. Кучерявий. – К.: Вища школа, 1996. – 295 с.
5. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения / И. Я. Лернер. – М.: Педагогика, 1981. – 186 с.
6. Луцан Н. І. Декоративно-прикладне мистецтво та основи дизайну: навч. посіб. / Н. І. Луцан. – К.: Видавничий Дім «Слово», 2009. – 172 с.
7. Образотворче мистецтво з методикою викладання в дошкільному навчальному закладі : підручник / Сухорукова Г. В., Дронова О. О., Голота Н. М., Янцур Л. А.; за заг. ред. Г. В. Сухорукової. – К.: Видавничий Дім «Слово», 2010. 376 с.
8. Пономарёв Я. А. Психология творчества и педагогика / Я. А. Пономарёв. – М.: Педагогика, 1976. – 279 с.
9. Роменец В. А. Воспитание творческих способностей у студентов (на украинском языке) / В. А. Роменец. – К.: Вища школа, 1973. – 97 с.
10. Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (ESG). – К.: ТОВ «ЦС», 2015. – 32 с.
11. Тименко В. П. Початкова дизайн-освіта: теорія і практика формування конструктивних умінь особистості / В. П. Тименко. – К.: Педагогічна думка, 2010. – 380 с.

References

1. Bondar V. I. Teoriya i tehnologiya upravlinnya procesom navchannya v shkoli / V.I.Bondar. – K.: FADA LTD, 2000. – 191 s.
2. Gacenko L. V. Teoriya zacikavleny`x storin (stejkxolderiv) : istoriya rozvy`tku ta problemni py`tannya dlya podal`shy`x doslidzhen` / L. V. Gacenko //Vodny`j transport. – 2016. – Vy`p. 1. – S. 156-160. – Rezhy`m dostupu: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vodt_2016_1_27
3. Engel'mejer P. K. Teoriya tvorchestva / P. K. Engel'mejer. – SPb. : Obrazovanie, 1910. – 216 s.
4. Klepikov O. I. Osnovy` tvorchosti osoby` : navch. posib. / O. I. Klepikov, I. T. Kucheryavy`j. – K. : Vy`shha shkola, 1996.
5. Lerner I. YA. Didakticheskie osnovy metodov obucheniya / I. YA. Lerner. – M. : Pedagogika, 1981. – 186 s. – 295 s.
6. Luczan N. I. Dekoraty`vno-pry`kladne my`stecztvo ta osnovy` dy`zajnu: navch. posib. – K. : Vy`davny`chy`j Dim «Slovo», 2009. – 172 s.
7. Obrazotvorche my`stecztvo z metody`koyu vy`kladannya v doskil`nomu navchal`nomu zakladi : pidruchny`k / Suxorukova G. V., Dronova O. O., Golota N. M., Yanczur L. A.; za zag. red. G. V. Suxorukovoyi. – K. : Vy`davny`chy`j Dim «Slovo», 2010. – 376 s.
8. Ponomaryov YA. A. Psihologiya tvorchestva i pedagogika / YA. A. Ponomaryov. – M. : Pedagogika, 1976. – 279 s.
9. Romenec V. A. Vospitanie tvorcheskikh sposobnostej u studentov (na ukrainskom yazyke) / V. A. Romenec. – K. : Vishcha shkola, 1973. – 97 s.
10. Standarty` i rekomendaciyi shhodo zabezpechennya yakosti v Yevropejs`komu prostori vy`shhoyi osvity` (ESG). – K. : TOV «CzS», 2015. – 32 c.
11. Ty`menko V. P. Pochatkova dy`zajn-osvita: teoriya i prakty`ka formuvannya konstrukty`vny`x umin` osoby`stosti. – K. : Pedagogichna dumka, 2010. – 380 s.

УДК 338.147

DOI 10.31652/2415-7872-2020-61-105-111

ОСОБЛИВОСТІ УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СУЧАСНОГО МЕНЕДЖЕРА ЯК ЧИННИК ВИЗНАЧЕННЯ ВИМОГ ДО ЙОГО ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

О. В. Васишина

У статті розглядаються різні підходи до розуміння феномену управління. Наголошується на тому, що це – елемент, функція організованих систем, що забезпечують збереження певної структури, підтримання режиму діяльності, реалізацію програм, мети діяльності. Зазначено, що у вітчизняній науці термін «управління» потрапляє з трьох позицій: як діяльність; як вплив однієї системи на іншу, однієї людини на іншу або групу; як взаємодія суб'єктів. Розглянуті принципи, характерні для сучасного управління, що обумовлюють демократичні, гнучкі способи взаємодії і водночас орієнтацію на отримання ефективних результатів діяльності. Проаналізовані склад і структура управлінської діяльності. Запропоновано визначення управлінської діяльності менеджера. Вказані специфічні особливості управлінської діяльності менеджера.

Ключові слова: управління, управлінська діяльність, особливості управлінської діяльності, менеджер, професійна підготовка майбутніх менеджерів.

FEATURES OF MANAGEMENT ACTIVITIES OF THE MODERN MANAGER AS A FACTOR OF DETERMINING THE REQUIREMENTS FOR HIS PROFESSIONAL TRAINING

O. Vasilishina

The article discusses different approaches to understanding the phenomenon of control. It is emphasized that this is an element, a function of organized systems, ensuring the preservation of a certain structure, maintaining the mode of activity, implementation of programs, goals of activity. It is stated that management is broadly understood to mean a continuous process of influencing a management entity to achieve optimum results at the least time and resources. Attention is drawn to the fact that in domestic science the term "management" is interpreted from three positions: as an activity; as the influence of one system on another, one person on another or a group; as the interaction of the subjects. Requirements for managers at different levels are analyzed: general knowledge in enterprise management; competence in production technology issues; possession of entrepreneurship skills, ability to manage the situation in the markets, to take initiative and to actively redistribute the resources of the organization in the most profitable areas; making informed and competent decisions based on coordination with (lower level) executives and employees; ability to predict trends in the economic environment, etc. The principles that characterize modern governance, which determine democratic, flexible ways of interaction, and at the same time, the orientation towards effective performance, are considered. It is noted that in the sphere of education there is a completely different approach to the problem of management, which consists in focusing on the priority of interests of the individual and creating the most favorable conditions for its diverse development, as well as taking into account the principles

of individualization, differentiation and variability of learning. Ways of organizing effective management activities, which provide a clear interrelation of internal elements: personnel, structure, technology, goals and tasks that are solved in the management process are analyzed. The composition and structure of management activities are analyzed. The definition of managerial activity of the manager is offered. Specific features of managerial activity of the manager are indicated.

Keywords: *management, managerial activity, features of managerial activity, manager, professional training of future managers.*

Сучасні соціально-економічні і соціально-політичні умови, що обумовлюють концептуальні підходи суспільства до професійної підготовки майбутніх фахівців, вимагають максимальної націленості освітніх процесів на забезпечення соціальної інтегрованості молоді, націленості на вирішення проблем підготовки людей до життя відповідно до вимог виробництва, що швидко змінюються. З цих позицій освіта нині в зарубіжній і вітчизняній науці розглядається як процес, що триває все життя, який необхідно не лише коригувати, але і змінювати і перетворювати. Сьогодні існує потреба в компетентних, морально сформованих, цілеспрямованих менеджерах, що вміють самостійно приймати рішення, здатні до співпраці, відрізняються мобільністю, динамізмом, конструктивністю, а також мають розвинене почуття відповідальності за долю своєї країни.

Проблема підготовки менеджерів, які вміють ефективно управляти організацією, полягає у необхідності формування високого рівня готовності до управлінської діяльності, що має забезпечити заклад вищої освіти. Наявна практика підготовки менеджерів в Україні недостатньо відповідає критеріям, прийнятим сучасним суспільством для оцінки конкурентоспроможності фахівців.

Пріоритетною характеристикою менеджера сьогодні є його здатність ефективно і якісно здійснювати управління в професійній діяльності відповідно до умов, що змінюються. Не чекати інструкцій «згори», а виявляти власну професійну активність і готовність до управлінської діяльності. Ми вважаємо, що готовність до управлінської діяльності не є вродженою якістю, вона формується поступово, за умов накопичення досвіду вирішення професійних завдань. Виходячи з цього, основним завданням закладу вищої освіти є підготовка менеджерів, практично здатних до продуктивної професійної діяльності. Сьогодні виникла потреба не в адміністраторові, а в керівникові іншого типу, який змістом, методами, характером своєї управлінської діяльності відрізняється від управлінця, що діє тільки відповідно до отриманих інструкцій, причому певна доля адміністративної діяльності в його роботі не виключається.

У сучасному розумінні «управлінець» – це керівник, що обіймає постійну посаду і наділений повноваженнями в галузі ухвалення рішень з конкретних видів діяльності організації, що функціонує в ринкових умовах. Термін «управлінець» має достатнє поширення і використовується відповідно до: організатора конкретних видів роботи в межах окремих підрозділів або програмно-цілевих груп; керівника підприємства в цілому або підрозділів (відділень, відділів); керівника по відношенню до підлеглих; адміністратора будь-якого рівня управління, що організує роботу відповідно до сучасних методів.

До управлінця будь-якого рівня пред'являються високі вимоги, зокрема: наявність загальних знань в галузі управління підприємством; компетентність у питаннях технології виробництва тієї галузі, до якої належить організація за видом і характером діяльності; володіння навичками не лише адміністрування, але і підприємництва, вміння володіти ситуацією на ринках, проявляти ініціативу й активно перерозподіляти ресурси організації в найбільш вигідних сферах; ухвалення обґрунтованих і компетентних рішень на основі узгодження з керівниками (нижчого рівня) і працівниками; розподіл долі участі кожного в ухваленні рішень; наявність практичного досвіду і знань у галузі аналізу економічної ситуації на основних ринках, на яких вже працює або має намір працювати; вміння аналізувати діяльність фірм – конкурентів; вміння передбачати тенденції розвитку господарської кон'юнктури [6].

Різноманітність поглядів у розумінні професіоналізму фахівців в галузі управління вимагає глибокого аналізу: по-перше, того, що є сутністю управління, по-друге, того, які ознаки характеризують професійне управління. Управління, з досвіду цивілізованих, індустріально розвинених країн [3] і за досвідом удосконалення управління в нашій країні [7], необхідно розглядати як тип управління, обумовлений потребами ліберальної економіки, що логічно визначає цілком конкретні ознаки. До них належать пріоритети економічних інтересів і процесів, людського чинника, гнучких організаційних форм, професійної підготовки фахівців.

Професіоналізм фахівців у галузі управління обумовлений зростаючою складністю управління. В умовах конкуренції, коли потрібно приймати рішення, що не просто відповідають плановим завданням і директивним вказівкам, а ті, що повинні зміцнювати позиції в конкурентній боротьбі, набагато складніше управляти. Сучасне управління – це управління високої особистої і соціальної відповідальності [4].

У сучасній західній психолого-педагогічній літературі [9] зафіксовано більше 350 дефініцій категорії «управління», проведені емпіричні дослідження, але в результаті так і не з'явилося ясного і недвозначного уявлення про те, як відрізнити справжнього керівника від людини, не здатної керувати і, що ще важливіше,

за якими критеріями диференціювати ефективних і неефективних лідерів, як відрізнати ефективні організації і установи від неефективних.

Проблеми управління представлені дослідженнями в цій галузі таких відомих учених, як У. Тейлор, А. Файоль, Е. Мейо, Д. МакГрегор, Ф. Фідлер, М. Вебер та ін. Так, Ф. Тейлор вважав, що «управляти – означає знати точно, що належить зробити і як зробити це найкращим і найдешевшим способом». На думку А. Файоля, «управляти означає передбачати, організовувати, розпоряджатися, координувати і контролювати». П. Друкер потрактовував управління як «особливий вид діяльності, що перетворює неорганізований натовп на ефективну, цілеспрямовану і продуктивно працюючу групу» [9].

В Енциклопедичному словнику з державного управління ця діяльність визначається як елемент, функція організованих систем різної природи (біологічних, соціальних, технічних), що забезпечує збереження їх певної структури, підтримку режиму роботи, реалізацію їх програм і цілей [5]. Проте методи, прийоми управління машиною, біологічною системою, політичною партією або комерційною організацією неоднакові. Термін «управління» в усіх суспільних науках потрактовується як елемент, функція організованих систем, що забезпечують збереження певної структури, підтримання режиму діяльності, реалізацію програм, мети діяльності [11]. Під управлінням у широкому значенні розуміють безперервний процес впливу на об'єкт управління (особистість, колектив, підприємство, державу) для досягнення оптимальних результатів при найменших затратах часу і ресурсів [12].

У вітчизняній науці термін «управління» потрактовується з трьох позицій. По-перше, управління визначається як діяльність [11]. Це визначення важливе з погляду орієнтованості на отримання предметного результату, але воно не акцентує уваги на зміні в ході цієї діяльності суб'єктного досвіду учасників освітнього процесу. По-друге, управління розглядається як вплив однієї системи на іншу, однієї людини на іншу або групу [14]. Тут управління розглядається як цілеспрямований вплив суб'єкта на об'єкта, і зміни останнього в результаті впливу на інший об'єкт, що також має наслідком зміни останнього. Це трактування недостатньо враховує суб'єкт-суб'єктну природу управління, оскільки активність визнається тільки за керівником, а керований сприймається як пасивний виконавець, що суворо дотримується затвердженої норми. По-третє, управління є взаємодією суб'єктів [15]. Під взаємодією в управлінні людськими ресурсами розуміють складний різноманітний процес, за якого зміни в суб'єктах відбуваються не просто взаємопов'язано, а взаємозумовлено. Його сутність полягає в нерозривності прямої і зворотної дії, органічного поєднання змін суб'єктів, що впливають одна на одну. Крім того, взаємодія – це цілісна, внутрішньо диференційована система, що саморозвивається. Таке розуміння управління передбачає взаємну зміну тих, хто є керуючими, і тих, хто є керованими, переконує в необхідності зміни взаємодіючих суб'єктів і самого процесу взаємодії як зміни його станів. П. Третьяков, Т. Шамова розглядають специфіку і сутність управління будь-якими системними утвореннями і характеризують управління як цілеспрямовану діяльність суб'єктів управління, що забезпечує оптимальне функціонування і розвиток керованої системи і переведення її на новий, якісно більш високий рівень [15].

Управління, як і будь-яка інша діяльність, постійно змінюється у зв'язку з розвитком суспільства і трансформацією суспільних відносин.

Метою нашої статті є аналіз особливостей управлінської діяльності сучасних менеджерів, які необхідно враховувати під час визначення вимог до їх професійної підготовки.

Для сучасного управління характерні прагнення до демократичних, гнучких способів взаємодії й орієнтація на дотримання принципів, виходячи з яких виробляється мета управління, його зміст і оцінюється результат [8]: принцип науковості управління, що дає можливість застосовувати досягнення суміжних наукових дисциплін (психології, педагогіки, економіки та ін.), знання закономірностей і об'єктивних тенденцій розвитку суспільства і на їх основі вибудовувати управлінський процес в організації; принцип системності, що полягає в розгляді управлінської діяльності не як арифметичної суми розрізнених дій, а як комплексу взаємозалежних, взаємообумовлених і узгоджених взаємодій суб'єктів управління; принцип соціальної обумовленості управління передбачає розгляд організації, в якій здійснюється управління як частини більшої соціальної системи. Управлінський процес має бути соціально-орієнтованим, а його результати – соціально-значущими і відповідати потребам і ціннісним орієнтаціям людини в суспільстві; принцип гуманності, відповідно до якого головною цінністю управління є самобутність, неповторність людини і її врахування в процесі управління, побудови взаємовідносин. Виходячи з цього, велике значення приділяється дотриманню інтересів співробітників в організації, створенню умов для їх особистісно-професійного розвитку; принцип гнучкості управління, що вимагає побудови управлінської діяльності на основі врахування специфічних особливостей функціонування і розвитку об'єктів управління, наявності множини варіантів вирішення управлінських завдань залежно від конкретних умов; принцип оптимальності управління вказує на необхідність пошуку і визначення можливих варіантів дій, виходячи з умов діяльності (ресурсозабезпеченості організації, стану оточення тощо), що обумовлює отримання максимально бажаного результату.

У сфері освіти відзначається абсолютно інший підхід до проблеми управління, який полягає в орієнтації на пріоритетність інтересів особистості і створенні максимально сприятливих умов для її різнобічного розвитку, а також врахуванні принципів індивідуалізації, диференціації і варіативності навчання [11].

Ми вважаємо, що система управління є відкритою системою, здатною до самопізнання (рефлексії), до кількісного і якісного збагачення, до перетворення. Вона детермінована зовнішніми обставинами соціально-економічного і соціально-культурного походження, і сама детермінує ці обставини. Саме з цих позицій управлінцєві будь-якого рангу треба мати сформовані компетенції планування і оцінювання своїх дій.

Виходячи з вищесказаного, ми дійшли висновку, що управління є важливим системоутворюючим чинником, що забезпечує фундаментальну єдність системи, її рух до заданого стану. Саме за допомогою управління реалізується мета, що стоїть перед будь-якою системою. «Управління – це наука і мистецтво одночасно, і, передусім, тому, що відбувається управління людьми за умов врахування їх суб'єктивних особливостей» [2]. Цю думку Г. Гольдштейна, як ми вважаємо, можна вважати засадничим моментом у розумінні сутності феномену «управління».

Управлінська діяльність у теорії управління розуміється як вид трудової діяльності, що відокремився в процесі спеціалізації управлінської праці. Внаслідок цього робота з управління відділяється від неуправлінської роботи, оскільки управління як вид діяльності властивий будь-якій спільній праці. Управлінська праця розглядається як різновид професійної розумової праці, спрямованої на забезпечення єдності, узгодженості, координації доцільної діяльності людей, об'єднаних у трудові асоціації [10].

Аналіз сучасних наукових джерел [1; 4; 6; 8; 10] дозволяє стверджувати, що управління розглядається як нелінійна діалогова багатофункціональна діяльність учасників соціального процесу, однаково зацікавлених в отриманні високого результату роботи організації, так і у збереженні і розвитку людей, що беруть участь у цьому процесі, їх стосунків і неповторної суб'єктності. Поділяючи цю наукову позицію, сучасні дослідники визначають управління як: спеціалізовану діяльність, спрямовану на впорядкування стосунків між людьми в процесі їх спільної діяльності і досягнення цілей (А. Тихонов); діяльність за погодженням складних ієрархічних стосунків між керівником і керованими (В. Конаржевський); адекватна взаємодія керівників освітньої установи й інших учасників освітнього процесу з її впорядкування і переведення в новий якісний стан, що більше відповідає виконанню поставлених завдань (Т. Шамова).

Актуальним і цікавим, на нашу думку, є підхід до управління як предмету праці керівника, представлений В. Сериковим, який пропонує розглядати управління як функцію складних систем, що проявляється в орієнтованій діяльності, пошуку і переробці інформації, ухваленні управлінських рішень, в самоорганізації (антиентропійності), з безперервним дослідженням ресурсів для власного розвитку всередині себе і зовні. Основне призначення управління з цієї позиції полягає в досягненні найбільшої ефективності цієї системи, тобто в забезпеченні того, щоб ця система зберігалася, адаптувалася і розвивалася [12]. Відповідно до такого підходу до управління, предмет праці керівника є тріадою концентрів, що накладаються: люди (кадри) – носії професійної готовності, що відповідає мотивації і інш.; інформація (орієнтувальна, пояснювальна, приписуюча, рефлексувальна); організація як спосіб побудови соціального інституту, здатного виконати призначену функцію [12].

Для ефективного функціонування будь-якого підприємства або установи, потрібен чіткий взаємозв'язок внутрішніх елементів: персоналу, структури, технології, цілей і завдань, що вирішуються в процесі управління [10]. Управлінська діяльність є системоутворюючим чинником, який забезпечує цілісне функціонування, збереження і розвиток організації, що свідчить про необхідність спеціального управління організацією (підприємством або установою), оскільки без нього жодна організація не існує [6]. В управлінні, як «загальному людському процесі», виокремлюють п'ять окремих, але взаємопов'язаних елементів (К. Хейлс): рішення про постановку мети і планування діяльності щодо її досягнення, розподіл часу і дій, необхідних для вирішення завдання, мотивацію або спонукання до дій, координацію окремих, але взаємопов'язаних дій, і здійснення контролю над тим, що зроблено, щоб переконатися, що результати відповідають наміченим планам [5].

Питання про склад і структуру управлінської діяльності не раз розглядалося в роботах як західних (М. Альберт, М. Х. Мескон, Ф. Хедоурі, Б. Швальбе та ін.), так і вітчизняних (Л. Гомба, Р. Дяків, Н. Ковальська, А. Мазаракі, Г. Мошок, В. Помикало, Л. Служинська та ін.) фахівців.

У 60-70-і рр. ХХ ст. мета була вперше визначена як системоутворюючий елемент управління, що відображає здійснення впливу керівників на підлеглих для координації їх діяльності в процесі досягнення найкращих результатів виробництва. Зараз існує абсолютно інший погляд на цю проблему. Так, Ю. Конаржевський вважає, що мета управління полягає в узгодженості стосунків і дій учасників управлінського процесу, що забезпечують досягнення результатів діяльності організації. За такого визначення, управлінська діяльність керівника полягає у встановленні згоди в організації, створенні атмосфери співпраці як запоруки успішної діяльності і досягнення якісних результатів [6].

Як вказує Ю. Конаржевський, розуміння предмета управління як складного ієрархічного відношення між суб'єктами управління, з одного боку, знімає деяку безособовість з управління (це відбувається у разі розгляду інформації як предмету), а з іншого, – управлінська діяльність не перетворюється на маніпулювання людьми (це можливо за умов визначення людини як предмета управління). Таким чином, саме предмет управління дозволяє побудувати такий алгоритм управлінської діяльності: «людина – інформація – стосунки – людина» [6]. Наступним компонентом управлінської діяльності є зміст, тобто дії, операції, завдяки яким перетворюється предмет управління і досягається певний результат. Проте до теперішнього часу в сучасній науці не склалося єдиних підходів до визначення діяльності керівника. Процес управління як виконання суб'єктом діяльності низки послідовних операцій розкривається в працях В. Афанасьєва, М. Мескона, А. Охріменка, П. Третьякова, Ю. Швалба та ін. В цих роботах підкреслюється взаємозалежність функцій управління і спрямованість їх послідовної реалізації на досягнення цілей управління.

Визначаючи зміст управління з позицій функціонального підходу, ми підкреслюємо такі моменти: по-перше, нескінченне дроблення процесу управління (в деяких класифікаціях виокремлюють до 15-20 управлінських функцій) значно утруднює цілісне сприйняття процесу управління; по-друге, перебільшення значення тієї або іншої функції для досягнення результатів управлінської праці (наприклад, вітчизняні вчені в 30-і рр. XX ст. ключовою функцією в управлінні вважали функцію планування, в 70-і рр. XX ст. первинне значення відводилося функції контролю) призводить до спотвореного сприйняття управлінського процесу. Функція – вид діяльності, що заснований на розділенні і кооперації управлінської праці, характеризується різноманітністю, визначеністю, складністю і стабільністю. Головною умовою успішної управлінської діяльності є не лише ефективність управлінських функцій сама по собі, але і правильне їх співорганізація у межах єдиного процесу [10].

Вперше функції управління були виокремлені А. Файолем на початку XX ст. (планування, організація, координація, розпорядництво і контроль). Надалі набір функцій управління доповнювався, розширювався, уточнювався і сьогодні існує безліч різних їх класифікацій. Однією з найбільш поширених є класифікація, запропонована М. Х. Месконом, М. Альбертом, Ф. Хедоурі, – планування, організація, мотивація і контроль, де ці функції розглядаються таким чином [8]: 1. Планування – набір дій і рішень, зроблених керівництвом, що ведуть до розробки специфічних стратегій, призначених для допомоги організації в досягненні своїх цілей. Важливим компонентом на цьому етапі є рішення. 2. Організація – процес створення структури підприємства, яка дає можливість людям ефективно працювати разом для досягнення спільних цілей. 3. Мотивація – процес спонукання себе й інших до діяльності для досягнення особистих або організаційних цілей. 4. Контроль – процес забезпечення досягнення організацією своїх цілей. Існують три аспекти управлінського контролю: встановлення стандартів – точне визначення цілей, які мають бути досягнуті в певний відрізок часу. Воно ґрунтується на планах, розроблених у процесі планування. Зміна того, що було досягнуто за період, і порівняння досягнутого з очікуваними результатами. Підготовка необхідних коригувальних дій.

В процесі дослідження управлінської діяльності нами визначені такі функції: збір, аналіз і врахування інформації, прогнозування, планування, організація, стимулювання, координування, контроль, узгодженість управлінського рішення.

Наголосимо на загальних рисах, властивих управлінню як діяльності. По-перше, управління – це діяльність з досягнення певної мети, в основі якого лежить взаємодія людей і узгодженість їх дій. По-друге, управляти – означає передбачати і планувати, організовувати, розпоряджатися, координувати і контролювати. Тому ми дотримуємося думки, що управління – це наука і мистецтво одночасно, і, передусім, тому що здійснюється керівництвом людьми, що мають суб'єктивні особливості і водночас повинні враховувати особистісні особливості інших учасників управлінської діяльності.

Спрямованість та ефективність формування готовності майбутніх менеджерів до управлінської діяльності залежить від ступеня розробленості поняття «управлінська діяльність менеджера». Це поняття, як дозволяє засвідчити аналіз спеціальної літератури з проблеми дослідження, ще не набуло наукової завершеності, поки що немає вичерпного і однозначного його визначення. У зв'язку з цим, виникає потреба в його конкретизації. Розглянувши загальні характеристики поняття «управлінська діяльність», що є базовим щодо поняття «управлінська діяльність менеджера», з позиції соціально-філософського (П. Гуревич, Е. Ільєнков, О. Камінська, Л. Назаренко та ін.), соціологічного (М. Каган, О. Кравченко, В. Лавриненко та ін.) та психолого-педагогічного (О. Данчева, В. Лозниця, Л. Орбан-Лембрик, Ю. Швалб) підходів, можна зробити висновок, що кожен з них містить необхідні передумови для аналізу сутності управлінської діяльності.

В межах філософського підходу такою передумовою виступає погляд на управління як сукупність вироблених історичним досвідом, науковим пізнанням і талантом людей навичок, умінь, способів, засобів доцільних учинків і дій людини в сфері соціальної взаємодії; в межах соціологічного – розуміння управління як метасистеми, що виступає стрижнем соціальної практики на кожному з рівнів її розвитку; в

межах психолого-педагогічного – усвідомлення необхідності врахування ціннісних орієнтацій, мотивації, інтересів, індивідуальних особливостей суб'єктів управлінської діяльності та специфіки взаємодії в групі людей, об'єднаних спільною роботою.

Аналіз спеціальної літератури дозволяє розглянути різні підходи науковців до визначення поняття «управлінська діяльність». Під управлінською діяльністю С. Тарасова розуміє вид свідомо здійснюваної діяльності, спрямованої на ефективне функціонування здійснюваних робіт (індивідуально чи колективно), досягнення тих чи інших цілей, вирішення відповідних завдань, виконання функцій [13]. А. Мазаракі, Г. Мошок, Л. Гомба представляють управлінську діяльність як тип професійної діяльності, специфіка якої визначається її основним і найбільш загальним завданням – необхідністю співорганізації діяльності інших людей в напрямку досягнення спільних цілей, а також опертям при цьому на принцип ієрархії [8]. Г. Єльнікова вважає, що управлінська діяльність – це вид людської діяльності, спрямованої на досягнення тих чи інших цілей, вирішення поставлених завдань, виконання функцій управління. Сутність управлінської діяльності полягає в забезпеченні узгодженості, кооперування в діяльності людей [4].

Ми пропонуємо розуміти під управлінською діяльністю менеджера особливий вид самостійної діяльності, що полягає в інтегруванні процесів планування, організації, мотивації та контролю і спрямована на досягнення спільних цілей організованої діяльності людей на основі раціонального використання матеріальних і трудових ресурсів із врахуванням господарського й економічного механізму ринкових відносин. Базуючись на дослідженнях [3; 7; 11; 12; 13] для розуміння сутності управлінської діяльності менеджера, в межах нашого дослідження визначено положення, що розкривають її специфічні особливості: управлінська діяльність менеджера – це універсальна характеристика його економічної сфери діяльності, що відображається в різних формах її презентації; управлінська діяльність менеджера відображає інтеріоризовані цінності організованої діяльності людей і виконує функцію специфічного проектування їх у сферу економічної діяльності; управлінська діяльність менеджера – це системне утворення, що складається з низки структурно-функціональних компонентів, що мають власну організацію; особливості формування і реалізації готовності до управлінської діяльності менеджера обумовлені психофізіологічними, віковими характеристиками, арсеналом знань і навичок, професійних умінь, що забезпечують ефективність управлінських рішень, здатністю до самоуправління, самовиховання, саморегуляції, актуальним соціально-економічним досвідом особистості, індивідуально-творчим підходом до виконання професійних функцій.

Врахування вищезазначених методологічних засад процесу управління, особливостей управлінської діяльності, сучасних вимог до особистості фахівця у галузі менеджменту забезпечує можливість обґрунтування змісту і структури готовності майбутніх менеджерів до управлінської діяльності.

Література

1. Галузяк В.М., Холковська І.Л. Управління організаційною культурою загальноосвітньої школи // Університет – Школа : співпраця в умовах євроінтеграції : монографія / Акімова О.В., Фрицок В.А., Троян Г.В. [та ін.] – Вінниця : «Твори», 2019. – С. 119-140.
2. Гольдштейн Г.Я. Основы менеджмента: конспект лекций / Г.Я. Гольдштейн. – Таганрог: ТРТУ. – 2003. – 204 с.
3. Грушева А.А. Формування управлінської компетентності у випускників ВНЗ: досвід зарубіжних країн / А.А. Грушева // Стратегії управління закладами освіти в умовах формування інформаційного суспільства: Зб. наук. праць. – Київ, Миколаїв: Інститут педагогіки АПН України. 2008. – С.68-77.
4. Єльнікова Г. Управлінська компетентність / Г. Єльнікова. – К.: Ред. загальнопед. газ. – 2005. – 128 с.
5. Ковбасюк Ю.В. Енциклопедичний словник з державного управління / Ю.В. Ковбасюк, В.П. Трошинський, Ю.П. Сурмін, А.М. Михненко та ін. – К.: НАДУ. – 2010. – 820 с.
6. Конаржевський Ю.А. Менеджмент и внутришкольное управление / Ю.А. Конаржевский. – М.: Центр «Педагогический поиск». – 2000.- 224 с.
7. Крупський О. Професійна культура майбутніх менеджерів: психолого-педагогічні аспекти й чинники формування / О. Крупський // Теорія і практика професійного становлення особистості в соціокультурному просторі: кол. монографія. – Дніпропетровськ: Акцент ПП. – 2014. – С.258-282.
8. Мазаракі А.А. Менеджмент: теорія і практика: навч. посіб. / А.А. Мазаракі, Г.Є. Мошок, Л.А. Гомба. – К.: Атака. – 2007. – 584 с.
9. Мескон М.Х. Основы менеджмента / М.Х. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоури. – М.: Дело. – 1992. – 701 с.
10. Охріменко А.Г. Основы менеджмента: навч. посіб. / А.Г. Охріменко. – К.: Центр навч. літератури. – 2006. – 130 с.
11. Поташник М.М. Оптимизация управления школой / М.М. Поташник. – М.: Знание. – 1991. – 180 с.
12. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования образовательных систем / В.В. Сериков. – М.: ЛОГОС. – 1999. – 272 с.
13. Тарасова С.М. Формування у майбутніх менеджерів готовності до управлінської діяльності / С.М. Тарасова // Наукові записки. Вип. 58. Серія: Педагогічні науки. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка. – 2004. – С.258-263.
14. Хміль Ф.І. Основы менеджмента / Ф.І. Хміль. – К.: Академвидав. – 2003. – 608 с.
15. Шамова Т.И. Управление образовательными системами / Т.И. Шамова, П.И. Третьяков, Н.П. Капустин. – М.: Гуманитарный издательский центр. – 2002. – 290 с.

References

1. Haluziak V.M., Kholkovska I.L. Upravlinnia orhanizatsiinoiu kulturoiu zahalnoosvitnoi shkoly // Universytet – Shkola : spivpratsia v umovakh yevrointehratsii : monohrafiia / Akimova O.V., Frytsiuk V.A., Troian H.V. [ta in.] – Vinnytsia : «Tvory», 2019. – S. 119-140.
2. Goldshtejn G.Ya. Osnovy menedzhmenta: konspekt lekcij / G.Ya. Goldshtejn. – Taganrog: TRTH. – 2003. – 204 s.
3. Hrusheva A.A. Formuvannia upravlinskoi kompetentnosti u vypusknikiv VNZ: dosvid zarubizhnykh krain / A.A. Hrusheva // Stratehii upravlinnia zakladamy osvity v umovakh formuvannia informatsiinoho suspilstva: Zb. nauk. prats. – Kyiv, Mykolaiv: Instytut pedahohiky APN Ukrainy. 2008. – S.68-77.
4. Yelnykova H. Upravlinska kompetentnist / H. Yelnykova. – K.: Red. zahalnoped. haz. – 2005. – 128 s.
5. Kovbasiuk Yu.V. Entsiklopedychnyi slovnyk z derzhavnoho upravlinnia / Yu.V. Kovbasiuk, V.P. Troshchynskyi, Yu.P. Surmin, A.M. Mykhnenko ta in. – K.: NADU. – 2010. – 820 s.
6. Konarzhevskij Yu.A. Menedzhment i vnutrishkolnoe upravlenie / Yu.A. Konarzhevskij. – M.: Centr «Pedagogicheskij poisk». – 2000. – 224 s.
7. Krupskyi O. Profesiina kultura maibutnikh menedzheriv: psykholoho-pedahohichni aspekty y chynnyky formuvannia / O. Krupskyi // Teoriia i praktyka profesiinoho stanovlennia osobystosti v sotsiokulturnomu prostori: kol. monohrafiia. – Dnipropetrovsk: Aktsent PP. – 2014. – S.258-282.
8. Mazaraki A.A. Menedzhment: teoriia i praktyka: navch. posib. / A.A. Mazaraki, H.Ye. Moshok, L.A. Homba. – K.: Ataka. – 2007. – 584 s.
9. Meskon M.H. Osnovy menedzhmenta / M.H. Meskon, M. Albert, F. Hedouri. – M.: Delo. – 1992. – 701 s.
10. Okhrimenko A.H. Osnovy menedzhmentu: navch. posib. / A.H. Okhrimenko. – K.: Tsentr navch. literatury. – 2006. – 130 s.
11. Potashnyk M.M. Optymyzatsiya upravleniya shkoloiu / M.M. Potashnyk. – M.: Znanye. – 1991. – 180 s.
12. Serikov V.V. Obrazovanie i lichnost. Teoriya i praktika proektirovaniya obrazovatelnykh sistem / V.V. Serikov. – M.: LOGOS. – 1999. – 272 s.
13. Tarasova S.M. Formuvannia u maibutnikh menedzheriv hotovnosti do upravlinskoi diialnosti / S.M. Tarasova // Naukovi zapysky. Vyp. 58. Serii: Pedahohichni nauky. – Kirovohrad: RVV KDPU im. V. Vinnychenka. – 2004. – S.258-263.
14. Khmil F.I. Osnovy menedzhmentu / F.I. Khmil. – K.: Akademydav. – 2003. – 608 s.
15. Shamova T.I. Upravlenie obrazovatelnyimi sistemami / T.I. Shamova, P.I. Tretyakov, N.P. Kapustin. – M.: Gumanitarnyj izdatelskij centr. – 2002. – 290 s.

УДК [378.147: 7-051]

DOI 10.31652/2415-7872-2020-61-111-116

ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ КОМПЕТЕНТНОСТІ У СФЕРІ ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ШКОЛЯРІВ

О. В. Волошина

orcid.org/0000-0002-9977-7682

У статті розглянуто особливості формування в майбутніх учителів компетентності у сфері естетичного виховання школярів. Охарактеризовано педагогічну та естетичну компетенції студентів педагогічного університету. Одним із провідних засобів формування в майбутніх учителів компетентності в галузі естетичного виховання школярів є педагогічні дисципліни. Серед них виокремлено й охарактеризовано дисципліни «Педагогіка», «Методика виховної роботи», «Історія педагогіки». Наведено приклади організації навчального процесу на умовах міждисциплінарної інтеграції дисциплін психолого-педагогічного й гуманітарного циклів. Розглянуто форми позааудиторної діяльності естетичної спрямованості зі студентами педагогічного університету, а також особливості роботи щодо естетичного виховання школярів в період проходження навчальної практики.

Keywords: компетентність у сфері естетичного виховання школярів; педагогічна компетенція; естетична компетенція; інтеграція дисциплін; форми позааудиторної діяльності.

COMPETENCE APPROACH TO FORMATION AESTHETIC EDUCATION SKILLS FOR FUTURE TEACHERS

O. Voloshyna

This article examines features the formation of future teacher competencies in the field of aesthetic education of students. The content of the competency under study is pedagogical and aesthetic competences. Competence in the field of aesthetic education of students is considered as an integrative professional-personal formation of the future teacher, which ensures his / her ability and readiness for conscious and high-quality pedagogical activity in the direction of aesthetic education of students. It's a complicated process, in which it is important to take into account the regularities of future teacher development. The

aesthetic development of the student's personality is facilitated by both educational and upbringing activities at universities. Pedagogical disciplines are one of the leading tools for developing future teachers' competences in the aesthetic education of students. Among them are the disciplines "Pedagogy", "Methods of educational work", which are aimed at obtaining students with basic integrated special knowledge, skills in the field of pedagogical and aesthetic activities, which help students to solve professional problems effectively, plan their own further activity, and develop creative self-realization; self-education and self-determination; provide significant opportunities for mastering the basics of professional skill. Discipline "History of Pedagogy" has great potential for understanding the role and place of aesthetic education in human civilization. Examples of organization of educational process on the conditions of interdisciplinary integration of disciplines of psychological-pedagogical and humanitarian cycles are given. Forms of extracurricular activities of aesthetic orientation with students of pedagogical university, as well as features of work on aesthetic education of students during the course of educational practice are considered.

Keywords: *competence in the field of aesthetic education of students; pedagogical competence; aesthetic competence; integration of disciplines; forms of extracurricular activities.*

Сучасний стан розвитку суспільства характеризується низкою суперечливих явищ, одним з яких є поширення негативного впливу масової культури на розвиток підростаючого покоління. Цей вплив проявляється в зниженні рівня духовно-морального розвитку молоді, їхньої індивідуальності й креативності. Тому набуває особливого значення естетичне виховання підростаючого покоління.

Найбільш важливою ланкою в системі естетичного виховання є середня загальноосвітня школа. У школі закладаються основи особистості, формується її характер, саме тут дитина отримує перші наукові знання, набуває соціальних навичок через спілкування зі своїми однолітками, засвоює етичні принципи, формує основи власної життєвої позиції, відкриває творчі здібності.

Організація естетичного виховання дітей і підлітків у загальноосвітній школі є найважливішою умовою розвитку естетично вихованої особистості, що засвоїла художні цінності й здатна реалізувати їх у житті.

Мета статті полягає в розкритті особливостей формування в майбутніх учителів компетентності у сфері естетичного виховання школярів.

Сучасна школа висуває нові вимоги до педагога: учитель має бути всебічно обізнаною, високо моральною людиною, з розвиненим естетичним смаком. Естетичне виховання невід'ємне від інших напрямів виховання: трудового, розумового, фізичного тощо. Так, наприклад, естетичне виховання нерозривно пов'язане з розумовим: чим ширші й різноманітніші знання учнів в галузі культури й мистецтва, тим глибше й свідоміше їхнє естетичне сприйняття творів мистецтва, тим ґрунтовніші естетичні судження про них. Незаперечним є зв'язок і естетичного виховання з фізичним: заняття в спортивних секціях сприяють не тільки фізичному вихованню учнів, а й естетичному, оскільки, розкриваючи красу і пластику рухів, ці заняття демонструють досконалість гармонійно розвиненої людини. Естетичне виховання в школі повинно здійснюватися на кожному уроці, незалежно від навчального предмета. Уважаємо, що кінцевим результатом естетичного виховання школярів є естетична вихованість. Вимога сьогодення – ґрунтовна підготовка педагога не тільки як предметника, а й, перш за все, як вихователя.

Ефективною технологією підготовки вчителів нової формації є технологія компетентнісного навчання, яка спрямована саме на результат навчання і характеризує якість освіти [3, с.28]. Головним виступає не рівень засвоєної інформації, а готовність людини здійснювати свою професійну діяльність в різних умовах.

Погоджуємося з думкою Н. Боритка, який визначає педагогічну компетентність учителя як здатність до успішної реалізації в процесі освітньої практики системи позитивних ціннісних установок і отримання високих педагогічних результатів завдяки професійно-особистісного саморозвитку [1, с. 33].

Важливо, щоб сучасний учитель не тільки володів естетичними компетенціями, а й був компетентним в галузі естетичного виховання школярів. У цьому контексті доречно говорити, на наш погляд, про естетичну та педагогічну компетенції майбутнього вчителя.

Педагогічна компетенція майбутнього вчителя у сфері естетичного виховання школярів полягає в сукупності педагогічних знань, умінь і навичок, спрямованих на успішне вирішення професійно-педагогічних завдань у сфері естетичного виховання школярів [4, с. 41].

Естетична компетенція майбутнього вчителя у сфері естетичного виховання школярів сприяє розумінню сукупності естетичних знань, умінь, навичок, спрямованих на організацію естетичної діяльності, у процесі якої формуються внутрішні ціннісні установки.

Отже, компетентність у сфері естетичного виховання школярів – це інтегративне професійно-особистісне утворення майбутнього вчителя, що забезпечує його здатність і готовність до усвідомленого й якісного здійснення педагогічної діяльності в напрямку естетичного виховання школярів. Це складний процес, під час якого важливо враховувати закономірності розвитку особистості майбутнього вчителя. Естетичному розвитку особистості студента сприяє як навчальна, так і виховна діяльність у педагогічному університеті. Уважаємо, що педагогічні дисципліни мають значний потенціал у формуванні в майбутніх

учителів компетентності у сфері естетичного виховання школярів, проте, він не завжди повною мірою враховується в процесі викладання. У педагогіці естетичне виховання є одним із основних напрямків виховання. Формування всебічно розвиненої, високоморальної, здатної до розуміння навколишньої краси й мистецтва особистості неможливе без організації естетичного виховання.

Серед педагогічних дисциплін виокремимо «Педагогіку», «Методику виховної роботи», які спрямовані на отримання студентами фундаментальних інтегрованих спеціальних компетенцій у напрямках педагогічної та естетичної підготовки; сприяють ефективному вирішенню професійних завдань, плануванню своєї подальшої діяльності, розвитку творчої самореалізації, самовихованню і самовизначенню; надають значні можливості для оволодіння основами професійної майстерності [5, с. 178]. Педагогіка – це не тільки наука; вона має взаємозв'язок з мистецтвом, який реалізується через творче осмислення власної педагогічної діяльності. Доведенням цього слугує висловлювання великого педагога К. Ушинського: «Педагогіка – не наука, а мистецтво, – саме велике, найскладніше, найвище і найнеобхідніше з усіх мистецтв...».

На наш погляд, естетизація педагогічних дисциплін здійснюється через акцент на проблему естетичного виховання в досліджуваних темах; органічне включення в лекційні й семінарські заняття додаткової інформації культурологічного характеру з мистецтва, музики, літератури, що дає можливість розширити загальнокультурний простір студентів; через спрямованість на формування практичних і творчих умінь естетичного характеру; створення естетичного середовища, введення елементів естетики на кожному занятті; якісну зміну навчально-пізнавальної діяльності студентів.

Цінну інформацію щодо розуміння ролі й місця естетичного виховання в людській цивілізації дає дисципліна «Історія педагогіки». По-перше, саме завдяки історико-педагогічним знанням у свідомості студентів створюється найбільш загальна модель епохи, її освітні, виховні й культурні особливості.

По-друге, відображаючи найважливіші етапи розвитку освіти, дисципліна «Історія педагогіки» містить відомості про характер естетичного виховання підростаючого покоління в різні епохи, про ставлення до естетичного виховання видатних мислителів і класиків педагогіки, про оцінку ролі й значення естетичних знань в житті людини, про навчальні заклади, в яких питання естетичного розвитку займало б вагомe місце. Доцільно при вивченні деяких тем висвітлювати питання, пов'язані з естетичним вихованням. Наприклад, при вивченні тем «Зародження виховання, школи і педагогічної думки в первісному й рабовласницькому суспільствах», «Класики західноєвропейської педагогіки», «Педагогічні течії початку ХХ ст.», «Радянська система освіти і розробка її теоретичних основ» важливо акцентувати увагу і на естетичній складовій теорії і практики освіти в різні історичні епохи.

На семінарських заняттях, уважаємо за доцільне аналізувати погляди просвітителів і класиків педагогіки щодо ролі й значення естетичного виховання, форм і методів естетичного розвитку особистості. Для цього було підібрано певну тематику доповідей, наприклад: «Естетичне виховання в Стародавній Греції», «Гуманісти епохи Відродження про морально-естетичну культуру особистості», «Формування культури усного та писемного мовлення в єзуїтській педагогіці», «Естетичні аспекти в творчій спадщині класиків педагогіки», «Естетичне виховання учнів в експериментальних навчальних закладах першої половини ХХ століття», «С. Шацький як теоретик клубної роботи і естетичного виховання», «Естетика в педагогічних системах А. Макаренка і В. Сухомлинського», «Проблема естетичного виховання в дореволюційних гімназіях» тощо. Розуміння ключових фактів культури епохи допомагають сформувати у студентів уміння оперувати отриманими знаннями, виокремлювати їх в історичних джерелах; сформувати здатність аналізувати й оцінювати факти, явища, події культурного життя, розкривати причинно-наслідкові зв'язки між ними, а також висловлювати обґрунтовані власні судження.

Важливо, щоб тема естетичного виховання проходила наскрізною через весь курс «Історії педагогіки». Це дозволить не тільки поглибити та систематизувати уявлення студентів про роль і місце естетичного виховання в різні історичні епохи, а й познайомити майбутніх учителів з широкою палітрою поглядів, думок класиків педагогіки на проблему естетичного розвитку особистості.

Вибір методики викладання в закладі вищої освіти залежить не тільки від законів педагогіки, а й від майстерності самого викладача, від рівня готовності самих студентів. Крім традиційних методів викладання, в процесі формування компетенції в галузі естетичного виховання школярів активно використовували інноваційні методи викладання.

Наведемо приклад. Цікавою для студентів була проектна діяльність, присвячена 100-річчю з дня народження В. Сухомлинського. Майбутні вчителі гідно представили проекти: «Основні ідеї В. Сухомлинського щодо естетичного виховання підростаючого покоління та шляхи його вирішення», «Імплементация ідей В. Сухомлинського щодо естетичного виховання в контексті Нової української школи». Форми представлення проектів були дуже різноманітними: інсценізація творів великого педагога; порівняння ідей Нової української школи та цитат з творів директора Павлівської школи; створенні пам'ятки-порадника для вчителя сучасної школи; у формі лепбуку [2, с. 15].

На заняттях студенти активно застосовували елементи артпедагогіки як практичний засіб фасилітації навчального й виховного процесу; як засіб забезпечення емоційного розвитку і психологічного комфорту студентів. Йдеться про навчання й виховання студентів за допомогою застосування методів художньо-ігрового творчості, що стимулює всебічний розвиток особистості самого студента також. Уважаємо, що артпедагогіка допомагає майбутнім учителям долучитися до інтеграції нормативних цінностей педагогіки й мистецтва. Артпедагогічне навчальне заняття відбувалося за «двошаровим» принципом: зміст теми заняття збагачувався змістом певного виду мистецтва, а це сприяло оптимізації розумової діяльності, виховного впливу змісту заняття на духовну сферу студента.

Артпедагогіка – це глибоко продумана система прийомів, спрямованих на активне залучення студентів під час навчальних занять у сценічну дію, що дозволяє їм відчувати позитивний психічний стан. Для оволодіння практичним досвідом застосовувалися такі прийоми роботи: психологічні етюди, психологічні драми, прийом виразного читання. Уключення в хід занять моментів театралізації, гри, музичного та літературного супроводу підвищував ефективність навчального процесу, сприяв кращому засвоєнню знань студентами.

Уважаємо, що використання артпедагогічних засобів в процесі викладання дисципліни «Педагогіка» успішно впливає на сприйняття досліджуваного матеріалу й вимагає творчого підходу до позааудиторної та аудиторної діяльності студентів. Наприклад, майбутнім учителям пропонували завдання: створити творчу роботу з використанням образотворчих засобів за темами: «Виховання», «Естетичне виховання», «Моральне виховання», «Екологічне виховання», «Патріотичне виховання», «Сімейне виховання», «Громадянське виховання», «Фізичне виховання» і «Виховання міжнаціональної толерантності». У процесі такої роботи був створений творчий альбом.

Завдяки влученню арт-елементів на занятті відбувався взаємозв'язок емоційних і когнітивних моментів, і студент міг не тільки зрозуміти, а й відчути те, про що йшлося під час заняття. Навчання з артпідходом означає заняття, яке режисують: викладач виступає в ролі режисера, артиста, як особистість, що може «запалити» тим, що робить. Використання можливостей артпедагогіки сприяє і творчій самоактуалізації, розвитку рефлексивної й комунікативної компетенцій студентів університету, сприяє формуванню й розвитку майбутнього вчителя, а це відображається на розвитку особистості в цілому.

Студенти під час педагогічної практики в освітньому процесі також активно застосовували технологію артпедагогіки, яка спрямована на розвиток емоційного і психологічного комфорту учнів. Так, наприклад, під час проходження педагогічної практики було розроблено й проведено години спілкування, на яких разом із учнями 8 класу створювали креолізовані тексти. Особливо сподобалася школярам тема «Створи себе сам!» (Секрети успіху). Ми провели заняття у формі бесіди, наводили приклади з життя відомих людей. Особливо сподобалась учням розповідь про історію Джоан Кіплінг Роулінг, яка створила серію книг про Гаррі Поттера. Як узагальнення нашої спільної роботи – створення мотиваційного плакату (рис.1). Така робота дуже сподобалась учням. На рефлексивному етапі заняття вони узагальнили свої враження: робота з прикладами, уривок із твору письменниці допомогли разом створити мотиваційний плакат. Це допомогла краще зрозуміти матеріал.

Наш практичний досвід довів, що для формування в майбутніх бакалаврів педагогічної освіти компетентності в галузі естетичного виховання школярів можуть бути використані можливості не тільки дисциплін педагогічного циклу. Наприклад, навчальні дисципліни «Історія», «Історія української культури», «Етика і естетика», «Філософія», «Історія української літератури» дозволяють студентам опанувати знаннями про людину у світовій художній культурі, а також сприяють професійно-особистісному становленню майбутнього вчителя. Використання інформаційних та комунікаційних технологій в освітньому процесі сприяють реалізації пізнавальної, творчої, естетичної спрямованості майбутніх учителів. Ефективність роботи щодо формування в майбутніх учителів компетентності в галузі естетичного виховання школярів підвищується при взаємодії професорсько-викладацького складу. Отже, доцільною є міждисциплінарна інтеграція дисциплін гуманітарного, соціального циклів.

Прикладом міждисциплінарної інтеграції є психолого-педагогічна вітальня, яку ми провели зі студентами факультету філології та журналістики імені Михайла Стельмаха та факультету фізичного виховання та спорту. Були розглянуті такі теми: «Імплементация ідей К. Ушинського в контексті впровадження Нової української школи», «Плеяда педагогічних ідей Т. Шевченка», «Спадщина Ярослава Мудрого крізь призму століть вітчизняної історії». Зрозуміло, що для якісної підготовки необхідно було узагальнити знання з історії, історії української літератури, методики викладання української літератури.

Майбутні вчителі перетворювалися в акторів, демонструючи свої артистичні таланти: виразно читали вірші, прозаїчні твори Т. Шевченка, грали на музичних інструментах, підготувалися до демонстрації галереї головних персонажів творчості Т. Шевченка «Образи, що ожили».

Сподобалася презентація спадщини Ярослава Мудрого. Студенти не тільки ще раз познайомилися з його біографією, діяльністю, а й дослідили величезну культурну спадщину цього історичного діяча. Це дійство було проведено у форматі «екскурсу в минуле», коли всі учасники представляли своїх героїв в костюмах тієї епохи.



Рис. 1. Креолізований текст «Секрети успіху».

Переконані, що така форма роботи дозволила майбутнім учителям отримати досвід міждисциплінарного використання знань, умінь, навичок, актуалізувала потребу в розширенні й поглибленні знань у суміжних галузях естетичної спрямованості (музика, живопис).

Важливою складовою формування в майбутніх учителів компетентності у сфері естетичного виховання школярів є участь у різноманітній позааудиторній діяльності естетичної спрямованості, яка здійснювалася в бібліотеці, у комп'ютерному класі, у художньо-естетичному центрі університету, у гуртожитку. Її метою є закріплення отриманих знань щодо естетичного виховання школярів, поглиблення й розширення цих знань; розвиток пізнавальних здібностей, творчої ініціативи, художньої, креативної уяви й мислення, художнього сприйняття й зорової пам'яті, активізація навчально-пізнавальної діяльності майбутніх учителів. Формами організації позааудиторної роботи стали тематичні вечори, бесіди, науково-практичні конференції, проведення олімпіад та виставок, конкурси творчих робіт студентів, зустрічі з провідними педагогами, письменниками, поетами рідного краю, проведення екскурсій самими студентами в музеях університету.

Позааудиторна діяльність естетичної спрямованості реалізувалася й під час проходження педагогічної практики. Спробувавши себе в ролі класних керівників, студенти закріпили теоретичні знання в галузі естетичного виховання школярів, провели діагностику, спрямовану на виявлення у школярів рівня естетичної вихованості; підготували позакласні заходи з формування естетичної вихованості; провели конкурс творчих робіт і організували виставкову експозицію цих робіт; відвідали місцевий краєзнавчий музей, обласну філармонію.

Отже, сучасний освітній простір вимагає від сучасних учителів бути інтелектуально і естетично розвиненими, соціально активними, застосовувати різноманітні педагогічні технології та прийоми для здійснення основної професійної функції – усебічного виховання підростаючого покоління, однією зі складових якого є естетична вихованість школярів. Уважаємо, що в педагогічних закладах необхідно проводити систематичну роботу щодо формування в майбутніх учителів компетентності в галузі естетичного виховання школярів.

Література

1. Борытко, Н. М. Педагогіка : учеб. пособие для студ. высш. учеб. за- ведений / Н. М. Борытко, И. А. Соловцова, А. М. Байбаков ; под ред. Н. М. Борытко. – Москва : Издательский центр «Академия», 2007. – 496 с.
2. Волошина О.В. Використання активних методів навчання при викладанні дисциплін педагогічного циклу / О. В. Волошина // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія. – Випуск 48. – Вінниця, 2016. – С.13-16.
3. Волошина О.В. Педагогіка інновацій у вищій школі / О.В. Волошина. – Вінниця: Планер, 2015. – 161 с.
4. Галузяк В. М. Сутність і структура педагогічної компетентності вчителя / В. М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 48. – Вінниця, 2016. – С. 37-46.
5. Холковська І.Л. Технологія формування загальнопедагогічної компетентності майбутніх учителів на заняттях з методики виховної роботи / І.Л. Холковська // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 53. – Вінниця, 2018. – С. 175-182.

References

1. Borytko, N. M. Pedagogika : ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ucheb. za- vedenij / N. M. Borytko, I. A. Solovcova, A. M. Bajbakov ; pod red. N. M. Borytko. – Moskva : Izdatelskij centr «Akademiya», 2007. – 496 s.
2. Voloshyna O.V. Vykorystannia aktyvnykh metodiv navchannia pry vykladanni dystsyplin pedahohichnoho tsyклу / O. V. Voloshyna // Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. Serii: Pedahohika i psykholohiia. – Vypusk 48. – Vinnytsia, 2016. – S.13-16.
3. Voloshyna O.V. Pedahohika innovatsii u vyshchii shkoli / O.V. Voloshyna. – Vinnytsia: Planer, 2015. – 161 s.
4. Haluziak V. M. Sutnist i struktura pedahohichnoi kompetentnosti vchytelia / V. M. Haluziak // Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni M.Kotsiubynskoho. Serii: «Pedahohika i psykholohiia». Vypusk 48. – Vinnytsia, 2016. – S. 37-46.
5. Kholkovska I.L. Tekhnolohiia formuvannia zahalnopedahohichnoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv na zaniattakh z metodyky vykhovnoi roboty / I.L. Kholkovska // Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni M.Kotsiubynskoho. Serii: «Pedahohika i psykholohiia». Vypusk 53. – Vinnytsia, 2018. – S. 175-182.

УДК 378.14

DOI 10.31652/2415-7872-2020-61-116-121

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ ДО ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Р. С. Гуревич

orcid.org/0000-0003-1304-3870

Л. Е. Габріїчук

У статті розглядаються вимоги до підготовки педагогів професійного навчання з точки зору інноваційної економіки, що характеризується тісним діалогом ринку праці та галузі освіти. Здійснено аналіз авторських поглядів на проблему підготовки студентів до дослідницької діяльності. Методологія дослідження заснована на філософських і педагогічних підходах, що розкривають сутнісні та змістові характеристики поняття «дослідницька діяльність». Обговорюється проблема підготовки педагогів професійного навчання до дослідницької діяльності у закладі вищої освіти в контексті приведення її у відповідність до вимог стандартів підготовки педагогів професійного навчання, професійної освіти та додаткової професійної освіти. В статті виокремлено два основних завдання у підготовці педагогів професійного навчання (за спеціалізаціями), що спрямовані на застосування елементів дуальної освіти з траєкторією реалізації дослідницької функції педагогів професійної освіти на робочому місці за спеціалізацією та в системі професійної освіти, а також здійснено обґрунтування вибору змісту дослідницької функції майбутнього педагога професійного навчання за рівнями (початковий, базовий, високий). Розроблена система рівнів змісту дослідницьких функцій педагогів професійного навчання може бути використана під час планування, організації та контролю якості освітнього процесу.

Ключові слова: професійна підготовка, готовність до дослідницької діяльності, професійне навчання, дослідницька функція педагогів професійного навчання, дуальна освіта.

TRAINING OF FUTURE TEACHERS OF VOCATIONAL EDUCATION FOR RESEARCH ACTIVITY

R. Gurevych, L. Gabriichuk

This article discusses the requirements for vocational education teachers under the circumstances of the innovation economic, which is characterized by a close dialogue of the labor market and education. The author gives a brief analysis on the issue of students training for research. The research methodology is based on the philosophical and pedagogical approaches that reveal the essential and substantial characteristics of the concept “research activities”, as well as on the ideas of the competency approach on the issue of research competences formation. The article gives information about the training of vocational education teachers for the research activities at university in the context of bringing this training into line with the requirements of the professional standard for the vocational education teachers, and their further vocational training. The paper identifies two main tasks in the training of vocational education teachers, these tasks are aimed at the application of the elements of dual education by the implementation of the research function of the vocational education teachers both in the industry and vocational education, and substantiation of the selection of the research function content of the future vocational education teachers due to levels (threshold, basic, advanced). The developed level system of the research functions of vocational education teachers can be used in the planning, organizations and control of the quality of education process.

Keywords: vocational training, readiness for research activities, training, research function of vocational education teachers, dual education.

У Вінницькому державному педагогічному університеті імені Михайла Коцюбинського впродовж понад 15 років здійснюється підготовка майбутніх педагогів професійного навчання зі спеціальності 015 Професійна освіта (галузі 01 – освітні, педагогічні науки) за спеціалізацією «Комп’ютерні технології в навчанні й управлінні», пізніше «Комп’ютерні технології», нині «Цифрові технології». Роль комп’ютерних або цифрових технологій у сучасному суспільстві важко переоцінити. Тому сучасна економічна ситуація в країні, що базується на оновленні економіки, інформатизації суспільства, цифровізації всіх сторін життя кожної людини передбачає іншу за своїм характером систему професійної освіти, де першочергове місце в підготовці кадрів відіграють запити суспільства, вимоги ринку праці до результатів підготовки відповідних фахівців. Діалог освіти, сфери праці та суспільства закладає основу для підвищення вимог до підготовки педагога професійного навчання, який здатен творчо підходити до розв’язання складних задач навчання, виховання та розвитку кваліфікованих робітників і спеціалістів фахової передвищої освіти в умовах переходу від індустріальної економіки до економіки знань.

Рівень кваліфікації, необхідний для виконання трудових функцій педагога професійного навчання, передбачає одержання відповідної педагогічної освіти і додаткової освіти за допомогою професійних компетенцій. Рівні бакалаврату та магістратури спеціальності «Професійна освіта» (за галузями знань) характеризуються багаторівневим характером підготовки з педагогічної та галузевої спрямованості відповідно до галузевого стандарту спеціальності (затверджений 21.11.2019 р. Наказ МОН України №1460) та Національної рамки кваліфікацій (Наказ МОН України №1341 від 23.11.2011 р.), що враховує педагогічну та галузеву спрямованість, варіативність освітніх траєкторій студентів у залежності від напрямів, профілів підготовки та їхньої базової кваліфікації.

Аналіз довідників нових і перспективних професій, затребуваних на ринкові праці, а також провідних спеціальностей, опублікованих відповідними міністерствами низки європейських країн засвідчив, що лідируючі місця займають інноваційні технологічні фахівці, що задає нові орієнтири в підготовці педагогів професійного навчання (за галузями знань).

Найзатребуванішими нині є не просто висококваліфіковані фахівці за відповідними галузями, здатні самостійно орієнтуватися в потоці інформації, що змінюється, які вміють порівнювати, аналізувати, узагальнювати, знаходити найкращі варіанти вирішення проблемних ситуацій у відповідній галузі, а також здатні навчити всьому своїх студентів. Отже, педагог професійного навчання за дослідницькою діяльністю виконує дві головні функції: дослідницьку функцію спеціаліста галузі та педагогічну функцію навчання дослідницькій діяльності студентів.

Вітчизняними та закордонними науковцями представлені різноманітні погляди з питань підготовки здобувачів вищої освіти до дослідницької діяльності, що відображені в таких наукових працях: феномен дослідницької діяльності та визначення шляхів підготовки до неї дослідженні (В. Воробйов, І. Іваненко, М. Донченко, Є. Кулик, О. Лушников, В. Попов, Т. Сидорчук).

Теоретичні положення щодо розвитку творчого потенціалу особистості, організації творчої креативної діяльності вивчалися Г. Альтшулером, А. Алексюком, Н. Дем’яненко, К. Галкіним, С. Золотухіною, Г. Кловаком, В. Майбородою, О. Микитюком та ін.).

Питання формування готовності майбутніх педагогів до навчання дослідницькій діяльності відображені в працях В. Даниленка, В. Гриньової, Г. Кловак, О. Мартиненко, Т. Щербань та ін.

Зацікавленість навчанням науково-технічної діяльності студентів є актуальною досить тривалий час. Ще в XIX ст. німецький педагог Адольф Дістерверг писав: «... без стремління до наукової роботи той, хто

навчається, попадає до влади трьох демонів: механічності, рутинності, банальності. Він деревеніє, кам'яніє, опускається» [3, с.151]. У рамках реформи пруської освітньої системи Вільгельм фон Гумбольдт сформулював принципово нові цілі, такі як «... навчити студентів самостійно мислити, ознайомити їх з освітніми принципами та методами наукового дослідження». Звідси випливає, що «без опертя на цей фундамент пізнавальна наукова діяльність не може перетворитися в істинно інтелектуальну освіту й стати плідною для розуму» [3, с.151-152].

Організація науково-дослідної діяльності в зарубіжних країнах реалізується в різних формах, скажімо, преміювання студентів, які беруть участь у наукових дослідженнях (Ірландія); створення нового університету «Denmark's Pedagogiske Universitat» для аспірантів, які займаються дослідженнями в галузі освіти (Данія); серйозні інвестиції (12 млн фунтів стерлінгів кожні три роки) для стипендій за кращі практичні дослідження і на програми професійно-педагогічного розвитку (Велика Британія); розвиток освітніх закладів професійно-педагогічної підготовки (Скандинавські країни Фінляндія та Швеція); збільшення фінансування наукових досліджень у педагогічній освіті з боку держави (Бельгія та ін). Кількість подібних прикладів можна збільшити. В цілому, європейський освітній простір нині характеризується тенденцією зростання кількості студентів, котрі бажають продовжити навчання в аспірантурі та займатися науково-дослідною діяльністю [2, с.45].

Подальше підвищення результатів підготовки педагогів професійного навчання до дослідницької діяльності ґрунтується не лише на оволодінні практичними навичками та знаннями педагогічного змісту. Проблема підготовки має бути спрямованою на активне використання процесів обговорення мислення, дискусії та інших видів дослідницьких дій майбутнього педагога професійного навчання.

Методологія нашого дослідження базується на філософських і педагогічних парадигмах, що розвивають сутнісні та змістові характеристики поняття «дослідницька діяльність», а також на ідеях компетентнісного підходу з проблеми формування дослідницьких компетенцій.

Аналіз питання підготовки педагога професійного навчання (за галузями) в цілому та виокремлення в ній формування дослідницької функції майбутнього педагога професійного навчання демонструють, що дослідницька функція в педагогічній діяльності пов'язана з вивченням професійних потреб самих здобувачів, необхідністю побудови педагогічної системи підготовки педагогів професійного навчання, вивченням суперечностей між бажаним та реальним рівнем продуктивності рішень управлінських, педагогічних та освітніх задач професійної діяльності педагога професійного навчання, розглядом факторів продуктивності галузевих дослідницьких матеріалів за всіма навчальними планами, аналізом способів відбору, корекції й удосконалення навчальних матеріалів майбутньої професійної діяльності педагога професійного навчання. Згідно з твердженнями знаного педагога Н. Кузьміної, дослідницька функція педагога представлена як ґностична та включає в себе такі складові: аналіз педагогічних ситуацій; формування педагогічних задач; набуття нових знань; аналіз процесу розв'язування задач і результатів їх вирішення; співставлення поставленого дослідницького завдання з реально існуючим [5, с.20].

Є. Муравйов відзначає залежність рівня професіоналізму педагога від наявності у нього дослідницької позиції та сформованості дослідницьких умінь [6, с.12]. Педагог може досконало володіти «готовим» матеріалом, що накопичено в педагогічній теорії та практиці, але, якщо ці знання не переплавляються у власному досвіді та не генеруються в «особисте знання», якщо в нього не сформувалася звичка постійного пошуку на основі вже наявних знань свого психолого-педагогічного шляху, йому загрожує небезпека зупинитись у своєму розвитку.

Формування дослідницьких знань, умінь і навичок випускника є одним із головних результатів засвоєння освітньої програми, що здійснюється комплексно. Майбутній педагог професійного навчання одержує особливу системну освіту, що складається з трьох інтегрованих компонентів. Це психолого-педагогічна, галузева підготовка і підготовка згідно з робітничою професією. Діяльність педагога професійного навчання є поліфункціональною і передбачає інтеграцію загальнопедагогічних і галузевих знань, вмінь, навичок і компетенцій.

Одні компетенції формуються через засвоєння кількох елементів освітньої програми, інші – в межах одного, але спеціально побудованого елемента освітньої програми – освітнього модуля (це стосується, в першу чергу, дисциплін професійного циклу). Деякі компетенції, що мають «наскрізний» характер, формуються впродовж усієї освітньої програми через спеціальні освітні технології та види навчальної діяльності. Таким чином, процес формування дослідницьких компетенцій може відбуватися в двох напрямках: поява нових або підвищення рівня вже набутих здобувачами компетенцій того чи іншого виду. Це, в свою чергу, означає, що необхідно встановити рівні формування компетенцій.

Співвідношення професійних стандартів, державних освітніх стандартів і рівнів кваліфікації згідно з Національною рамкою кваліфікацій вимагає в процесі вибору змісту підготовки педагога професійного навчання виконання професійних дослідницьких функцій під час виокремлення таких рівнів (табл. 1):

1) низький, що дозволяє випускнику програми (ступеня, модуля) застосовувати дослідницькі знання, вміння та навички під час виконання повсякденної професійної діяльності в своїй галузі;

2) середній, що визначає здатність педагога брати на себе психолого-педагогічну відповідальність за підготовку здобувачів до дослідницької діяльності, застосовувати її під час виконання простих завдань, формувати у здобувачів більш широкі мотиваційні здатності і особисту відповідальність за прийняття рішення стосовно того, яким чином може розв'язуватися дослідницьке завдання в різних наукових та технологічних виробництвах;

3) високий, що демонструє педагогічну систему педагога з формування у здобувачів самостійності та відповідальності під час керування діяльністю і в процесі визначення того, яким чином наявні у них компетенції (результати навчання) можуть бути використані в конкретній ситуації. Це передбачає наявність здатності будувати власну стратегію їх застосування не лише в конкретній ситуації, а й упродовж тривалого періоду, а також уміння будувати схеми, що дозволяють оцінювати як реальні так і майбутні зміни (передбачення, прогнозування тощо).

Таблиця 1

Обґрунтування змісту дослідницьких функцій педагога професійного навчання

Науковці	Зміст дослідницьких функцій педагога професійного навчання
1. Низький рівень дослідницької функції педагога професійного навчання. Дослідницька діяльність – діяльність, що спрямована на задоволення пізнавальних потреб (галузева підготовка)	
О.М. Леонтьєв	Діяльність, предмет якої – продукування нового знання [6].
І.А. Зимняя, Є.О.Шашенкова	Специфічна людська діяльність, що регулюється свідомістю і активністю особистості, котра спрямована на задоволення пізнавальних, інтелектуальних потреб, результатом якої є нове знання, одержане відповідно до поставленої мети та з об'єктивними законами й наявними обставинами, що визначають реальність і досягнення мети [4]
2. Середній рівень дослідницької функції педагога професійного навчання. Дослідницька діяльність – орієнтовано-дослідницька, інтелектуально-творча, пізнавальна (психолого-педагогічна підготовка)	
Є.С.Спіцин	Навчання студентів елементам дослідницької діяльності, організації та методики наукової творчості; наукові дослідження, що здійснюють студенти під керівництвом професорів і викладачів [14]
П.В.Середенко	Вид творчої інтелектуальної діяльності, котра через механізми пошукової активності сприяє реалізації себе у формі дослідницької поведінки [4]
О. Є. Антонова, В. М. Єремєєва, Н. М. Мирончук	Науково-дослідницька робота студентів – один із видів діяльності, який є природним продовженням і поглибленням навчального процесу шляхом вивчення конкретних тем і проблем з використанням системи методів педагогічних досліджень, що сприяє розвитку науково-педагогічного мислення, потреби в інтелектуальному становленні, саморозвитку та самовихованні [9, с.4].
3. Високий рівень дослідницької функції педагога професійного навчання. Дослідницька діяльність, що пов'язана з розглядом дослідницької поведінки здобувачів (управлінська підготовка)	
О.М.Семенов	Вид інтелектуально-творчої діяльності, що виникає в результаті функціонування механізмів пошукової активності, побудована на основі дослідної поведінки. Вона складається з мотивуючих факторів (пошукової діяльності) дослідницької поведінки і механізмів її здійснення [13].
С.Л.Белих	Діяльність, на відміну від дослідницької поведінки, розуміється як усвідомлений процес, що має мету, здатна до саморегуляції, спрямована на досягнення мети
Г.Ф.Пономарьова	Вид науково-дослідницької роботи, що є невід'ємним елементом освітнього процесу і входить до календарно-тематичних та навчальних планів, навчальних програм як обов'язкова для всіх студентів. науково-дослідницька робота, що здійснюється поза освітнім процесом у межах студентського науково-творчого товариства – у гуртках, проблемних групах (лабораторіях), під час навчальної та виробничої практики тощо [14].

Підготовку педагога професійного навчання до виконання дослідницьких функцій бажано здійснювати з допомогою дуальної освіти (табл.2). Дуальна освіта – вид професійної освіти, під час якого практична частина підготовки відбувається на робочому місці, а теоретична частина – на базі освітнього закладу. Система дуальної освіти передбачає спільне фінансування програм підготовки фахівців під конкретне робоче місце комерційними підприємствами та регіональними органами влади.

Таблиця 2

Траєкторія реалізації дослідницької функції педагога професійного навчання

№ етапу	Назва етапу	Навчальний зміст
1	Навчально-ознайомча практика на робочому місці в закладі професійної (професійно-технічної) освіти (ЗП(ПТО)).	Демонстрація взірців професійних дій, що об'єднані однією або кількома трудовими функціями. Професійні проби. Спроби самостійного виконання фахових завдань. Формування списку педагогічних проблем і завдань.
2	Теоретичний	Вивчення психолого-педагогічного теоретичного матеріалу модуля як засобу розв'язання педагогічних проблем і завдань. Формування способів виконання професійних дій (інструментальний аспект) Відпрацювання конкретних способів професійних дій у навчально-лабораторному середовищі (практикум).
3	Навчальна (виробнича) практика в закладах професійної (професійно-технічної) освіти	Виконання професійних дій на підприємстві і на робочому місці в ЗП(ПТ)О
4	Проектно-дослідна діяльність у закладі освіти	Аналіз ефективності та ускладнень під час виконання професійних дій. Організація міні-досліджень, спрямованих на аналіз причин неефективності і ускладнень в професійній діяльності, побудова нової професійної дії.
5	Теоретично-рефлексивний	Організація рефлексії (групової, індивідуальної) своїх дій з урахуванням результатів проектно-дослідної діяльності. Формування загальної спроби професійних дій (розуміння реалізації професійної дії в середовищі можливостей).

Констатуємо відсутність узгодженості і наступності освітнього стандарту вищої освіти за напрямом «Професійна освіта (за галузями)», відповідно, і основних освітніх програм педагогічного профілю галузевим стандартам (у тому числі стандарту України). Також наявні серйозні суперечності в самому розумінні компетенцій. Ринок праці та представники системи освіти по-різному трактують це поняття. Викладачі говорять про компетенції, розуміючи при цьому потенціал здобувачів освіти, виходячи із знань, вмінь, навичок, що можна одержати, вивчивши визначені навчальні дисципліни. Ринок праці в особі роботодавців під компетенціями розуміє можливість особи ефективно виконувати професійні функції. Цей підхід заснований на дослідженні й описі поведінки, що сприяє найкращому виконанню роботи і застосовується дослідниками і консультантами, які спеціалізуються в галузі ефективного управління.

Наявні суперечності в підходах до компетенцій у галузі освіти і ринку праці можуть призвести до загрози того, що система вітчизняної освіти збереже відданість пропозиціям студентів, а не набуття ними компетенцій в розумінні практики. Іншими словами, компетентнісний підхід може носити лише формальний характер, що в результаті може посилити дисбаланс між ринками освіти та праці.

Висновки. Поєднання галузей освіти та праці в діяльності педагога професійного навчання характеризуються багаторівневим характером підготовки за педагогічною та галузевою спрямованістю у відповідності з професійних стандартів, що враховують педагогічну та галузеву спрямованість, варіативність освітніх траєкторій, котрі залежать від напряму підготовки, профілю, базової кваліфікації здобувачів. Розроблена система рівнів змісту дослідницьких функцій педагогів професійного навчання (низький, середній, високий) може бути використана під час планування, організації і контролю якості освітнього процесу.

Література

1. Альтшуллер Г.С. Поиск новых идей: от озарения к технологии / Г.С.Альтшуллер, А.В.Злотин, В.И. Филатов. Кишинев. Картя Молдовеняскэ, 1989. – 381 с.
2. Вітвицька С.С. Основи педагогіки вищої школи / С.С.Вітвицька. – Київ : Центр навчальної літератури, 2003.
3. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального исследования / В.В.Давыдов. – Москва : Академия, 2004. 283 с.
4. Дистервег А. Избранные педагогические сочинения / А. Дистервег. – Москва : Учпедгиз, 1996. 374 с.
5. Зимняя И.А., Шашенкова Е.А. Исследовательская работа как специфический вид человеческой деятельности / И. А. Зимняя, Е.А.Шашенкова. – Ижевск, 2001. – 103 с.
6. Кузьмина Н. В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилища / Н. В.Кузьмина. – Москва : Высш. шк., 1989. – 99 с.
7. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1977. – 304с.
8. Микитюк О.М. Теорія і практика організації науково-дослідної роботи у вищих навчальних закладах освіти України в XIX ст.: Автореф. дис. доктора пед. наук / Інститут педагогіки АПН України, К., 2004. – 42 с.
9. Методика організації науково-педагогічних досліджень: метод. посібник / укл. : О. Є. Антонова, В. М. Єремєєва, Н. М. Мирончук. – Житомир, 2018. – 76 с.
10. Савенков А.И. Психологические основы исследовательского подхода к обучению / А.И.Савенков.– Москва, 2006. – 490 с.
11. Середенко П.В. Формирование готовности будущих педагогов к обучению учащихся исследовательским умениям и навыкам: автореф. дис. д-ра пед.наук: 13.00.08. М., 2008. – 49 с.
12. Симоненко В.Д. Общая и профессиональная педагогика / В. Д. Симоненко. – Москва : Вентана-Граф, 2007. – 339 с.
13. Семенов О.М. Організація науково-дослідної роботи студентів філологічних факультетів педагогічних університетів / О.М.Семенов. – Київ – Глухів: РВВ ГДПУ, 2002. – 96 с.
14. Спіцин Є.С. Методика організації науково-дослідної роботи студентів у вищому закладі освіти / Є.С. Спіцин. – К., 2003.
15. Пономарьова Г.Ф. Науково-дослідна робота студентів у ВНЗ як складова їх професійної підготовки / Г.Ф. Пономарьова // Наукові записки кафедри педагогіки. – Випуск XXIV. – Харків, 2010. – С.138-144.

References

1. Altshuller G.S. Poisk novykh idej: ot ozareniya k tehnologii / G.S.Altshuller, A.V.Zlotin, V.I. Filatov. Kishinev. Kartya Moldovenyaskе, 1989. – 381 s.
2. Vitvytska S.S. Osnovy pedahohiky vyshchoi shkoly / S.S.Vitytska. – Kyiv : Tsentr navchalnoi literatury, 2003.
3. Davydov V.V. Problemy razvivayushego obucheniya: opyt teoreticheskogo i eksperimentalnogo issledovaniya / V.V.Davydov. – Moskva : Akademiya, 2004. 283 s.
4. Disterveg A. Izbranye pedagogicheskie sochineniya / A. Disterveg. – Moskva : Uchpedgiz, 1996. 374 s.
5. Zimnyaya I.A., Shashenkova E.A. Issledovatel'skaya rabota kak specificheskij vid chelovecheskoj deyatel'nosti / I. A. Zimnyaya, E.A.Shashenkova. – Izhevsk, 2001. – 103 s.
6. Kuzmina N. V. Professionalizm deyatel'nosti prepodavatelya i mastera proizvodstvennogo obucheniya proftehuchilisha / N. V.Kuzmina. – Moskva : Vyssh. shk., 1989. – 99 s.
7. Leontev A.N. Deyatel'nost. Soznanie. Lichnost. – M.: Politizdat, 1977. – 304s.
8. Mykytiuk O.M. Teoriia i praktyka orhanizatsii naukovo-doslidnoi roboty u vyshchyykh navchalnykh zakladakh osvity Ukrainy v KhIKh st.: Avtoref. dys. doktora ped. nauk / Instytut pedahohiky APN Ukrainy, K., 2004. – 42 s.
9. Metodyka orhanizatsii naukovo-pedahohichnykh doslidzhen: metod. posibnyk / ukl. : O. Ye. Antonova, V. M. Yermieieva, N. M. Myronchuk. – Zhytomyr, 2018. – 76 s.
10. Savenkov A.I. Psihologicheskie osnovy issledovatel'skogo podhoda k obucheniyu / A.I. Savenkov.– Moskva : 2006.– 490 s.
11. Seredenko P.V. Formirovaniye gotovnosti budushih pedagogov k obucheniyu uchashihsya issledovatel'skim umeniyam i navykam: avtoref. dis. d-ra ped.nauk: 13.00.08. M., 2008. – 49 s.
12. Simonenko V.D. Obshaya i professional'naya pedagogika / V. D. Simonenko. – Moskva : Ventana-Graf, 2007. – 339 s.
13. Semenoh O.M. Orhanizatsiia naukovo-doslidnoi roboty studentiv filolohichnykh fakultetiv pedahohichnykh universytetiv / O.M.Semenoh. – Kyiv – Hlukhiv: RVV HDPU, 2002. – 96 s.
14. Spitsyn Ye.S. Metodyka orhanizatsii naukovo-doslidnoi roboty studentiv u vyshchomu zakladi osvity / Ye.S. Spitsyn. – K., 2003.
15. Ponomarova H.F. Naukovo-doslidna robota studentiv u VNZ yak skladova yikh profesiinoi pidhotovky / H.F. Ponomarova // Naukovi zapysky kafedry pedahohiky. – Vypusk KhKhIV. – Kharkiv, 2010. – S.138-144.

УДК [378.015.3 : 005.32]:373.2.091.212.3

DOI 10.31652/2415-7872-2020-61-122-127

АТИТЮДНО-ОРІЄНТУВАЛЬНИЙ КОМПОНЕНТ У СТРУКТУРІ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ДО РОБОТИ З ОБДАРОВАНИМИ ДІТЬМИ

О. П. Демченко

orcid.org/0000-0001-5975-4470

Окреслено перспективні напрями підготовки студентів і педагогів до роботи з обдарованими дітьми в системі формальної, неформальної та інформальної освіти. Показано можливість формування в майбутніх вихователів готовності до роботи з дітьми з виявами різних видів обдарованості в умовах сучасного ЗВО. Презентовано авторські визначення понять «підготовка майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до роботи з обдарованими дітьми», «готовність майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до роботи з обдарованими дітьми». Акцентовано увагу на атитюдно-орієнтувальному компоненті такої готовності, визначено конативний критерій і його показники.

Ключові слова: обдарована дитина, підготовка майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до роботи з обдарованими дітьми, готовність майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до роботи з обдарованими дітьми, атитюдно-орієнтувальний компонент, когнітивний критерій.

ATTITUDE-ORIENTING COMPONENT IN THE STRUCTURE OF FUTURE PRESCHOOL EDUCATORS PREPAREDNESS TO WORK WITH GIFTED CHILDREN

O. Demchenko

Generalized scientific researches are devoted to some aspects of teacher training for the development of gifted children. The perspective directions of such work in the system of formal, non-formal and informal education are outlined. The possibility of organizing special work in the conditions of the modern institution of higher education on forming in future caregivers of readiness to work with children with manifestations of different types of giftedness is shown. The author defines the concepts of «preparation of future preschool teachers for the development of gifted children», «readiness of future preschool educators for the development of gifted children», defines their structure. Presented are the results of a survey of preschool directors and caregivers regarding their understanding of the professional characteristics necessary for successful work with gifted children. Summarizing the results of the survey and the method of peer review allowed us to determine the criteria for each component of professional readiness. Attention is drawn to the attitudinal-orientation component of such readiness of future preschool educators to work with gifted children. The main criterion is the conative one, the indicators of which are established: awareness of the prospect of identification of gifted children and realization of their creative potentials for the future economic and cultural development of the state; understanding the need to provide favorable conditions for the development of general and special abilities of children with manifestations of different types of giftedness; installation to provide professional support for potentially gifted children as a separate area of pedagogical activity. Methods for diagnostics of students motivational-value component of readiness according to each defined indicator are selected and specially developed.

Keywords: gifted child, preparation of future preschool educators to work with gifted children, readiness of future preschool educators to work with gifted children, attitudinal-orientation component, conative criterion.

Одним із важливих напрямів державної політики та реформування системи освіти України в контексті європейської інтеграції вважаємо роботу з виявлення обдарованих дітей, створення умов для розгортання їхнього потенціалу та творчої самореалізації. Зокрема, у меті освіти, визначеній у Законі України «Про освіту», серед інших пріоритетів також вказано на необхідність розвитку «талентів, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей» [9]. Одним із завдань позашкільної освіти констатовано «пошук, розвиток та підтримка здібних, обдарованих і талановитих вихованців, учнів і слухачів» [10]. До того ж, у низці державних документів і програм визначено форми й методи роботи з обдарованими дітьми й молоддю на різних рівнях, способи їх морального та матеріального стимулювання.

Проте реалії соціально-економічного життя країни та освітньо-виховної практики засвідчують декларативність частини заявлених програм і напрямів роботи. Допоки прослідковуються *суперечності* між: потребою нашої країни в обдарованих громадянах, які будуть реалізовувати європейський вибір, відстоювати національні інтереси, вибудовувати економічно й культурно розвинену державу, та відсутністю цілісної системи «селекції» обдарованих особистостей на різних рівнях; необхідністю проведення психолого-педагогічного моніторингу та соціально-педагогічного супроводу обдарованих дітей у закладах освіти різних рівнів та недостатньою підготовленістю педагогів до роботи з такими особистостями.

Одним із напрямів подолання названих суперечностей вважаємо [7] здійснення спеціальної підготовки всіх фахівців психолого-педагогічного профілю, починаючи з вихователів закладів дошкільної освіти, до роботи з потенційно обдарованими дітьми. Для цього необхідно використовувати можливості освітнього процесу ЗВО [13; 16], забезпечувати набуття майбутніми педагогами здатності реалізовувати принципи педагогіки партнерства [14], створювати умови для розвитку в них інноваційної культури [5], формування їх як творчих особистостей і дослідників [11; 12].

Потрібно, з одного боку, імплементувати основні положення концепції обдарованості та теоретико-методичні засади використання технологій / методів розвитку обдарованості у зміст психолого-педагогічних дисциплін, які вивчають майбутні педагоги. З іншого боку, у межах як нормативної, так і варіативної частин навчального плану підготовки здобувачів вищої освіти варто вводити навчальні дисципліни, метою яких є вивчення різних аспектів роботи з обдарованими дітьми.

До того ж, доречним є організація квазіпрофесійної діяльності, використання інноваційних методів [6] та інформаційно-комунікаційних технологій [8] для розвитку в студентів професійних якостей, необхідних їм у майбутньому для забезпечення професійного супроводу потенційно обдарованих дітей.

Мета статі – розкрити сутність, критерії та показники атитюдно-орієнтувального компоненту в структурі готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до роботи з обдарованими дітьми.

Аналіз останніх досліджень показує, що в педагогіці вищої школи поступово формується напрям, пов'язаний із підготовкою фахівців психолого-педагогічного профілю до роботи з обдарованими дітьми (Є. Алехнович, О. Антонова, О. Бажанюк, В. Демченко, Н. Довгань, Я. Коломінський, Л. Корецька, Д. Корольов, Є. Панько, Л. Радзіховська, Р. Семенова, Г. Тригубець, В. Ушмарова, Н. Федоров, М. Шемуда, О. Чернишов, В. Юркевич та ін.). Проте більшість розробок передусім присвячена професійному становленню вчителів, орієнтованих на розвиток здібностей учнів під час вивчення різних предметів.

У контексті започаткованого дослідження увагу привертають наукові розвідки, об'єктом яких є підготовка: магістрів дошкільної освіти (Л. Руденко) і сімейних вихователів (О. Грисюк) до роботи з обдарованими дітьми; вихователів ЗДО до організації різних напрямів професійної діяльності, спрямованої на творчий розвиток дітей (Г. Борин, Н. Голота, Н. Колесник, Р. Савченко та ін.). Підготовка майбутніх магістрів дошкільної освіти до розвитку дитячих обдарувань, за твердженням Л. Руденко, є невід'ємною складовою їхньої професійної підготовки, що передбачає як здатність і готовність до розвитку дитячої обдарованості, так і вдосконалення; забезпечення рефлексії набутих знань, умінь і способів діяльності; використання адекватних змісту дисциплін форм і методів навчання [17, с.199].

У свою чергу вважаємо, що *підготовка майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до роботи з обдарованими дітьми* є системою, частиною загальної підготовки, цілеспрямованим і спеціально організованим процесом, що передбачає оволодіння студентами гуманістичними професійними цінностями та усвідомлення необхідності спеціальної роботи з обдарованими дітьми, засвоєння системи інтегрованих філософських і психолого-педагогічних знань у сфері обдарованості, набуття комплексу професійних умінь, наявності фасилітативної позиції та абнотивності, розвиненість емоційного інтелекту, професійних і соціально зумовлених якостей.

Мета підготовки – формування у студентів готовності до роботи з обдарованими дітьми як інноваційної, творчої професійно-педагогічної діяльності, гуманістично орієнтованої полісуб'єктної взаємодії вихователя в культурно-освітньому просторі з обдарованою особистістю та іншими його суб'єктами, під час якої створюються умови для стимулювання активності дитини з виявами обдарованості та досягнення нею успіху в різних видах діяльності, розвитку загальних і спеціальних здібностей, реалізація творчого потенціалу та самоствердження в колективі однолітків.

Отже, метою / результатом підготовки студентів до професійної діяльності в цілому, розвитку обдарованості, зокрема, є стан готовності. У працях учених (А. Ліненко, О. Мороз та ін.) переконливо доведено, що саме стан готовності особистості до виконання професійно-педагогічної діяльності забезпечує не тільки її ефективність, але й можливості подальшого вдосконалення. Тобто, підготовка виступає засобом формування готовності до діяльності, а готовність є результатом і показником якості підготовки.

У дослідженні О. Голубнічої *готовність педагога до роботи з обдарованими дітьми* в муніципальній системі освіти пояснюється як сукупність професійних і особистісних компонентів професійної діяльності педагога, що сприяють організації роботи зі створення комфортних умов для всебічного, гармонійного розвитку обдарованої дитини [4, с.103].

У свою чергу М. Арсьонова [2] тлумачить *поняття готовності студентів ЗВО до освітньої роботи з інтелектуально обдарованими дітьми дошкільного віку* як інтегративний особистісний результат освіти, що містить потребу і здатність до створення оптимальних умов для розвитку інтелектуально обдарованих дошкільників у ході здійснення освітнього процесу за допомогою системи спеціальних занять та ігор, що відповідають особливостям, можливостям і потребам дітей.

Готовність майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до роботи з одарованими дітьми визначаємо як результат спеціально організованого напряму підготовки в закладі вищої освіти, інтегративне особистісно-професійне утворення, що синтезує в собі взаємозумовлені та взаємопов'язані компоненти: *атитюдно-орієнтувальний, когнітивно-змістовий, операційно-діяльнісний, особистісно-синтонний, моніторингово-результативний*.

Першою складовою в структурі названого конструкту виділено *атитюдно-орієнтувальний*. Спираємося на експериментальні розвідки вчених (М. Арсьонової, В. Афанасьєвої, О. Довгань, М. Замелюк, Л. Руденко та ін.), присвячених поясненню такого конструкту в контексті підготовки до роботи з обдарованими дітьми, які передусім акцентують на мотиваційному, мотиваційно-особистісному, мотиваційно-вольовому, ціле-мотиваційному компонентів. Зокрема, М. Арсьонова [2] в моделі готовності майбутнього вихователя до освітньої роботи з інтелектуально обдарованими дітьми дошкільного віку серед взаємопов'язаних структурних компонентів виділила *мотиваційно-особистісний*, що передбачає установку на цілеспрямовану роботу з інтелектуально обдарованими дошкільниками (розуміння необхідності цього виду педагогічної діяльності, прагнення здійснювати його на основі визнання дитини суб'єктом освітнього процесу), а також особистісні якості (педагогічна децентрація, рефлексія, емпатія, схильність до творчої діяльності).

Поділяємо думку О. Богиніч [3] про значення активності майбутніх фахівців у процесі їхньої професійної підготовки. На думку вченої, стратегічним для професійної освіти вихователів є два напрями: активізація навчальної діяльності студентів та підвищення їхньої мотивації до навчальної діяльності. У свою чергу вважаємо, що в перспективі студенти мають стати суб'єктами створення культурно-освітнього простору для розвитку обдарованості дітей, тому вже в роки навчання в ЗВО повинні виявляти активність у набутті готовності до такого виду професійної діяльності.

Розкриваючи сутність мотиваційної складової в структурі готовності майбутніх вихователів роботи з обдарованими дітьми використовуємо феномен «атитюд». Виходимо з того, що таке поняття позначає соціально фіксовану установку, схильність до певної поведінки особистості в ситуаціях спілкування з іншими людьми; як фізичний, так і розумовий стан готовності до дії; форма, стан свідомості, що регулює й комбінує дії людини щодо певного об'єкта, у певних умовах, і психологічне переживання людиною соціальної значущості, сенсу й цінності об'єкта [1, с. 46]. У контексті досліджуваного виду готовності термін «атитюд» вказує на суб'єктивну / позитивну орієнтованість педагога на обдаровану дитину як особистість з особливими освітніми потребами / інтелектуальний ресурс держави / майбутню національну еліту; на потребу здійснювати психолого-педагогічну допомогу дітям із виявами обдарованості у процесі їхнього особистісного становлення та творчої самореалізації, подоланні проблем і труднощів.

Особливої уваги потребує переоцінка й засвоєння нових професійних цінностей, усунення спрямованості освітнього процесу на засвоєння студентам теоретичних засад і опанування методами навчання й виховання так званих «типових» дітей, розвиток яких відповідає умовній віковій нормі. Відповідно до цього актуальності набуває вироблення у здобувачів вищої педагогічної освіти установки бачити в кожній дитині індивідуальність та розвиток у них здатності створювати неповторну сприятливу траєкторію для її особистісного зростання.

У ході наукового пошуку нами було визначено критерії кожного компоненту готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до роботи з обдарованими дітьми. Зокрема, критерієм атитюдно-орієнтувального компоненту виділено конативний (від лат. *conatus* – спроба, зусилля, прагнення, наміри) [1], який передбачає свідоме прагнення фахівця завершити професійну дію відповідно до наміченої програми зі створення умов для розвитку обдарованості дитини. Такий термін належить до інтрапсихічних (мотиваційних і вольових) та інтерпсихічних процесів регуляції поведінки. Конативний критерій характеризує дієву сторону атитюдно-орієнтувального компоненту, тобто засвідчує не просто установку на діяльність, а активний стан, що передує самій діяльності. Наявність конативної складової в намірах педагога обдарованих дітей задає внутрішню чітку спрямованість його діяльності, професійної активності, спрямовує її на необхідний / бажаний суб'єкт взаємодії – особистість обдарованої дитини.

Для визначення показників усіх компонентів і критеріїв готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до роботи з обдарованими дітьми було проведено пілотне дослідження. У ході анкетування респонденти (педагоги, керівники ЗДО м. Вінниці та Вінницької області, які працюють, 86 осіб) відповідно до кожного критерію досліджуваного виду готовності визначали основні характеристики вихователя, сформованість яких, на їхню думку, є обов'язковою в роботі з обдарованими дітьми. Стосовно атитюдно-орієнтувального компоненту готовності, зокрема, конативного критерію, було виділено 3 фактори, які становлять 59% загальної дисперсії вибірки.

Фактор І (21% дисперсії вибірки) об'єднав рівноцінні ознаки (розуміння ролі талановитих і обдарованих громадян у розбудові різних сфер суспільного життя; оцінка обдарованих особистостей як національної еліти та важливого інтелектуального ресурсу держави; ціннісне ставлення до унікальності

обдарованої дитини; визнання обдарованих дітей як особистостей з особливими потребами; переконаність у необхідності формування державної політики з підтримки обдарованих дітей і молоді; розуміння важливості створення соціальних ліфтів для особистісної та професійної реалізації обдарованих особистостей на регіональному та державному рівнях), які стали основою критерію: *«усвідомлення перспективи реалізації творчого потенціалу обдарованих особистостей для майбутнього економічного та культурного розвитку держави»*.

У факторі II *«розуміння необхідності створення сприятливого культурно-освітнього простору для розвитку здібностей дітей з виявами різних видів обдарованості»* (19% загальної дисперсії вибірки) були визначені ознаки, які засвідчують усвідомлення педагогами-практиками значення соціального чинника в розвитку обдарованості дітей і необхідності спеціального створення для них сприятливих умов у закладі дошкільної освіти, сім'ї та в регіональному контексті. Серед характеристик педагогами обдарованих дітей, які були взяті за основу критерію, названі: розуміння впливу факторів, які сприяють реалізації дитячої обдарованості як потенціалу в стійку характеристику особистості; усвідомлення значення середовища як чинника розвитку обдарованої дитини; переконаність у важливості спеціального конструювання розвивально-виховного простору, сприятливого для розгортання потенціалу обдарованої дитини; розуміння обов'язкового включення різних суб'єктів у процес просторотворення; налаштованість на підвищення активності самої обдарованої дитини в культурно-освітньому просторі закладу дошкільної освіти.

У III факторі *«прагнення забезпечувати професійний супровід потенційно обдарованих дітей як окремих напрям педагогічної діяльності»* (19% загальної дисперсії) домінантними ознаками стали: розуміння важливості та визнання необхідності здійснення вихователями та іншими фахівцями закладу дошкільної освіти професійної діяльності з виявлення потенційно обдарованих дітей та їхнього розвитку; позитивне ставлення до організації спеціальної роботи з обдарованими дітьми; переконаність у важливості вивчення особливих потреб обдарованих дітей; налаштованість здійснювати професійну допомогу дитині та сприяти досягненню нею успіхів; спрямованість і позитивна установка на якісне виконання професійних обов'язків у контексті виховання обдарованих дітей; усвідомлена потреба в емпатійному розумінні складного внутрішнього світу обдарованої дитини, амбівалентності її особистісного становлення; розуміння доцільності спеціальної підготовки педагогів до роботи з обдарованими дітьми, починаючи з дошкільного віку; наявність позитивної мотивації вивчення адаптованих технологій розвитку, навчання та виховання обдарованих дітей. Спільним в ознаках, що входять до цього фактору, є те, що вони характеризують особистість вихователя закладу як суб'єкта створення культурно-освітнього простору для розвитку обдарованості дітей і професійного самовдосконалення в контексті такої діяльності.

Отже, виявляти потенційно обдарованих дітей потрібно з ранніх років для того, щоб забезпечити можливість розгортання позитивного життєвого сценарію здібної особистості, трансформації дитячої обдарованості з потенціалу в сталу характеристику. Відповідно до цього, в умовах закладу вищої освіти необхідно забезпечувати підготовку майбутніх педагогів усіх спеціальностей, починаючи з майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, до виявлення дітей з ознаками обдарованості та створення умов для розвитку їхніх здібностей і талантів. У структурі готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до роботи з обдарованими як інтегративного особистісно-професійного утворення першим виділено атитюдно-орієнтувальний компонент, основним критерієм якого визначено конативний. За результатами анкетування педагогів-практиків визначено домінантні характеристики педагогами обдарованих дітей, на основі яких виділено показники конативного критерію: усвідомлення перспективи реалізації творчих потенціалів обдарованих особистостей для майбутнього економічного та культурного розвитку держави; розуміння необхідності створення сприятливого культурно-освітнього середовища для розвитку здібностей дітей з виявами різних видів обдарованості; прагнення забезпечувати професійний супровід потенційно обдарованих дітей як окремих напрям педагогічної діяльності. Перспективним напрямом для наступних досліджень є проведення діагностики сформованості атитюдно-орієнтувального компоненту готовності в майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти.

Література

1. Андреева Г.М. Зарубежная социальная психология XX столетия / Г.М.Андреева, Н.Н.Богомолова, Л.А. Петровская. – М., 2001. – 256 с.
2. Арсенова М. А. Подготовка студентов вуза к образовательной работе с интеллектуально одаренными детьми дошкольного возраста : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / М.А. Арсенова. – Череповец, 2002. – 179 с.
3. Богиніч О. Л. Шляхи вдосконалення системи підготовки фахівців дошкільної освіти / О. Л. Богиніч // Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку. – 2008. – Випуск №1. – Режим доступу: http://intellect_invest.org.ua/pedagog_editions_e_magazine_pedagogical_science_arhiv_pn_n1_2008_st_9//.
4. Голубничая Е. В. Особенности организации подготовки педагога к работе с одаренными детьми в муниципальной системе образования / Е. В. Голубничая // Теория и методика профессионального образования // Педагогика и психология образования. – 2019. – №1. – С.98-112.

5. Григорович О. Формування інноваційної культури педагога як стратегічна мета національної системи освіти / О. Григорович, О. Демченко, Н. Родюк // Рідна школа. – 2018. – №9-12 (1060). – С.32-39.
6. Демченко О. П. Організація квазіпрофесійної діяльності майбутніх вихователів обдарованих дітей на практичних заняттях з педагогічних дисциплін / О. П. Демченко // Інноваційна педагогіка. – 2019. – Випуск 14. – Т. 1. – С.42-48.
7. Демченко О. П. Підготовка майбутніх творчих педагогів обдарованих дітей у контексті євроінтеграції / О. П. Демченко // Молодий вчений. – 2019. – № 5.2 (69.2), травень. – С. 47-52.
8. Жовнич О. В. Дидактичні переваги і новітні тенденції застосування інформаційно-комунікаційних технологій у вищій освіті / О. В. Жовнич // Молодь і ринок : щомісячний наук.-пед. журнал. – Дрогобич. – 2016. – № 7. – С.150–155.
9. Закон України «Про освіту» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
10. Закон України «Про позашкільну освіту» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1841-14>.
11. Кіт Г. Г. Творчий характер дослідницької діяльності учасників педагогічного процесу / Г. Г. Кіт // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. – Серія : Педагогіка і психологія. – Випуск 34. – Вінниця, 2011. – С. 320-325.
12. Казьмірчук Н. С. Формування творчої особистості майбутнього вчителя в процесі навчання у ВНЗ/ Н. С. Казьмірчук // Науковий часопис імені М. П. Драгоманова. Серія 16. Творча особистість вчителя: проблеми теорії і практики: зб. наук. праць. – Вип.18 (28). – К.: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2012. – С.83-86.
13. Крутій К. Л. Вимоги до концептуальної структурно-функціональної моделі підготовки майбутніх вихователів ДНЗ до професійної діяльності / К. Л. Крутій, І. М. Шоробура // Моделі підготовки майбутніх вихователів ДНЗ до професійної діяльності : [кол. монографія] ; за заг. ред. проф. Л.В. Зданевич, проф. К. Л. Крутій. – Хмельницький : вид-во ХГПА, 2016. – С. 18-48.
14. Любчак Л. В. Підготовка майбутнього педагога до реалізації принципів педагогіки партнерства / Л. В. Любчак, Л. П. Дабіжа // Development trends in pedagogical and psychological sciences: the experience of countries of Eastern urope and prospects of Ukraine: monograph / edited by authors. – 1st ed. – Riga, Latvia : “Baltija Publishing”, 2018. – p.539-560.
15. Руденко Л. С. Особливості підготовки майбутніх магістрів дошкільної освіти до розвитку дитячої обдарованості / Л. С. Руденко // Проблеми діагностики та проектування розвитку обдарованості дошкільників : матеріали III Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю, 15-16 травня 2014 року, м. Київ. – К. : Інститут обдарованої дитини, 2014. – С. 197-201.
16. Шикиринська О. В. Використання прикладної складової курсу «Педагогіка» у професійній підготовці майбутнього вчителя / О.В.Шикиринська // Матеріали наукової конференції викладачів кафедри теорії та історії педагогіки 22 березня 2018 року / за наук. ред. Л.П.Вовк, В.Б.Вишківської.– Київ: Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2018.– С.113-119.

References

1. Andreeva H. M. Zarubezhnaia sotsyalnaia psykholohyia XX stoletyia / H. M. Andreeva, N. N.Bohomolova, L. A. Petrovskaia. – M., 2001. –256 s.
- 2.Arsenova M. A. Podhotovka studentov vuza k obrazovatelnoi rabote s yntellektualno odarennyymi detmy doshkolnoho vozrasta : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.01 / M. A. Arsenova. – Cherepovets, 2002. – 179 c.
3. Bohinich O. L. Shliakhy vdoskonalennia systemy pidhotovky fakhivtsiv doshkilnoi osvity / O. L. Bohinich // Pedahohichna nauka: istoriia, teoriia, praktyka, tendentsii rozvytku. – 2008. – Vypusk №1. – Rezhym dostupu: http://intellect_invest.org.ua/pedagog_editions_e_magazine_pedagogical_science_arhiv_pn_n1_2008_st_9//.
4. Holubnychaia E.V. Osobennosti orhanyzatsyy podhotovky pedahoha k rabote s odarennyymi detmy v munytsypalnoi systeme obrazovanyia / E. V. Holubnychaia // Teoryia y metodyka professyonalnoho obrazovanyia // Pedahohyka y psykholohyia obrazovanyia. – 2019. – №1. – S.98-112.
5. Hryhorovych O. Formuvannia innovatsiinoi kultury pedahoha yak stratehichna meta natsionalnoi systemy osvity / O. Hryhorovych, O. Demchenko, N. Rodiuk // Ridna shkola. – 2018. – №9-12 (1060). – S.32-39.
6. Demchenko O. P. Orhanizatsiia kvaziprofesiinoi diialnosti maibutnikh vykhovateliv obdarovanykh ditei na praktychnykh zaniattiakh z pedahohichnykh dysyplin / O. P. Demchenko // Innovatsiina pedahohika.– 2019.– Vypusk 14.– T.1.– S.42-48.
7. Demchenko O. P. Pidhotovka maibutnikh tvorchykh pedahohiv obdarovanykh ditei u konteksti yevrointehratsii / O. P. Demchenko // Molodyi vchenyi. – 2019. – № 5.2 (69.2), traven. – S. 47-52.
8. Zhovnych O. V. Dydaktychni perevahy i novitni tendentsii zastosuвання informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii u vyshchii osviti / O. V. Zhovnych // Molod i rynek : shchomisiachnyi nauk.-ped. zhurnal. – Drohobych. – 2016. – № 7. – S. 150–155.
9. Zakon Ukrainy «Pro osvitu» [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
10. Zakon Ukrainy «Pro pozashkilnu osvitu» [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1841-14>.
11. Kit H. H. Tvorchyi kharakter doslidnytskoi diialnosti uchasnykiv pedahohichnoho protsesu / H. H. Kit // Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. – Seria: Pedahohika i psykholohiia. – Vypusk 34. – Vinnytsia, 2011. – S. 320-325.
- 12.Kazmirschuk N. S. Formuvannia tvorchoi osobystosti maibutnoho vchytelia v protsesi navchannia u VNZ / N. S. Kazmirschuk // Naukovyi chasopys imeni M.P.Drahomanova.– Vyp.18 (28). – K. : Vyd-vo NPU im. M. P. Drahomanova, 2012. – S.83-86.
13. Krutii K. L. Vymohy do kontseptualnoi strukturno-funktsionalnoi modeli pidhotovky maibutnikh vykhovateliv DNZ do profesiinoi diialnosti / K. L. Krutii, I. M. Shorobura // Modeli pidhotovky maibutnikh vykhovateliv DNZ do profesiinoi diialnosti: [kol. monohrafiia]; za zah. red. prof. L.V.Zdanevych, prof. K.L.Krutii.– Khmelnytskyi: vyd-vo KhHPA, 2016.– S. 18-48.

14. Liubchak L. V. Pidhotovka maibutnoho pedahoha do realizatsii pryntsyviv pedahohiky partnerstva / L. V. Liubchak, L. P. Dabizha // Development trends in pedagogical and psychological sciences: the experience of countries of Eastern urope and prospects of Ukraine: monograph / edited by authors. – 1st ed. – Riga, Latvia : “Baltija Publishing”, 2018. – P.539-560.
16. Rudenko L. S. Osoblyvosti pidhotovky maibutnikh mahistriv doshkilnoi osvity do rozvytku dytiachoi obdarovanosti / L. S. Rudenko // Problemy diahnostyky ta proektuvannia rozvytku obdarovanosti doshkilnykiv : materialy III Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii z mizhnarodnoiu uchastiu, 15-16 travnia 2014 roku, m. Kyiv. – K. : Instytut obdarovanoi dytyny, 2014. – S. 197-201.
16. Shykyrynska O. V. Vykorystannia prykladnoi skladovoi kursu «Pedahohika» u profesiinii pidhotovtsi maibutnoho vchytelia //Materialy naukovoi konferentsii vykladachiv kafedry teorii ta istorii pedahohiky 22 bereznia 2018 roku / za nauk. red. L. P. Vovk, V. B. Vyshkivskoi. – Kyiv : Vyd-vo NPU imeni M. P. Drahomanova, 2018. – S. 113-119.

УДК 378.14

DOI 10.31652/2415-7872-2020-61-127-130

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ У СУЧАСНІЙ ВИЩІЙ ОСВІТІ

М. Ю. Кадемія

orcid.org/0000-0002-5196-5617

Н. Р.Опушко

orcid.org/0000-0002-3013-2675

У статті розглянуті інноваційні технології STEM-навчання, що використовуються у підготовці студентів. Проводиться аналіз практико-орієнтованого навчання (дуальне навчання) на прикладі Німеччини як однієї з найефективніших форм професійного навчання і наукового дослідження. Враховуючи, що дуальне навчання (нім. *Duales Studium*) – це система професійного навчання, за якої студенти одночасно одержують теоретичні знання в закладі освіти та професійні навички в компанії роботодавця. Дуальне навчання дає можливість збалансувати теорію і практику в підготовці майбутніх фахівців. Маючи значні переваги перед традиційним підходом щодо професійного навчання, упровадження дуальної освіти висуває низку проблем, що необхідно вирішувати на державному рівні, а також і на місцевому, в закладах освіти. Окрім цього, необхідно розв'язати питання підготовленості педагогічних працівників до такої форми навчання. Важливим є те, що в кожній країні має бути своя модель дуального навчання на основі вітчизняної професійної освіти. Розпочинати треба із залучення представників роботодавців до формування навчальної програми дуального навчання. Саме дуальне навчання має починатися з другого або третього року навчання у розрізі спеціальностей у співвідношенні 60% – ЗВО, 40% – на підприємстві (установі). Використання інтерактивних інноваційних технологій навчання, надає можливість кожному студенту за власним графіком опановувати знаннями, навичками практичної роботи. А сама дуальна форма здійснення професійного навчання є інноваційною і має постійно удосконалюватися.

Ключові слова: професійна освіта, дуальне навчання, компетентнісний підхід, модернізація професійної освіти, соціальне партнерство, stream-навчання, STEM, STEAM-технології.

INNOVATIVE TECHNOLOGIES OF LEARNING IN MODERN HIGHER EDUCATION

M. Kademija, N. Opushko

The article discusses innovative STEM learning technologies used in student preparation. Practice-oriented learning (dual training) is analyzed using the example of Germany as one of the most effective forms of vocational training and research, considering that dual training (with it. *Duales Studium*) is a system of vocational training whereby students receive theoretical knowledge education and professional skills in the company of the employer. Dual training provides an opportunity to balance theory and practice in the training of future professionals. Having significant advantages over the traditional approach to vocational training, the introduction of dual education poses a number of problems that need to be addressed at the state level, as well as locally, in educational institutions. In addition, it is necessary to address the issue of teaching staff's preparedness for this form of education. It is important that each country has its own model of dual education based on national vocational education. It is necessary to start with the involvement of employers' representatives in the formation of the dual training curriculum. The most dual training in the second or third year of study in terms of specialties in the ratio of 60% – ZVO, 40% – at the enterprise (institution). Using interactive learning technologies, ICT provides an opportunity for everyone to acquire knowledge, practical skills on their own schedule. And the most dual form of vocational training is innovative and must be constantly improved.

Keywords: dual education, competency approach, vocational education modernization, vocational education, social partnership, stream training, STEM, STEAM technologies.

У нинішньому світі інформаційні технології є невід'ємною складовою життя: комп'ютери, планшети, мобільні телефони, смарт-фони є майже в кожного. Технічні пристрої, що набувають все більш досконалих, сприяють прискоренню темпу життя, вимагають до себе постійної уваги і використання Інтернету, персональних цифрових пристроїв і технологій високошвидкісної передачі даних, що і зумовлює кардинальні зміни в освіті. Це й актуалізує необхідність розвитку і використання інформаційних технологій та нових методик, форм і технологій навчання.

В умовах нинішнього інноваційного типу прогресу, що характеризує сучасну цивілізацію, тенденції до змін є об'єктивною реальністю для всіх: держав, суспільства, націй, колективів і, що найголовніше, – окремих особистостей. Формування інноваційної особистості – з відповідним типом мислення, культурою (в широкому розумінні цього слова) і здатністю до інноваційної діяльності, тобто здатного бути ефективним у середовищі, що постійно змінюється – найбільш назріла проблема сучасної системи освіти, в тому числі й вищої освіти. Таку особистість неможливо сформувати навіть у найпрестижнішому університеті, якщо не виховати у ній бажання, вміння та потребу постійно отримувати знання, інформацію і активно їх використовувати у своєму житті та професійній діяльності. Це має стати першоосновою життя сучасної людини.

Варто акцентувати увагу на тому, що процес навчання – це соціально обумовлений процес перманентних змін, що відбуваються як на макрорівні, коли формується певний тип свідомості, світосприйняття, закладаються етичні принципи, уявлення про сенс життя і його пріоритети, так і на мікрорівні, коли отримані компетентності дозволяють людині вдало адаптуватись до змін у професійному середовищі, до стрімкого розвитку інформаційних та комунікаційних технологій, тобто, бути успішним незалежно від віку та базової освіти. Невипадково концепція освіти впродовж життя стала одним із фундаментальних принципів формування Європейського простору вищої освіти.

Саме тому, нині досить актуальним є включення в освітній процес закладів вищої освіти (ЗВО) технологій обміну широкомовним і потоковим відео в мережі Інтернет як інструменту педагогічної взаємодії. Ця технологія називається STEAM-технологією.

Аналіз попередніх досліджень свідчить, що значний інтерес стосується нині загальних аспектів упровадження STEAM-освіти в Україні, її проблем та перспектив (В. Биков, І. Василенко, К. Крутії, Н. Морзе, В. Шарко та ін.) Концепція STEAM (від англійської аббревіатури Science, Technology, Engineering, Art Mathematics – «наука, технологія, інженерія, математика»). За цією освітньою технологією фахівці мають навчатися, чітко розуміти, яке місце займе кожний продукт, кожна розробка. Такий підхід доводить переваги інтерактивного навчання у вигляді досліджень у порівнянні з традиційною моделлю передавання знань від викладача до студента або від вчителя до учня. Особливо ця технологія розвинена у США, тому що вивчення дисциплін здійснюється відповідно до реального світу. І це має суттєве значення і використання в дуальній формі освіти, що нині почала використовуватися в Україні.

Аналіз науково-педагогічної літератури з досвіду використання практико-орієнтованого навчання (дуальної професійної підготовки) (Г. Федотова, В. Тешев, О. Корчагіна, В. Хоменко та ін.) свідчить, що основним фактором дуальної форми професійної освіти (з досвіду Німеччини) є інститут соціального партнерства з урахуванням інтересів і обов'язків навчальних закладів підприємств.

Необхідно зауважити, що все вище зазначене має бути адаптоване до системи освіти кожної країни. Розглядаючи принцип освіти впродовж життя у вітчизняному контексті, виникає парадокс: освіта у нас традиційно прив'язана переважно до молоді та до відповідної специфіки процесів їхньої соціалізації, важливими етапами якої є навчання в середній загальноосвітній школі та закладі вищої освіти. Різні курси підвищення кваліфікації та тренінги значна частина населення все ще сприймає як щось другорядне в порівнянні з отриманням атестату про середню освіту або диплому про вищу. Освіта дорослого населення недооцінюється у суспільній свідомості, а це є небезпечним для майбутнього українського суспільства.

Мета статті полягає в розгляді інноваційних технологій навчання та модернізації професійного навчання на основі використання практико-орієнтованого навчання (дуального навчання) з використанням досвіду підготовки фахівців у Німеччині.

Під STEAM-навчанням розуміють сукупність методів, форм навчання з використанням відео в мережі Інтернет, що забезпечує досягнення конкретних результатів і формування в майбутніх фахівців відповідних компетенцій.

З метою підготовки навчального контенту, що розміщений на освітніх сайтах, використовують формат відеотрансляції лекцій висококваліфікованих викладачів. Особливо це важливо у сучасному світі, де вирує підступний коронавірус COVID-19.

Це має низку переваг:

- підходить до різних стилів навчання;
- залучає студентів до активної участі в навчальному процесі;
- дозволяє оптимізувати освітні ресурси закладу освіти;

- зменшує аудиторне навантаження;
- підвищує гнучкість планування навчального процесу;
- розширює межі навчального середовища.

Зазначимо, що технічна концепція STEAM – підключити творчий аспект до розвитку особистості. Отже, з'являється система, в якій поряд з наукою, технологією, інженерією і математикою присутнє Art (від англ. «мистецтво») – це STEAM, Music (від англ. «музика») – STEAM, Reading («читання» поряд з мистецтвом) – STREAM. Найбільшого поширення одержала поки що методика STEAM.

STEAM – це SCIENCE, TECHNOLOGY, ENGINEERING, ARTS, MATHEMATICS.

Поєднання технічних дисциплін з творчістю сприяє розвитку інтересу до навчання, креативного підходу, інтересу до сприйняття предмету, що вивчається, критичне мислення.

Саме слово STEM (англійська) означає «стовбур», «основа»: чотири дисципліни STEM уважаються головними в інноваційній діяльності, що лежать в основі сучасної економіки. В навчальному процесі на базі STEM і STEAM чотири предмети інтегруються в навчальні плани, тобто їхні елементи інтегруються у навчальних планах.

Основна мета STEM-освіти – розвиток творчого мислення, навичок інженерного підходу до розв'язання реальних задач, розуміння дизайну, ролі технологій в їх розв'язанні.

Методики використання STEM можна знайти в будь-якій дисципліні, в кожному аспекті життя.

Філософія STEM пішла далеко від застарілої концепції навчання – запам'ятовування фактів, перевірка за допомогою текстів. Така система освіти не сприяє інноваційності, розвитку творчого і критичного мислення. Але методика STEM сама по собі не панацея, а лише інструмент, за допомогою якого будуть збережені перші кроки розуміння комплексності світу, розуміння різних аспектів життя.

Використання методик STEM у дуальній професійній освіті дозволить ліквідувати розрив між теорією, що студенти одержують в освітньому закладі та практичними навичками, чого чекають від них роботодавці і ринок праці, тобто значно підвищать якість підготовки майбутніх фахівців.

Об'єднання науково-технічної, творчої, практичної галузей робить процес навчання більш результативним і корисним для всіх, хто навчається. Крім того, за дуальною формою навчання ліквідується розрив між теорією і практикою, забезпечення працевлаштування випускників. Це досягається за рахунок того, що «дуальні» знання студенти одержують у двох закладах: практична фаза навчання – на підприємстві, теоретична – у закладах освіти. Чергування теорії і практики відбувається під час освітнього процесу (3-4 курс бакалаврату, магістратура), відрізняється більш високим рівнем практичних знань і навичок.

Прикладом здійснення дуальної професійної освіти може бути Німеччина, а використання методик STEM – США, Австралія, Корея, Канада, Таїланд та ін.

Нині дуальна форма професійної підготовки – один з найбільш ефективних шляхів підготовки кадрів у 60 країнах світу. Дуальна форма освіти відповідає вимогам: підприємств, працівників, держави. Основне навантаження в освіті лежить на підприємствах (установах), що витрачають кошти не тільки на підготовку кадрів, а й на підвищення їхньої кваліфікації.

Дуальна форма професійної освіти тісно пов'язує теоретичне навчання з практикою, після завершення навчання випускники одержують роботу за фахом.

Необхідно зазначити, що навчання за дуальною формою вимагає підготовку педагога нового формату.

Як зазначають дослідники, найбільш ефективним є перехід з традиційного навчання на дуальне, починаючи з 3-го курсу, коли студенти вже вивчили загальноосвітні дисципліни, мають базові знання за фахом і мають змогу вивчати профільні дисципліни, одержувати професійні знання, навички та вміння. Також вельми ефективним є здійснення професійної підготовки за дуальною формою на ступені вищої освіти «магістр».

Поряд з цим, упровадження дуальної форми навчання потребує зміни організації навчального процесу, в основі якого поєднуються теоретична підготовка і розширена виробнича практика на підприємствах (установах).

Визначимо переваги дуальної форми освіти з використанням інноваційних методик навчання:

1. Упровадження STEAM-освіти у дуальне навчання сприятиме формуванню професійної компетентності майбутнього фахівця.
2. Забезпечення високого рівня працевлаштування випускників за рахунок наблизеності їх до запитів роботодавця і виробництва.
3. Високий рівень мотивації в одержанні знань. Студенти, працюючи на виробництві, навчаються більш відповідально ставитися до своїх обов'язків, самостійно приймати рішення і нести за них відповідальність.
4. Студент бере участь у розв'язанні виробничих задач, приймає рішення і відповідає за їх результат.
5. Якість підготовки фахівців забезпечується роботодавцями, вищим закладом освіти, враховуючи підготовленість майбутніх фахівців у виробничих умовах.

З огляду на охарактеризовану нами технологію STEM-освіти, дуальної форми навчання, їх актуальність та перспективність впровадження у сферу вищої освіти не викликає сумнівів. Однак варто наголосити на тому, що у досить короткій перспективі вищу школу очікує активний розвиток нових форм змішаного навчання (blended learning), що об'єднує кращі якості як стаціонарного, так і он-лайн підходів і вже, деякою мірою, довело свою ефективність. Особливої уваги заслуговує форма змішаного навчання, що заснована на принципі «перевернутого класу». За якої радикально змінюється розподіл навчального часу, вивчення нового матеріалу відбувається он-лайн у зручний для студента час із залученням найбільш сучасних технологій, а особистісний компонент зводиться до активного обговорення викладачем і студентами отриманих знань.

Іншою освітньою тенденцією сучасної вищої, яка визначає розвиток освітніх технологій, освіти може стати суспільне навчання (collaborative learning), яке базується на чотирьох принципах:

- 1) студентоцентризований характер навчання;
- 2) активна взаємодія викладача і студентів;
- 3) груповий характер навчання;
- 4) вирішення реальних поточних проблем.

Зазначені технології є малодослідженими на етапі сучасного розвитку вищої освіти України, тому подальше їх ґрунтовне дослідження може значно розвинути та модернізувати вітчизняну систему освіти, змінити її зміст, покращити підготовку кваліфікованих фахівців в різних галузях підготовки.

Висновок. Майбутнє економічного зростання переважно залежить від наявності кваліфікованих працівників, які навчаються у ЗВО за підтримкою і активним упровадженням STEM-освіти. Використання інформаційного освітнього середовища, технологій stem-навчання (широкомовного і потокового відео в мережі) надає можливість кожному студенту розширити можливості освітнього середовища, брати участь у навчальному процесі, знайомитись з виробничими процесами. А використання дуальної форми навчання – інноваційний шлях організації професійної підготовки.

Нині дуальне професійне навчання набуває практичних контурів. Як свідчить досвід понад 60 країн світу – це сучасна модель підготовки висококваліфікованих працівників у співпраці закладів освіти з роботодавцями і соціальними партнерами.

Література

1. Амеліна С. М. Особливості дуальної системи вищої професійної освіти у навчальних закладах Німеччини / С. М. Амеліна // Проблеми трудової і професійної підготовки : зб. наук. праць. – Вип. 15. – 2012. – С. 107-112.
2. Морзе Н. Презентація STEAM-освіта [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.stemschool.com>.
3. Тешев В. А. Дуальное образование как фактор модернизации системы социального партнерства вузов и предприятий / В. А. Тешев // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 1: Регионоведение: философия, история, социология, юриспруденция, политология, культурология. – № 1. – 2014. – С. 139-144.
4. Федотова Г. А. Профессиональное образование и подготовка по рабочим профессиям в ФРГ / Г. А. Федотова. – М. : Издат. Центр АПО, 2011. – 71 с.
5. Berufsbildungsgesetz (BBiG) Закон о профессиональном образовании Германии [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.guetze-im-internet.de/bundesrecht/bbig_2005/gesamt.pdf
6. Braun G. Das Studium muss aut den Beruf vorbereiten \ G. Braun \ WISU-Magazin. – 2009. – № 5. – s. 601-602.

References

1. Amelina S. M. Osobly`vosti dual`noyi sy`stemy` vy`shchoyi profesijnoyi osvity` u navchal`ny`x zakladax Nimechchy`ny` / S. M. Amelina // Problemy` trudovoyi i profesijnoyi pidgotovky` : zb. nauk. pracz`. – Vy`p. 15. – 2012. – S. 107-112.
2. Morze N. Prezentaciya STEAM-osvita [Elektronny`j resurs]. – Rezhym` dostupu: <http://www.stemschool.com>.
3. Teshev V. A. Dualnoe obrazovanie kak faktor modernizacii sistemy socialnogo partnerstva vuzov i predpriyatij / V. A. Teshev // Vestnik Adygejskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 1: Regionovedenie: filosofiya, istoriya, sociologiya, yurisprudenciya, politologiya, kulturologiya. – № 1. – 2014. – S. 139-144.
4. Fedotova G. A. Professionalnoe obrazovanie i podgotovka po rabochim professiyam v FRG / G. A. Fedotova. – M. : Izdat. Centr APO, 2011. – 71 s.
5. Berufsbildungsgesetz (BBiG) Zakon o professionalnom obrazovanii Germanii [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : http://www.guetze-im-internet.de/bundesrecht/bbig_2005/gesamt.pdf
6. Braun G. Das Studium muss aut den Beruf vorbereiten \ G. Braun \ WISU-Magazin. – 2009. – № 5. – s. 601-602.

УДК 378.145.3

DOI 10.31652/2415-7872-2020-61-131-139

ОСОБЛИВОСТІ ПРІОРИТЕТІВ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ СУЧАСНОГО СТУДЕНТА
ПЕДАГОГІЧНОГО ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

К. Л. Крутій

orcid.org/0000-0001-5001-2331

Г. Г. Кіт

orcid.org/0000-0003-2989-9079

О. А. Голюк

orcid.org/0000-0001-6309-9261

І. А. Стахова

orcid.org/0000-0002-8942-6248

Першочерговим завданням кожного педагогічного закладу вищої освіти є формування компетентного майбутнього вчителя, професіонала своєї справи, здатного виховати свідоме гуманне високоінтелектуальне покоління. Проте, останнім часом стрімкі зміни в галузі політики та економіки почали активно впливати на пріоритети професійного становлення випускників педагогічних закладів. Саме тому у статті ми оприлюднили статистичні дані аналітичного центру CEDOS щодо кількості студентів, які навчаються за кордоном, та їхніх професійних пріоритетів. Визначено етапи формування професійних пріоритетів, а саме: професійна підготовка, професійний розвиток та професійне самовизначення. Також було проведено опитування майбутніх педагогів, у процесі якого ми визначили основні професійні пріоритети: кар'єрне зростання, стабільний дохід, статус та визнання в суспільстві, почуття задоволення від роботи, професійна самореалізація та саморозвиток, участь у державотворенні та інші.

Ключові слова: професійні пріоритети, педагогічний заклад вищої освіти, професійний розвиток, професійна підготовка, професійне самовизначення, студент, майбутній педагог.

PECULIARITIES OF PRIORITIES OF THE PROFESSIONAL ESTABLISHMENT OF THE MODERN
STUDENT OF THE HIGHER EDUCATION PEDAGOGICAL INSTITUTION

K. Krutii, H. Kit, O. Holiuk, I. Stakhova

The main priorities of professional formation of modern students of pedagogical institutions of higher education are analyzed in the article. Today, students are in an open information space that enables them to choose their own country and the place of study; to participate in various educational programs; at the same time to receive education in several educational institutions; travel around Europe and the world as a whole. It all affects the consciousness of future teachers, extends the panorama of their thinking, fills with scientific and methodological findings, changes the priorities of their professional development. By entering higher education pedagogical institutions, a large number of students in the course of study change their views, try to re-qualify or consciously seek a place of employment outside the pedagogical field of activity. Against this background, modern higher education institutions have difficult tasks: concentrating the future teaching elite in the field of pedagogical affairs, interest in the future profession, demonstrate the prospects for further growth, and more. We have defined the stages of formation of students' professional priorities, which include vocational training, professional development and, as a result, professional self-determination. In the article, we also surveyed future educators, in the process of finding out that their professional priorities are changing according to the course of study. We have released statistics from the CEDOS think tank regarding the number of students studying abroad and their professional priorities, including: career growth, stable income, status and recognition in society, job satisfaction, professional self-fulfillment and self-development, participation in government and other.

Keywords: professional priorities, pedagogical institution of higher education, professional development, vocational training, professional self-determination, student, future teacher.

Професійні пріоритети сучасного студента педагогічного закладу вищої освіти залежать від розуміння та сприйняття ним цілей і завдань майбутньої професійної діяльності, а також дотичних із нею інтересів, настанов, переконань, поглядів. Чим яскравіше виражені в майбутнього педагога професійні пріоритети, тим більшою є імовірність не просто того, що він буде працювати за спеціальністю, а стане професіоналом своєї справи. Щороку всі ЗВО України стикаються з проблемою: більшість їхніх кращих випускників ідуть

працювати в інші сфери діяльності. І це в час важливих реформаторських змін у країні, коли школа потребує нових компетентних, творчих педагогів, без яких не виховати нову прогресивну свідому українську націю. Багаторічні спостереження за майбутніми вчителями уможливають стверджувати, що несформовані в них пріоритети майбутньої педагогічної діяльності гостро впливають на рішення залишити вчительську справу. Маючи великий вибір у різних сферах діяльності, студенти часто обирають професії з оманливими перспективами, а розчарувавшись у них, бояться повернутися до педагогічної справи. Саме тому у статті ми вирішили сконцентрувати увагу на значенні професійних пріоритетів у процесі становлення студентів педагогічних закладів вищої освіти.

Професійне становлення майбутнього педагога відбувається під час навчання в закладі вищої освіти. У Законі України «Про вищу освіту» передбачено підготовку конкурентоспроможного людського капіталу та створення умов для освіти протягом життя; міжнародну інтеграцію та інтеграцію системи вищої освіти України у Європейській простір вищої освіти, за умови збереження і розвитку досягнень та прогресивних традицій національної вищої школи. Саме тому сучасний педагогічний заклад вищої освіти працює на забезпечення своїх випускників сукупністю систематизованих знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, інших компетентностей [5]. Нові освітні стандарти мають на меті підвищення насиченості освітнього процесу професійними і квазіпрофесійними видами діяльності. Навчання студентів спрямоване на формування компетентностей в освітньому просторі закладу вищої освіти, що дає змогу забезпечити активну взаємодію всіх суб'єктів навчання в командних проєктах, що вимагають використання сучасних інструментів професійної діяльності [5]. Метою вищої педагогічної освіти є здобуття особою високого рівня наукових, творчих, професійних і загальних компетентностей, необхідних для професійної педагогічної діяльності [6].

У Національній доктрині розвитку освіти України передбачено створення умов для розвитку особистості та творчої самореалізації кожного громадянина України, виховання покоління людей, здатних ефективно працювати й навчатися впродовж життя, оберігати й примножувати цінності національної культури та громадянського суспільства, розвивати й зміцнювати суверенну, незалежну, демократичну, соціальну та правову державу як невід'ємну складову європейської і та світової спільноти [12]. Метою проєкту Концепції розвитку педагогічної освіти є вдосконалення системи педагогічної освіти для створення бази підготовки педагогічних працівників нової генерації, створення умов для залучення до педагогічної діяльності найкращих фахівців інших професій та забезпечення умов для становлення й розвитку сучасних альтернативних моделей безперервного професійного та особистісного розвитку педагогів [14]. У проєкті Концепції розвитку освіти України на період 2015–2025 рр. визначено необхідність розробити принципово нові моделі підвищення професійної освіти педагогів, ґрунтованих на поліваріантних схемах організації змісту навчання, фокусі на здійсненні у включених формах і просування кращих освітніх практик [13].

Ґрунтовна законодавча база висвітлює потреби суспільства у висококваліфікованих випускниках закладів вищої освіти, активує наукову спільноту до вивчення питань пов'язаних із особливостями студентського віку для якісної підготовки майбутніх педагогів. Велику роль у професійному зростанні особистості відіграють якості, які розвиваються і вдосконалюються у процесі фахової освіти та в подальшій трудовій діяльності. Дослідженням цього питання займалися Б. Ананьєв, І. Бех, В. Рибалко та інші. Вони розглядали професійну спрямованість як сукупність особистісних якостей людини, що впливають на ефективність засвоєння та успішність виконання професійної діяльності. Формування професійних пріоритетів є найважливішою умовою виникнення ціннісних смислових новоутворень (О. Асмолов, Б. Братусь, О. Дусавицький, І. Міхеєва, О. Подолянюк), до яких належать інтереси, переконання, мотиви, потреби, цінності, ставлення. У процесі фахової підготовки у студентів прослідковується динаміка змін у ціннісно-смісловій сфері (Т. Вілюжаніна, О. Нікітіна, О. Подолянюк).

Із педагогічної точки зору роль та особливості формування пріоритетів професійного становлення майбутніх педагогів розкрили у своїх працях Д. Завалишина, О. Копилова, Т. Максимова та інші. Становлення смислової парадигми професійної підготовки педагога вивчали Е. Дмитрієва, Н. Зотова. Питання ціннісного ставлення студентів до знань, формування пріоритетів до майбутньої педагогічної діяльності вивчали С. Пазухіна, Е. Калюжна. Низку досліджень питанням зміни пріоритетів у процесі безперервної та продуктивної освіти присвятили А. Алексюк, Н. Бружукова, Ж. Делор, В. Денисенко, Н. Ничкало, С. Сисоєва та інші. Питаннями професійного становлення майбутніх випускників педагогічних закладів освіти займалися С. Батишев, В. Бондар, М. Васильєва, М. Євтух, Л. Кайдалова, О. Коваленко, Н. Кузьміна, П. Лузан, В. Манько, О. Мороз, В. Наумчук, Т. Однолеток та інші.

Загалом можна стверджувати, що проблема становлення професійно-педагогічних пріоритетів майбутнього вчителя у зв'язку з його ціннісно-смісловим ставленням до своєї професії ще не досліджена.

Мета статті – виокремити основні професійні пріоритети студентів педагогічних закладів освіти, визначити їхню роль у процесі фахового становлення.

Перед випускниками шкіл та коледжів стоїть нелегке завдання, що стосується вибору закладу вищої освіти для здобуття майбутньої професії. За даними Міністерства освіти і науки України в нашій державі на початок 2018 року діяло 652 заклади вищої освіти, у яких навчалися 1,5 мільйона студентів [18]. І ще, за даними аналітичного центру CEDOS, майже 83 тисячі українців навчалися за кордоном. Найчастіше наші співвітчизники їдуть до Польщі, Росії, Німеччини, Канади, Чехії, Італії, США, Іспанії, Австрії, Франції, Словаччини. Загалом протягом останніх дев'яти років кількість українських студентів у іноземних закладах освіти зросла більше ніж утричі – з 24 104 тисяч до 77 424 тисяч осіб. Найбільший приріст забезпечили Польща, Росія, Чехія, Словаччина, Австрія, Італія, Іспанія, Канада та Болгарія [17] (рис. 1).

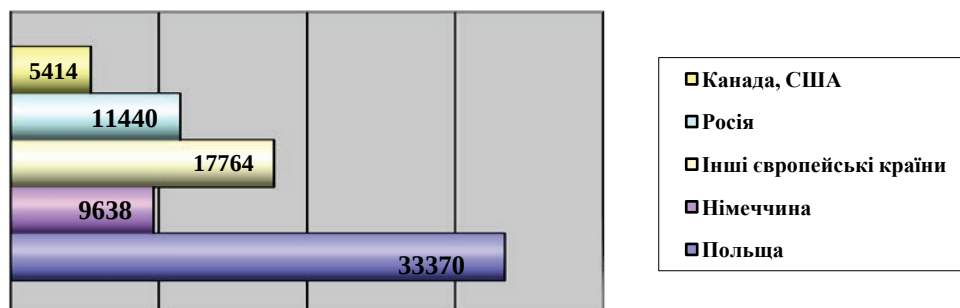


Рис. 1. Статистичні дані аналітичного центру CEDOS щодо кількості студентів (тисяч осіб), що навчаються за кордоном.

У ході дослідження особливостей становлення професійних пріоритетів ми скористалися статистикою, оприлюдненою компанією GfK Ukraine, яка проводилася серед студентів закладів вищої освіти на замовлення Аналітичного центру CEDOS у рамках проекту «Ініціативи з розвитку українських аналітичних центрів» Міжнародного фонду «Відродження» (IRF). Вибірка дослідження: 831 студент денної форми ЗВО III–IV рівнів акредитації. Похибка не перевищує 3,5% при довірчому інтервалі 95%. Дані статистики свідчать, що більшість студентів здобуває вищу освіту саме для кращого працевлаштування. Знання та навички, які стануть у пригоді під час роботи, а також можливість отримати хорошу роботу в майбутньому набрали 50% та 51% відповідей респондентів. Особистий та інтелектуальний розвиток цікавить 38% респондентів. Водночас третина студентів відповіли, що хочуть просто отримати диплом про вищу освіту. Найменше людей ідуть здобувати вищу освіту, бо на цьому наполягали батьки (8%) та щоб переїхати в інше місто (6%). Таким чином, попри поширені нарікання на якість вищої освіти, самі студенти все ще сприймають її як засіб знайти задовільну роботу в майбутньому [15].

Цього навчального року 82 тисячі осіб вибрали саме педагогічні спеціальності. За словами генерального директора вищої освіти й освіти дорослих О. Шарова: «це дуже важливо, оскільки започаткована наразі шкільна реформа Нова українська школа потребує серйозної кадрової підтримки» [19].

Потужна законодавча база України, широкі можливості, які відкриває Нова українська школа, стають міцним підґрунтям для професійного становлення майбутніх педагогів та відкривають для нього широкі можливості, вони також позитивно впливають на формування педагогічних пріоритетів. У процесі навчання у студентів формуються певні цінності професійної діяльності, які в майбутньому стають визначними пріоритетами роботи саме в педагогічній сфері. О. Копилова зазначає, що професійні пріоритети стають важливим особистісним новоутворенням студентів, вони забезпечують успішність їхньої професійної підготовки та сходження до акмеологічної вершини [8, с. 21]. Професійні пріоритети є сукупністю найважливіших фахових цінностей, що визначаються актуальними для особистості професійно спрямованими потребами й зумовлюють найбільшу активність для їх задоволення [2, с. 225]. Формування професійних пріоритетів – це довготривалий, активний процес суб'єктивного накопичення, усвідомлення, узагальнення, стійких уявлень про значущість базових аспектів фахової діяльності.

Категорія особистісних пріоритетів, як стверджує О. Васильєва, є індивідуалізованим відображенням дійсності, яке виражає ставлення особистості до тих об'єктів, заради яких розгортається її діяльність і спілкування [1, с.127]. В основі професійних пріоритетів лежить соціальна позиція студента, що веде за собою переосмислення ставлення до навколишнього світу та оточуючих. Динамічні смислові системи утворюють основні пріоритети студентів. Чим більше буде пізнавати, розвиватися та самостверджуватися майбутній педагог, тим швидше будуть змінюватися, міцніти його пріоритети професійної діяльності.

Деякі загальні тенденції в ціннісно-смисловому ставленні студентів до професії, яку вони обирають, обґрунтувала Д. Завалишина. У студентів, які здобувають педагогічні професії, дослідниця виокремила чотири типи значущого ставлення до майбутнього виду діяльності: захоплення, покликання, розчарування

й відчуження. Д. Завалишина прослідкувала динаміку змін ставлення студентів до професійної професії. «Граничними варіантами є, з одного боку, підвищення для людини значущості професійної праці, бажання продовжувати роботу за вибраною спеціальністю, з іншого боку – розчарування у професії аж до відходу від неї» [4, с.199]. Потім, на думку дослідниці, «відбувається породження цим ставленням нових «малих» сенсів: усвідомлення важливості оволодіння засобами діяльності і докладання реальних зусиль щодо їх формування» [4, с. 201]. Глибше проаналізувала пріоритети професійного становлення Т. Максимова, яка визначила, що педагогічна діяльність може займати різне місце у структурі смисложиттєвих орієнтацій майбутніх учителів: по-перше, вона може складати головний сенс існування, по-друге, не досягаючи головного сенсу, бути «вагомим» компонентом цієї структури, і, по-третє, значущість педагогічної професії може бути периферійним компонентом структурної ієрархії сенсу життя. Т. Максимова довела, що тільки в тому випадку, коли майбутня професія має для студента першочергове значення, можливий його свідомий професійний розвиток. Проте дослідниця наголосила також на тому, що велика кількість студентів турбуються про те, що, поставивши роботу на перше місце, на інші, не менш важливі, компоненти їхнього життя (*родина, власне здоров'я, друзі, хобі, особисте життя*) не залишиться достатньої кількості часу. У такому випадку дослідниця радить звертати увагу не тільки на домінантність компонентів, а й на спосіб і характер їхньої взаємодії. Ціннісно-смісловне ставлення до професії може займати відособлене місце стосовно всіх інших компонентів ієрархії, практично з ними не перетинаючись. «Деякі складові можуть протидіяти одне одному, конфліктувати, причому зовсім необов'язково, щоб у цьому випадку структура визначалася як дисгармонійна. Нарешті, всі компоненти, взаємодіючи, можуть підкріплювати один одного», – наполягає дослідниця [10, с.115].

В енциклопедії освіти визначено, що на формування пріоритетів професійного становлення особистості впливає її внутрішня мотивація. Розрізняють змістовну мотивацію, яка визначає значущість професії, її творчий характер, відповідність здібностям, зв'язок із новітніми технологіями; утилітарну мотивацію, що впливає на мотиви кар'єрного просування, досягнення певного становища в суспільстві та мотиви соціальної значущості майбутньої професії. Факторами, що визначають життєдіяльність студента, є освітнє й культурне середовище закладу освіти; залучення до науково-дослідної роботи; організація побутових умов; майнове становище, вплив середовища та умов виховання в сім'ї та школі; організація дозвілля [3, с. 756].

У процесі навчання спостерігається динаміка професійного самовизначення студента, суть якої становить процес інтеграції майбутнього педагога в соціально-професійну структуру суспільства, який реалізується на особистісному рівні через ціннісний вибір варіантів професійного розвитку. Цей процес складається з низки стадій. На *першому-другому курсі* відбувається адаптація до нових умов навчання, поглиблення психологічних процесів самопізнання й самовизначення, пошук сенсу життя та цінностей, певні сумніви у правильному виборі професії. Психологічними чинниками, що впливають на рівень успішної адаптації студентів першокурсників, є: емоційна стабільність та емоційний стан особистості, вольова сфера особистості, самооцінка, міжособистісні стосунки, відповідність між «Я»-реальним та «Я»-ідеальним, сформованість образу майбутнього. *Третій-четвертий курс* – адаптаційний період завершений, актуалізуються професійні інтереси й перспективи, життєві плани. На *випускних курсах* вирішується питання про спеціалізацію в рамках обраної професії, осмислення власного вибору з точки зору затребуваності на ринку праці. Вищий ступінь розвитку особистості студента характеризується його соціальною зрілістю, соціальною відповідальністю та соціальною активністю, рівень сформованості яких визначається чіткими критеріями [3, с. 757].

Соціальна зрілість визначається прагненням одержати спеціальність; реалізацією потенційних можливостей особистості у громадській та науково-дослідній діяльності; виявленням стійкості до тиску з боку групи; використанням можливостей групи для реалізації власних; адекватним співставленням себе з громадською думкою [3, с. 623]. Соціальна активність виявляється у прагненні до самореалізації, бажанні приносити користь своєю діяльністю іншим людям; прагненням до лідерства, бажанням активно впливати на життєдіяльність навчального закладу [3, с. 616]. Соціальна відповідальність передбачає прагнення студента мати міцні знання; врахувати громадську думку щодо своєї діяльності; вболівання за доречну справу [3, с. 618].

Під час дослідження основних підходів до наукової інтерпретації сутності та ролі пріоритетів професійної педагогічної спрямованості випускників ЗВО значну роль відіграють погляди науковців (А. Алексюк, Н. Кузьміна, О. Мороз), які неодноразово наголошували на необхідності та важливості розгляду процесу професійного становлення майбутнього педагога. Проведений нами аналіз психолого-педагогічної наукової літератури дає змогу стверджувати, що на сьогодні не існує єдиного погляду на розуміння професійного становлення майбутнього педагога. Психологи (Б. Ананьєв, І. Бех) розглядають його як засіб приросту індивідуального потенціалу особистості, розвитку резервних сил, пізнавальної і творчої активності на основі оволодіння загальнонауковими та професійно-значущими знаннями, вміннями

й навичками. У педагогічній енциклопедії професійне становлення тлумачиться як сукупність спеціальних знань, умінь і навичок, якостей особистості, трудового досвіду та норм поведінки, які забезпечують можливість успішної праці за обраною професією; процес повідомлення тому, хто навчається, відповідних знань і вмінь [3, с. 769]. У процесі дослідження було встановлено, що пріоритети професійного становлення випускників педагогічних закладів освіти змінюються протягом усього періоду навчання. Професійна підготовка – система організаційних і педагогічних заходів, що забезпечує формування в особистості професійної спрямованості, знань, навичок, умінь і професійної готовності [20, с. 67]. Проте деякі вчені вважають за доцільне розглядати її як систему організаційних і педагогічних заходів, що забезпечують формування в особистості професійної спрямованості знань, умінь, навичок і професійної готовності до певної діяльності. В Енциклопедії професійної освіти поняття «професійна підготовка» трактується як процес професійного розвитку фахівця, що забезпечує набуття основних знань, умінь, навичок і якостей, практичного досвіду й норм поведінки, які забезпечують можливість успішної роботи з певної професії, а також це процес повідомлення відповідних знань [18, с. 184]. О. Копилова розглядає професійну підготовку як процес формування фахівця для однієї з галузей трудової діяльності, пов'язаної з оволодінням певним родом занять, професією [8, с. 51]. У культурологічному просторі професійна підготовка представлена як освітній процес, у якому студент і викладач реалізують себе як суб'єкти культури, а зміст освіти будується відповідно до змісту педагогічної культури із застосуванням особистісно-орієнтованих технологій, культурних критеріїв та оцінок рівня готовності майбутнього фахівця до професійної діяльності [11, с.109]. С. Васильєва зазначає, що професійна підготовка має розглядатися через її результат або через процес його отримання як сукупність спеціальних знань, навичок і вмінь, якостей професійного досвіду та норм поведінки, що забезпечують можливість успішної діяльності за певним фахом.

Під час професійної підготовки відбувається професійний розвиток особистості, який є процесом підготовки людини до певного виду трудової діяльності й передбачає засвоєння нею необхідних трудових навичок і функцій, соціальних норм поведінки, системи моральних цінностей [18, с. 176]. М. Козирєв наполягає, що професійна підготовка особистості запускає програму її успішного професійного розвитку, підґрунтям якої є наявність індивідуально-особистісних (внутрішніх) та соціокультурних (зовнішніх) факторів. Внутрішні чинники активізують індивідуальні особливості студента, потребу в самореалізації, саморозвитку, психологічну готовність до праці, зовнішні суспільні відношення, характер професійної діяльності [7, с. 307]. У ході професійного розвитку відбувається процес професійного самовизначення, який полягає в усвідомленні особистістю себе як суб'єкта конкретної професійної діяльності й передбачає самооцінку людиною індивідуально-психологічних якостей та зіставлення своїх можливостей з психологічними вимогами професії [18, с. 191].

Процес формування високо компетентного майбутнього педагога досить складний та багатогранний, він передбачає професійну підготовку, яка стимулює професійний розвиток студентів та веде до їх професійного самовизначення. Проте, на нашу думку, цей процес приводять в рух саме пріоритети професійного становлення самого педагога (Рис. 2.).



Рис. 2. Роль пріоритетів у процесі становлення випускника педагогічного закладу вищої освіти.

Основним завданням педагогічних ЗВО як центрів освіти, науки й культури є зміцнення пріоритетів професійного становлення студентів через задоволення їхніх потреб в інтелектуальному, культурному й моральному розвитку, освітній діяльності, практиці в закладах освіти, організації та проведенні наукових досліджень, позааудиторній діяльності.

У процесі дослідження основних пріоритетів професійного становлення майбутніх випускників закладів вищої освіти ми провели опитування серед студентів бакалаврату та магістратури Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, факультету дошкільної, початкової освіти та мистецтв. Усього участь в опитуванні взяло 185 студентів. Пропонуємо розглянути деякі думки майбутніх педагогів щодо їхніх професійних пріоритетів.

Студенти першого курсу (34 респонденти):

Марія Б.: *«Професія педагога – найважливіша в світі, вона творить майбутнє. Саме від учителя залежить інтелектуальний потенціал нації, її майбутнє».*

Тетяна Р.: *«Працювати з дітками – це велика насолода, це щастя бачити запалені іскорки знань в очах дітей, ради цього варто довго та напружено вчитися».*

Віра М.: *«Мені найбільше імponує педагогічна професія тим, що вчитель працює лише в першу половину дня, має велику відпустку, держава або ж батьківські комітети школи (садочка) модернізують його робоче місце».*

Проаналізувавши відповіді студентів, ми визначили, що більшість із них (56%) вступили до педагогічного закладу вищої освіти, оскільки надають великого значення професії вчителя в суспільному житті, здебільшого, ідеалізуючи професію; значна кількість студентів (21%) пріоритетом навчання у ЗВО визначили можливість отримати диплом про вищу освіту; решта студентів (13%) обрали педагогічний заклад вищої освіти, щоб задовольнити власні амбіції, переконання; у статистиці спостерігаємо також невелику групу студентів (9%), які своїм вступом завдячують порадам батьків, щасливому випадку, бажанню самоствердитися, пошуку «легкої» професії.

Аналіз відповідей дає змогу стверджувати, що найбільшою групою ризику покинути педагогічну професію є студенти, які поставили собі за мету просто отримати вищу освіту, а постійну роботу шукати в іншій сфері діяльності. Досвід показує, що це, зазвичай, молоді люди, які добре навчаються та відповідально ставляться до своїх обов'язків. Тому завданням викладачів є зацікавити таких студентів, продемонструвати їм перспективи та можливості вчительської професії.

Студенти другого курсу (36 респондентів):

Любов Б.: *«Щоб здобути професію вчителя, потрібно багато працювати. Не достатньо мати лише теоретичні знання, потрібно з кожним заняттям, практикою відточувати уміння та навички передачі цих знань дітям».*

Віталіна Р.: *«Педагогічна професія – це величезна відповідальність, у першу чергу за долю кожної дитини, а з рештою і за майбутнє країни».*

Юлія Т.: *«З кожним заняттям розумію, як мало я знаю і скільки мені треба пізнати ще, проте мене це не лякає. Навчання у ЗВО я сприймаю, як метод спроб і помилок: чим більше я помилюся зараз, чим більше спроб пізнати щось нове я зроблю сьогодні, тим успішнішим педагогом я буду в завтра».*

Під час проведення опитування ми з'ясували, що у студентів дещо змінилися ідеалістичні погляди стосовно педагогічної професії, вони зрозуміли, наскільки важко її здобувати, скільки сил потрібно витратити, щоб отримати необхідні знання. У деяких студентів (32%) перші труднощі, які довелося долати самостійно, викликали розчарування та занепокоєння. У цей період варто підтримати майбутніх педагогів, допомогти їм подолати перешкоди, щоб вони не зійшли з педагогічного марафону. Проте більша кількість студентів (68%) переконливо продовжувала здобувати освіту, ставлячи собі за пріоритети: бажання брати участь у державотворенні, отримувати насолоду від роботи з дітьми, бажання стати авторитетом, підвищити свій статус у суспільстві, отримати диплом та ін.

Студенти третього курсу (38 респондентів):

Ольга К.: *«Мені з кожним роком все більше подобається професія педагога, особливо я в цьому переконуюся під час практики. Свій вибір я робила свідомо, тому не шкодую про нього. Так на шляху до педагогічної вершини у мене траплялися труднощі і, переконана, будуть траплятися, проте я не з тих, хто легко здається».*

Віолета Ш.: *«Навчаючись в університеті, я розумію, що професія педагога буде займати дуже велике місце в моєму житті. Це вічний творчий марафон, джерело для саморозвитку. Проте мене лякає те, що сильно захопившись професією, я мало часу приділятиму власній родині, друзям, відпочинку».*

Богдан Р.: *«Я навчаюся, перш за все для того, щоб отримати диплом про вищу освіту. У педагогічній сфері можна досягти колосальних висот, особливо вчителям-чоловікам. Проте, якщо у мене не вийде із вчителюванням, я не опушу руки, а активно працюватиму у іншій сфері».*

Аналіз відповідей студентів третього курсу показав, що вони свідомо та відповідально ставляться до свого майбутнього, зокрема, до вибору професії. Третій курс – це період активної практики в закладах освіти, саме в цей час студенти можуть спробувати себе в педагогічному ремеслі, перевірити свої знання, сили та можливості, а, згодом, переконатися у правильності вибору. Результати опитування доводять, що більшість студентів (69%) впевнені, що зробили правильний вибір, та не жалкують про нього. Вони й далі

хочуть навчатися, щоб стати педагогом: бути авторитетом для дітей, виховувати свідоме, розумне покоління, займатися саморозвитком, виконувати важливу суспільну роль. У невеликої групи студентів (24%) виникає багато страхів та переживань, зокрема: чи не буде впливати їх вибір на майбутнє сімейне життя, друзів, дозвілля тощо. Проте вони продовжують здобувати освіту, шукаючи для себе певні компроміси. І невелика кількість дітей (7%) все ж наважуються залишити здобувати педагогічну освіту та шукати себе в іншій сфері діяльності.

Студенти четвертого курсу (39 респондентів):

Діана С.: «Я навчаюся уже на четвертому курсі. Дуже великий шлях пройдено до здобуття професії. Мені шкода власних сил, затрат, часу, які я потратила на навчання, тому я довчуся та намагатимуся влаштуватися за отриманою спеціальністю».

Наталія М.: «Я неодноразово задумувалася про те, щоб змінити сферу діяльності. Педагогічна професія мені дуже подобається, про те вона не приносить достатнього заробітку, проте незважаючи на це, я не готова до таких кардинальних кроків. У педагогічній сфері я багато чого знаю, вмію, тому легко зможу досягти високих результатів. А от у іншій сфері прийдеться все починати з нуля».

Анна З.: «Навчаючись в університеті, я одночасно працюю у садочку вихователем. І це приносить мені величезне задоволення. Я поєдную теорію з практикою, отримую педагогічний досвід, фінансовий заробіток. Такий симбіоз мені до вподоби, нічого змінювати не збираюся».

Опитування педагогів свідчить, що більшість (73%) переконливо продовжують навчатися, щоб у майбутньому працювати в закладах освіти. Ці студенти високо цінують власний час, фізичні та матеріальні затрати, щоб усе залишити. Вони налаштовані на продуктивну професійну діяльність, починають працювати в закладах освіти, здобуваючи власний педагогічний досвід. Решта студентів (27%) продовжують навчатися, проте експериментують із майбутніми видами діяльності (починають підробляти в кафе, магазинах, офісах; вивчають ринок праці та прагнуть здобути другу вищу освіту; подорожують, щоб не тільки пізнати світ, але й знайти своє місце в ньому; цікавляться іноземними закладами вищої освіти; намагаються відкрити власну прибуткову справу та інше).

Студенти магістратури (38 респондентів):

Оксана Л.: «Для себе я зрозуміла, що педагог – це універсальна професія, бо в процесі оволодіння нею ми отримуємо універсальні знання, які можемо застосувати у будь-якій сфері діяльності, вчимося комунікувати (набуваємо вмінь спілкуватися з різними людьми, різного віку та статусу), навчаємося наперед прораховувати кроки, щоб досягти успіху. Бути педагогом – це круто та престижно! Після закінчення ЗВО я намагатимуся влаштуватися у садочок чи школу, але якщо не вдасться, то, все одно, буду вдячна ЗВО за отримані знання».

Вікторія Т.: «Коли я вступала на перший курс, то для мене було важливим отримати диплом про вищу освіту. Проте під час навчання я змогла зрозуміти, прийняти та полюбити педагогічну професію. Сьогодні я з впевненістю можу сказати, що професія педагога – це сучасна, затребувана робота, яка приносить стабільний заробіток, насолоду від роботи з дітьми, стимулює до самовдосконалення. Я не шкодую про свій вибір, а, навпаки, дякую викладачам, які допомогли мені пізнати суть цієї професії».

Роман Г.: «Вступаючи до педагогічного закладу освіти, я мріяв у майбутньому відкрити приватний дитячий садочок. Моя мрія нікуди не зникла, натомість я зрозумів, що маю багато перспектив, як от: продовження навчання за кордоном, стрімке просування кар'єрною драбиною, подальше навчання в аспірантурі. Такі можливості тільки підсилюють мою мрію, допомагають набутти необхідного досвіду для її реалізації».

Спілкуючись із студентами магістратури, ми визначили, що 78% готові та хочуть працювати в закладах освіти. На свою професію майбутні педагоги дивляться крізь призму можливостей, які вона їм пропонує: досягати кар'єрного росту, займатися репетиторством, бути провідним педагогом, продовжувати навчання в аспірантурі, здобувати знання в закордонних закладах освіти, відкрити приватні заклади освіти та центри розвитку для дітей. Проте 22% студентів вагаються ще у своєму професійному шляху. Вони переконані, що педагогічна освіта допомогла їм здобути необхідні знання, сформувані компетентності для того, щоб рухатися далі та досягнути колосального успіху.

Проведене опитування дало змогу виокремити основні пріоритети педагогічної діяльності студентів закладів вищої освіти, а саме:

- самоствердження в найближчому соціальному оточенні та суспільстві загалом (набуття нової соціальної ролі в суспільстві, значущість та престиж педагогічної професії);
- підвищення авторитету серед рідних, знайомих (бути центром уваги дітей);
- диплом про вищу освіту;
- активна участь у долі держави та її розбудові (виховання культурного, свідомого, прогресивного населення);
- творча робота, пов'язана з постійним самовдосконаленням та професійним розвитком;

- великий позитив та насолода від роботи з дітьми;
- постійне самовираження;
- перспективи досягти кар'єрних висот (можливість продовжити навчання в закордонних ЗВО, аспірантурі);
- власна приватна педагогічна діяльність (заняття репетиторством, можливість відкрити власний приватний заклад);
- утилітарно-прагматичні запити (короткий робочий день, велика відпустка, можливість займатися репетиторством тощо).

Виокремлені нами пріоритети майбутніх випускників педагогічних закладів вищої освіти з часом можуть перерости в такі професійні цінності: кар'єрне зростання, стабільний дохід, статус та визнання в суспільстві, почуття задоволення від роботи, професійна самореалізація та саморозвиток, участь у державотворенні та інше.

У зв'язку з інтеграцією до Європейської спільноти наша держава перебуває у стані модернізації всіх важливих сфер життєдіяльності людини. Саме тому великого значення набуває підготовка висококваліфікованих майбутніх педагогів, які зможуть виховати нове свідоме інтелектуально та культурно розвинене суспільство. Проте на сьогодні існує чимала проблема, коли кращі випускники педагогічних закладів освіти відмовляються від своєї спеціальності та йдуть працювати в іншу сферу діяльності. У процесі дослідження ми з'ясували, що вибір студентів напряму залежить від їхніх пріоритетів майбутньої професії, які, по суті, є ціннісними новоутвореннями та спонукають до активної освітньої діяльності. Формування професійних пріоритетів – це довготривалий, активний процес суб'єктивного накопичення, усвідомлення, узагальнення, стійких уявлень про значущість базових аспектів фахової діяльності. Професійні пріоритети є сукупністю найважливіших фахових цінностей, що визначаються актуальними для особистості професійно спрямованими потребами й зумовлюють найбільшу активність для їх задоволення. Сформувані стійкі професійні пріоритети випускників педагогічних закладів вищої освіти є важливим завданням кожного педагогічного ЗВО через удосконалення його освітнього процесу.

Проведене опитування серед студентів Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського свідчить, що основними пріоритетами вибору майбутніми педагогами своєї професії є самоствердження в суспільстві, підвищення авторитету серед рідних, здобуття вищої освіти, активна участь у долі держави та її розбудові, активний професійний розвиток, великий позитив від роботи з дітьми, постійне самовираження, перспективи досягти кар'єрних висот, власна приватна педагогічна діяльність та інші. Професійні пріоритети переростають з часом у професійні цінності. Подальші наші дослідження будуть спрямовані на глибше вивчення цієї проблеми: використання інноваційних освітніх технологій у процесі навчання майбутніх педагогів, особливості навчання студентів у педагогічних закладах вищої освіти закордоном.

Література

1. Васильєва С. О. Сутність поняття «професійний статус» у сучасних наукових дослідженнях / С. О. Васильєва // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. – 2014. – Вип. 36 (89). – С. 127-133.
2. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 374 с.
3. Енциклопедія освіти / Академія пед. наук України; голов. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1056 с.
4. Завалишина Д. Н. Динамика ценностно-смыслового отношения субъекта к профессиональной деятельности / Д. Н. Завалишина // Психологические, философские и религиозные аспекты смысла жизни. – М., 2001. – С. 193-203.
5. Закон про вищу освіту [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>
6. Закон України «Про освіту» // Законодавчі акти України з питань освіти: за станом на 28 вересня 2017 року / Верховна Рада України; Комітет з питань науки і освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://ru.osvita.ua/legislation/law/2231/>
7. Козирєв М. П. Професійне становлення фахівця в умовах вищого навчального закладу / М. П. Козирєв, Ю. Р. Козловська // Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. – Серія психологічна. – 2013. – №1. – С.305-313.
8. Копилова О. М. Формування професійних цінностей студентів у процесі навчання педагогічних дисциплін у вищих навчальних закладах: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Копилова Оксана Миколаївна. – Кривий Ріг, 2011. – 229 с.
9. Крутий К. Л., Стахова І. А. Природничо-наукова підготовка майбутніх учителів початкової школи засобами STEAM-освіти / Крутий К. Л., Стахова І. А. // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми // Зб. наук. пр. – Випуск 51 / редкол. – Київ-Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2018. – С. 391-395.
10. Максимова Т. В. Смысл жизни и индивидуальный стиль педагогической деятельности / Т. В. Максимова // Мир психологии. – 2001. – № 2. – С. 114-117
11. Мартынова Е. В. Роль смысловых ориентаций в системе профессиональной подготовки студентов педвузов / Е. В. Мартынова // Мир психологии. – 2001. – № 2. – С. 109-113.

12. Національна доктрина розвитку освіти. Указ Президента України від 17 квітня 2002 року № 347/2002 // Урядовий кур'єр. – 2002.
13. Проект концепції розвитку освіти України на період 2015-2025 років [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://tnpu.edu.ua/EKTS/proekt_koncepc.pdf
14. Про затвердження концепції розвитку педагогічної освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-koncepciyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti>
15. Соціально-економічний портрет студентів: результати опитування [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://cedos.org.ua/uk/articles/sotsialno-ekonomichniy-portret-studentiv-rezultaty-opytuvannia>
16. Термінологічний словник з основ підготовки наукових та науково-педагогічних кадрів післядипломної педагогічної освіти / авт. кол.: С. Р. Чернишова, Н. В. Гузій, В. П. Ляхощкий [та ін.]; за наук. ред. С. Р. Чернишової; Держ. вищ. навч. заклад «Ун-т менедж. освіти». – К.: ДВНЗ «Університет менеджменту освіти», 2014. – 230 с.
17. Українське студентство за кордоном: дані до 2017/18 навчального року [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://cedos.org.ua/uk/articles/ukrainske-studentstvo-za-kordonom-dani-do-201718-navchalnoho-roku>
18. Управление персоналом: энциклопедический словарь / под. ред. А. Я. Кибанова. – М.: ИНФРА-М, 1998. – 578 с.
19. Цього року 146 тис. випускників шкіл вирішили вступати на бакалавра [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/news/cogo-roku-146-tis-vipusknikiv-shkil-virishili-vstupiti-na-bakalavra-podavshi-ponad-900-tis-zayav>
20. Щекин Г. Организация и психология управления персоналом: учеб.-метод. пособие / Г. Щекин. – К.: МАУП, 2002. – 234 с.

References

1. Vasylieva S. O. Sutnist poniattia «profesiinyi status» u suchasnykh naukovykh doslidzhenniakh / S. O. Vasylieva // Pedagogika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh. – 2014. – Vyp. 36 (89). – S. 127-133.
2. Honcharenko S. U. Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk / S. U. Honcharenko. – K.: Lybid, 1997. – 374 s.
3. Entsyklopediia osvity / Akademiia ped. nauk Ukrainy; holov. red. V. H. Kremen. – K.: Yurinkom Inter, 2008. – 1056 s.
4. Zavalishina D. N. Dinamika tsennostno-smyslovogo otnosheniya sub'ekta k professionalnoy deyatel'nosti / D. N. Zavalishina // Psihologicheskie, filosofskie i religioznye aspektyi smysla zhizni. – M., 2001. – S. 193-203.
5. Zakon pro vyshchu osvitu [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>
6. Zakon Ukrainy «Pro osvitu» // Zakonodavchi akty Ukrainy z pytan osvity: za stanom na 28 veresnia 2017 roku / Verkhovna Rada Ukrainy; Komitet z pytan nauky i osvity [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <https://ru.osvita.ua/legislation/law/2231/>
7. Kozhyriev M. P. Profesiine stanovlennia fakhivtsia v umovakh vyshchoho navchalnoho zakladu / M. P. Kozhyriev, Yu. R. Kozlovskaya // Naukovyi visnyk Lvivskoho derzhavnoho universytetu vnutrishnikh sprav. – Seriya psikhologichna. – 2013. – №1. – S.305-313.
8. Kopylova O. M. Formuvannia profesiinykh tsinnostei studentiv u protsesi navchannia pedahohichnykh dystsyplin u vyshchykh navchalnykh zakladakh: dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.04 / Kopylova Oksana Mykolaivna. – Kryvyi Rih, 2011. – 229 s.
9. Krutii K. L., Stakhova I. A. Pryrodnycho-naukova pidhotovka maibutnikh uchyteliv pochatkovoi shkoly zasobamy STEAM-osvity / Krutii K. L., Stakhova I.A. // Suchasni informatsiini tekhnologii ta innovatsiini metodyky navchannia u pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy // Zb. nauk. pr. – Vypusk 51 / redkol. – Kyiv-Vinnytsia: TOV firma «Planer», 2018. – S. 391-395.
10. Maksimova T. V. Smyisl zhizni i individualnyi stil pedagogicheskoy deyatel'nosti / T. V. Maksimova // Mir psihologii. – 2001. – # 2. – S. 114-117
11. Martynova E. V. Rol smyislozhiznennykh orientatsiy v sisteme professionalnoy podgotovki studentov pedvuzov / E. V. Martynova // Mir psihologii. – 2001. – # 2. – S. 109-113.
12. Natsionalna doktryna rozvytku osvity. Ukaz Prezydenta Ukrainy vid 17 kvitnia 2002 roku № 347/2002 // Uriadovyi kurier. – 2002.
13. Proekt kontseptsii rozvytku osvity Ukrainy na period 2015-2025 rokiv [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: http://tnpu.edu.ua/EKTS/proekt_koncepc.pdf
14. Pro zatverdzhennia kontseptsii rozvytku pedahohichnoi osvity [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-koncepciyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti>
15. Sotsialno-ekonomichniy portret studentiv: rezultaty opytuvannia [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <https://cedos.org.ua/uk/articles/sotsialno-ekonomichniy-portret-studentiv-rezultaty-opytuvannia>
16. Terminolohichnyi slovnyk z osnov pidhotovky naukovykh ta naukovo-pedahohichnykh kadriv pislidyplomnoi pedahohichnoi osvity / avt. kol.: Ye. R. Chernyshova, N. V. Huzii, V. P. Liakhotskyi [ta in.]; za nauk. red. Ye. R. Chernyshovoi; Derzh. vyshch. navch. zaklad «Un-t menedzh. osvity». – K.: DVNZ «Universytet menedzhmentu osvity», 2014. – 230 s.
17. Ukrainske studentstvo za kordonom: dani do 2017/18 navchalnoho roku [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <https://cedos.org.ua/uk/articles/ukrainske-studentstvo-za-kordonom-dani-do-201718-navchalnoho-roku>
18. Upravlenie personalom: entsiklopedicheskiy slovar / pod. red. A. Ya. Kibanova. – M.: INFRA-M, 1998. – 578 s.
19. Tsoho roku 146 tys. vypusknikiv shkil vyrishyly vstupaty na bakalavra [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <https://mon.gov.ua/ua/news/cogo-roku-146-tis-vipusknikiv-shkil-virishyly-vstupiti-na-bakalavra-podavshi-ponad-900-tis-zayav>
20. Schekin G. Organizatsiya i psihologiya upravleniya personalom: ucheb.-metod. posobie / G. Schekin. – K.: MAUP, 2002. – 234 s.

УДК 378.14.014.13

DOI 10.31652/2415-7872-2020-61-140-145

ПРОФЕСІЙНІ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГА НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Л. В. Любчак

orcid.org/0000-0002-2330-2998

У статті розкривається проблема створення професійного профілю сучасного педагога в контексті роботи проекту «Нова українська школа – новий учитель». На основі аналізу національного досвіду освітніх стандартів розкривається зміст ключових компетентностей. Подаються результати фокус-групового опитування заступників директорів закладів загальної середньої освіти з освітньої діяльності щодо визначення рівня сформованості ключових компетентностей сучасних учителів. Виокремлюються профілі базових компетентностей педагога, серед яких: продуктивна, комунікативна, інформаційна, соціальна, психологічна, автономізаційна, моральна, полікультурна.

Ключові слова: *якість освіти, національний досвід, професійна компетентність, Нова українська школа, професійний профіль педагога, фокус-групове опитування, базові компетентності, знання, вміння й навички, цінності та ставлення.*

PROFESSIONAL COMPETENCIES OF THE TEACHER OF THE NEW UKRAINIAN SCHOOL

L. Lyubchak

The article raises the question of ensuring the quality of education of the younger generation and defines the role of the teacher in this process. The problem of creating a professional profile of a modern teacher in the context of the project «New Ukrainian School – a New Teacher» is highlighted. An analysis of the national experience of educational standards reveals the content of key competences that a modern teacher should possess. It is concluded that the effectiveness of students' learning is influenced not only by the teacher's professional competences, but also by the formation of his personal qualities, attitudes and values. On the basis of the analysis of the results of studying the documents concerning the national professional standard of the pedagogical employee of the general secondary education system, a generalization on the professional requirements to the modern teacher is made. The results of a focus group survey of deputy directors of general secondary education institutions on determining the level of formation of key competences of modern teachers and clarification of the desired competencies of the teacher to fulfill the objectives of the New Ukrainian School. The survey describes three main topics: What universal, key competencies should an ideal teacher possess? Which style of leadership in the educational process is most effective in the context of the teacher's principles of partnership pedagogy? How can the continuing professional development of the teacher be ensured? The profiles of the basic competencies of the modern teacher, including: productive, communicative, informational, social, psychological, autonomous, moral, multicultural, have been determined by means of a focus group survey. The knowledge, skills, values, and attitudes determine the content of the competences outlined.

Keywords: *quality of education, national experience, professional competence, New Ukrainian School, teacher's professional profile, focus group survey, basic competences, knowledge, skills, values and attitudes.*

Якісна освіта нового покоління є безперечною гарантією покращення життя кожної цивілізованої людини, основою розвитку будь-якого стабільного суспільства. Не зважаючи на складні економічні та політичні проблеми, які виникли на шляху незалежної України, кожна дитина повинна мати право на якісну освіту, яка формує ціннісні орієнтації, забезпечує рівний доступ до знань. Отримані знання, сформовані уміння та навички стануть у подальшому гарантією гідного життя, сприятимуть реалізації власного потенціалу й забезпечать активну участь у суспільному житті як відповідальних громадян глобального світу.

Забезпечити якість освіти підростаючого покоління має компетентний педагог, професіонал у своїй справі, який досконало знає свій предмет, володіє психологічними та педагогічними знаннями, вміннями та навичками, внутрішньо вмотивований, творчий, який виявляє власне «Я» у професії [6]. На думку І. Зязюна, джерелом, яке забезпечує творчу активність педагога, є мотиви самоактуалізації особистості у сфері професійної діяльності. Механізмом виникнення таких мотивів є система професійно-ціннісних орієнтацій особистості вчителя, в якій домінуючу роль відіграє гуманістична спрямованість діяльності педагога та його соціальна відповідальність [8, с. 6].

Окрім того, сучасні вчителі повинні бути наділені відповідними правами й можливостями, проходити якісну підготовку, володіти відповідною кваліфікацією, мати у своєму розпорядженні достатні ресурси. Якісну освіту стимулює творчий характер діяльності педагога, який, зазвичай, гарантує набуття учнями базових навичок грамотності, а також навичок аналізу, вміння вирішувати проблеми та інші

міжособистісні й соціальні навички високого рівня. Від професійної діяльності педагога залежить сформованість ціннісних орієнтацій учнів, їх поведінкові установки, які дають можливість вести здоровий спосіб життя, приймати обґрунтовані рішення й реагувати на глобальні світові проблеми.

На даному етапі розвитку нашої держави постала проблема створення професійного профілю сучасного педагога, який належним чином забезпечить якісну освіту підростаючого покоління. Саме тому у 2019 році під егідою БФ «Інститут розвитку освіти» було започатковано проект «Нова українська школа – новий учитель» (керівник проекту, директор БФ «Інститут розвитку освіти» Георгій Касьянов). До роботи даного проекту було залучено представників партнерських організацій та університетів з різних регіонів України. Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського є одним із партнерів проекту «Нова українська школа – новий учитель».

У рамках роботи проекту учасниками та експертами було здійснено огляд міжнародного досвіду розвитку програм підвищення якості педагогічної освіти, а також національний досвід освітніх стандартів. Це дозволило визначити основні компетентності, які необхідні сучасному педагогу для ефективного вчителювання у XXI столітті. Було з'ясовано, що на ефективність навчання учнів впливає не лише наявність у педагога професійних компетентностей, а й сформованість його особистісних якостей, ставлень і цінностей.

Дж. Равен визначає компетентність як специфічну здатність, яка необхідна для ефективного виконання конкретної дії у певній галузі та включає вузькоспеціальні знання, уміння, способи мислення, а також відповідальність за свої дії [13]. Міжнародна комісія Ради Європи розглядає поняття компетентності як загальні або ключові вміння, базові вміння, фундаментальні шляхи навчання, ключові кваліфікації, кроснавчальні вміння, ключові уявлення, опори або опорні знання [7, с.19]. Європейські експерти визначають поняття «компетентність» як здатність успішно задовольняти індивідуальні та соціальні потреби, діяти та виконувати поставлені завдання. Вони виокремили внутрішню структуру компетентності: знання, пізнавальні навички, практичні навички, ставлення, емоції, цінності та етика, мотивація [7].

На думку С. Бондар компетентність може проявлятися лише в органічній єдності з цінностями людини, тобто в умовах глибокої особистісної зацікавленості в даному виді діяльності. Отже, цінності є основою будь-яких компетенцій [2].

На сьогодні зміст професійної готовності вчителя акумульовано в професіограмі як ідеальній моделі, що включає характеристики професійної діяльності та характеристики особистості, моделює ідеальний результат цієї діяльності, дає можливість передбачити конкретні шляхи, засоби, операції, критерії професійної підготовки та професійного вдосконалення вчителя. Наукова розробка професіограми вчителя означає, по-перше, ретельне виявлення основних властивостей і характеристик педагогічної професії не шляхом емпіричних досліджень, а на основі аналізу всіх сторін діяльності вчителя і, по-друге, визначення тих вимог, які проектуються суспільством [8].

У контексті нашого дослідження важливими є такі дефініції, як «профіль» та «професійний профіль». Профіль – це сукупність типових рис чи якостей, притаманних якомусь фаху, професії, господарству, навчальному закладу. Ми робимо акцент на профілі педагогічного працівника, тобто на сукупності компетентностей і особистісних якостей, якими він має володіти. Як зазначено у Вікіпедії, «професійний профіль – це сукупність знань, вмінь, навичок і компетентностей та особистісних якостей, якими має володіти фахівець для призначення на відповідну посаду педагогічного працівника закладу освіти» [12].

Професійний профіль – це список компетенцій, які спрямовані на ефективне виконання роботи на цій посаді. Він допомагає працівникам розуміти, як їм треба працювати, щоб бути успішними та спрямований допомогти співробітникам усвідомити не лише, що очікується від них, але й, як вони повинні працювати для досягнення ефективного результату [1, с. 733].

У процесі розробки та реалізації завдань концепції «Нова українська школа» визначено компетентності вчителів початкової школи. Учителі початкових класів підвищуватимуть свою кваліфікацію за Типовою освітньою програмою для підвищення кваліфікації педагогічних працівників [4]. Саме в Програмі означено профіль учителя початкової школи. Профіль, або опис компетентностей, відповідає Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року. Відповідно до Програми було визначено профілі базових компетентностей учителя початкових класів, а також основні індивідуально-особистісні та професійно-діяльнісні якості вчителя, яких він має набути для успішного виконання стратегічної мети й завдань реформування початкової освіти.

Базовими компетентностями вчителя початкових класів визначено: професійно-педагогічну, соціально-громадянську, загальнокультурну, психологічно-фасилітативну, мовно-комунікативну, підприємницьку та інформаційно-цифрову [4].

Для створення професійного профілю сучасного педагога (не лише вчителя початкової школи), на наше глибоке переконання, важливими є як ключові компетентності, так і загальнопредметні й предметні. Однак, у нашому дослідженні ми детальніше зупинимось на ключових компетентностях сучасного педагога.

Метою даної статті є представлення теоретичних та емпіричних досліджень автора статті як учасника проекту «Нова українська школа – новий учитель», узагальнення результатів проведення фокус-групового опитування «Вимоги до професійного профілю сучасного педагога».

Для розробки запитань для фокус-групового опитування нами було опрацьовано ряд останніх освітніх документів. З'ясовано, що «Концепція розвитку педагогічної освіти» [5] висуває такі професійні вимоги до педагогічних працівників з позицій розвитку загальних (універсальних, ключових) компетентностей:

- необхідність вміти безперервно навчатися впродовж життя;
- перехід від знання фактів до розвитку компетентностей;
- набуття вмінь для формування компетентностей в учнів;
- опанування педагогічними технологіями, використання елементів інформаційно-комунікаційних та цифрових технологій, медійна грамотність, іншомовна компетентність;
- комунікативні вміння, які передбачають дотримання принципу дитиноцентризму та принципів педагогіки партнерства;
- компетентність у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами;
- наявність професійно-значущих якостей – мобільності, особистої відповідальності за власний неперервний професійний розвиток, налаштованість на сприйняття нового, здатність до особистісного творчого розвитку, інноваційних пошуків і відкриттів [5].

У «Положенні про сертифікацію педагогічних працівників» звертається увага на такі вміння сучасного вчителя: уміння здійснювати аналіз власного досвіду; самооцінювання своєї професійної майстерності з формування в учнів ключових компетентностей і вмінь; уміння створювати власне е-портфоліо та завантажувати його до веб-папки; підвищення рівня фахових знань та вмінь тощо [9].

Порядок підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників також передбачає ряд вимог до діяльності сучасного педагога:

- знання навчального предмета, фахових методик, технологій;
- знання психо-фізіологічних особливостей здобувачів освіти певного віку, основ андрології;
- уміння створювати безпечне та інклюзивне освітнє середовище;
- навички використання інформаційно-комунікаційних та цифрових технологій;
- сформованість професійних компетентностей галузевого спрямування;
- розвиток цифрової, управлінської, комунікаційної, медійної, інклюзивної, мовленнєвої компетентностей [10].

У результаті аналізу вищезгаданих освітніх документів, професійного стандарту «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти» [11], огляду міжнародного досвіду розвитку програм підвищення якості педагогічної освіти нами було визначено основні теми фокус групового опитування.

Щодо першої теми фокус-групового опитування заступників директорів (*«Якими універсальними, ключовими компетентностями має володіти ідеальний вчитель?»*) використано проєктивну методику на продовження речення «Ідеальний вчитель – це ...». Переважна більшість опитаних на перше місце ставить покликання, любов до дітей, бажання працювати (внутрішня мотивація); на другому місці – мобільність, здатність навчатися впродовж життя, готовність до змін. Окремі респонденти вказували на креативність, комунікабельність та стійкість до стресів, які потрібні сучасному педагогу. Усі відзначають високу роль особистісних якостей. Професіоналізм знань, загальна ерудиція, методична грамотність теж є важливими.

У плані програми підготовки вчителів, яка містить ряд складників (психолого-педагогічна підготовка, практична підготовка, методика викладання, використання інформаційно-комунікаційних та цифрових технологій), опитувані найчастіше звертають увагу на знання вчителем фактичного матеріалу в рамках свого предмету, а також психолого-педагогічну грамотність. Щодо використання інформаційно-комунікаційних та цифрових технологій, то відстоюють позицію розумного поєднання традиційних методів навчання з сучасними інформаційно-комунікаційними технологіями. На запитання про необхідність володіння вчителем дослідницькою компетентністю відповідають стверджувально, вказуючи, що їх підлеглі володіють такою.

У ході обговорення питань щодо зростання частки міжпредметної та міжгалузевої інтеграції знань, то вважають, що початкова школа успішно втілює даний підхід. Цьому сприяє, в першу чергу, наявність методичних розробок для вчителя. Педагоги середніх і старших класів, за твердженням респондентів, готові до такої роботи, однак їм бракує методичного забезпечення й часу для підготовки інтегрованих

уроків. Завучі з великим стажем роботи позитивно ставляться до міжпредметної інтеграції. Однак висловлюють думку, що інтеграція з метою економії коштів не підвищить якість освіти.

Особливий інтерес у респондентів виник у ході обговорення питання щодо здатності педагога безперервно навчатися впродовж життя. Завучі з великим стажем роботи вважають за необхідне навчити сучасного педагога тайм-менеджменту для покращення наукової організації праці та забезпечити вчителя методичними теками. Детальні конспекти уроків не вважають запорукою успішності учнів. Допускають планування у вигляді ментальної карти, опорної схеми тощо. Медіаграмотність у цьому контексті є важливою компетентністю вчителя. Щодо компетентності в оволодінні рідною мовою, то вона є обов'язковою, це питання не викликає заперечень.

Досить обережно ставляться завучі до інклюзивної освіти. Вони стверджують, що вчителі на теоретичному рівні розуміють необхідність роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, проте їх підсвідомі реакції свідчать про небажання працювати в інклюзивних класах. Респонденти відстоюють позицію ретельного медичного обстеження дітей та вивчення їх можливостей навчатися в умовах традиційної школи.

У ході обговорення другої теми (*«Який стиль керівництва освітнім процесом є найбільш ефективним в контексті дотримання вчителем принципів партнерства?»*) були визначені такі основні позиції заступників директорів. Щодо можливості використання в роботі з учнями авторитарного стилю керівництва навчальним процесом для покращення їх успішності, то опитувані цього не допускають. Вважають, що дистанція між вчителем та учнями має бути, однак дистанційним показником повинен стати справжній авторитет педагога. Допускають безоцінне навчання і в середній, і старшій школі. Засвідчують необхідність балансу між когнітивним та емоційним інтелектом. Респонденти переконані, що учні переносять своє ставлення до особистості вчителя на ставлення до навчального предмету, який він викладає. Акцентують увагу на комунікативній компетентності вчителя, його вмінні встановлювати у спілкуванні та взаєминах з учнями рамки дозволеного.

Стосовно співпраці вчителя з батьками респонденти вказують на складність такої роботи. Засвідчують, що сучасні батьки не завжди бажають співпрацювати з учителем, не готові долати труднощі у взаєминах зі своїми дітьми, не вміють спілкуватися та розв'язувати конфлікти. У ході обговорення даної проблеми прийшли до висновку, що тільки в співпраці вчителя та батьків можна вирішувати освітні завдання.

Щодо третьої теми (*«Як можна забезпечити безперервний професійний розвиток вчителя?»*), то опитувані позитивно ставляться до отримання освіти від провайдерів неформальних освітніх послуг (онлайн-курси, неурядові громадські організації та ін.), підтримують позицію щодо наставництва як виду підвищення кваліфікації. Уважають, що випускники вузів мають отримувати диплом після стажування впродовж року в умовах школи. Протягом всієї роботи фокус-групи наголошували на необхідності збільшення питомої ваги виробничої практики студентів педагогічних вузів.

До осіб, які закінчили класичні вузи й не мають педагогічної освіти ставляться позитивно. Таку особу із великим задоволенням працевлаштують, якщо вона має мотивацію, професійні здібності та є професіоналом в певній галузі наук (хімія, фізика, математика). Під час екзамену для претендентів на посаду вчителя, в першу чергу перевіряли б знання програмного матеріалу, методичну грамотність, знання психології, загальну ерудицію, медіаграмотність.

Отже, за результатами аналізу міжнародних та національних практик, фокус-групового опитування нами виокремлено ключові компетентності та відповідні вміння й навички сучасного вчителя. До них ми віднесли:

- продуктивну (уміння працювати, отримуючи результат; уміння діяти нестандартно в конкретних ситуаціях навчальної взаємодії; уміння ухвалювати рішення та відповідати за них; здатність виробляти власний продукт; готовність та здатність використовувати нові технології навчання для розвитку креативності учнів; навички планування, управління та координації навчальної діяльності учнів; навички тайм-менеджменту; навички навчання впродовж життя);
- інформаційну (навички використання інформаційно-комунікаційних технологій; уміння здобувати, опрацьовувати й використовувати різні види інформації з різноманітних джерел; уміння й навички роботи з друкованими джерелами; уміння переробляти інформацію відповідно до цілей і завдань педагогічного процесу та ін.);
- комунікативну (уміння налагоджувати комунікацію; уміння організовувати взаємодію з усіма учасниками освітнього процесу на засадах педагогіки партнерства; уміння слухати іншого; уміння бути зрозумілим; уміння зрозуміти інших (учнів, учителів, батьків); навички міжособистісної взаємодії; уміння спілкування без обмежень усно й письмово, рідною й іноземними мовами; уміння організовувати індивідуальну, групову та колективну роботу з учнями та їх батьками; уміння конструктивно вирішувати

конфліктні ситуації; навички прийняття дитини, спілкування в контексті Я-висловлювань, уникнення маніпуляцій в особистісній взаємодії тощо);

- соціальну (уміння жити та співпрацювати з оточуючими; уміння безконфліктно співіснувати; уміння коректно та аргументовано відстоювати власну точку зору; уміння прийняти точку зору іншого (навіть, якщо вона відрізняється від загальноприйнятої); навички взаємодії з дітьми з особливими освітніми потребами; навички співпраці з колегами, батьками та соціальними службами; навички ведення перемовин та ін.);

- психологічну (уміння зрозуміти дитину, піднятися до її рівня; уміння використовувати психологічні засоби для продуктивної організації взаємодії в освітній діяльності; навички збору, аналізу та інтерпретації результатів психологічних досліджень; навички управління учбовою діяльністю учнів та навчальних груп; навички рефлексії; навички розвитку емоційного інтелекту учнів; навички управління власними емоціями; міжособистісні навички індивідуального та інклюзивного навчання тощо);

- автономізаційну (уміння складати програму самовдосконалення; навички самопізнання, самоаналізу; уміння аналізувати власний досвід та досвід колег; навички організації творчої діяльності учнів; навички постановки та досягнення амбітних цілей для учнів та школи та ін.);

- моральну (уміння організовувати навчальну взаємодію за законами моралі; навички моральної поведінки (слова не розходяться з ділом); навички тактовної поведінки у взаємодії з усіма учасниками освітнього процесу; навички об'єктивності в оцінюванні знань, умінь та навичок учнів тощо);

- полікультурну (уміння з повагою ставитись до інших людей, їх традицій, віросповідання тощо; навички розуміння інших людей, їх індивідуальностей; навички оволодіння досягненнями культури; уміння зберігати й примножувати національні й культурні багатства та ін.).

Висновки. Аналіз результатів проведеної нами дослідницької роботи в рамках проекту «Нова українська школа – новий учитель» дозволяє визначити ключові компетентності сучасного педагога: продуктивну, інформаційну, комунікативну, соціальну, психологічну, автономізаційну, полікультурну моральну. Ми можемо стверджувати, що на ефективність навчання учнів впливає не лише наявність у педагога професійних компетентностей, а й сформованість його особистісних якостей, ставлень і цінностей. Особисті якості вчителя, як-от любов до дітей, доброзичливість, чуйність, людяність, урівноваженість, витонченість, толерантність, впевненість, надійність, повага, гнучкість, відповідальність, ініціативність, аналітичність мислення та ін. – це теж одна з найголовніших складових професійної компетентності педагога. До кожної із визначених компетентностей ми подали уміння й навички. Подальшого вивчення потребує проблема визначення знань, цінностей та ставлення сучасного вчителя в рамках кожної з компетентностей. Важливими є як ключові компетентності, так і загальнопредметні й предметні компетентності педагога. Особливої уваги потребує розробка критеріїв оцінювання рівня компетентності сучасного учителя.

Література

1. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук. України ; гол. ред. В.Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
2. Бондар С. Компетентність особистості – інтегрований компонент навчальних досягнень учнів / С.Бондар // Біологія і хімія в школі. – 2003. – №2. – С. 8-9.
3. Касьянов Г. Освітня система України, 1990-2014. Аналітичний огляд / Г.Касьянов // Благодійний фонд «Інститут розвитку освіти». – К.: ТАКСОН, 2015. – 52 с.
4. Компетентності вчителя початкових класів з 2018 року. – Режим доступу: <https://www.pedrada.com.ua/article/1973-yakim-ma-buti-vchitel-novo-ukrainsko-shkoli?error=1>
5. Концепція розвитку педагогічної освіти (2018). – Режим доступу : <https://www.uzhnu.edu.ua/uk/infocentre/get/17105>
6. Любчак Л.В. Підготовка майбутнього педагога до реалізації принципів педагогіки партнерства / Л.В.Любчак, Л.П.Дабіжа // Development trends in pedagogical and psychological sciences: the experience of countries of Eastern Europe and prospects of Ukraine: monograph / edited by authors. – 1st ed. – Riga, Latvia : “Baltija Publishing”, 2018. – p.539-560.
7. Овчарук О. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти / О.Овчарук // Стратегія реформування освіти в Україні. – К.: К.І.С., 2003. – 295 с.
8. Педагогічна майстерність: Підручник / І.А.Зязюн, Л.В.Крамущенко та ін. // За заг. ред. І.А.Зязюна. – 2-е видання, доповнене і перероблене. – К.: Вища шк., 2004. – 422 с.
9. Положення про сертифікацію педагогічних працівників. – Режим доступу : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1190-2018-%D0%BF>
10. Порядок підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників. – Режим доступу : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/800-2019-%D0%BF>
11. Професійний стандарт «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти». https://www.auc.org.ua/sites/default/files/sectors/u-137/standart_uchytelya_pochatkovoyi_shkoly.pdf
12. Профіль. – Режим доступу: URL : <https://uk.wikipedia.org/wiki/Профіль>.
13. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Дж. Равен; пер. с англ. В.И. Беплопольский]. – М.: Когито-Центр, 2013. – 396 с.

References

1. Entsyklopediia osvity / Akad. ped. nauk. Ukrainy ; hol. red. V.H. Kremen. – K. : Yurinkom Inter, 2008. – 1040 s.
2. Bondar S. Kompetentnist osobystosti – integrovanyi komponent navchalnykh dosiahnen uchniv / S.Bondar // Biologiia i khimiia v shkoli. – 2003. – №2. – S. 8-9.
3. Kasianov H. Osvitnia systema Ukrainy, 1990-2014. Analitychnyi ohliad / H.Kasianov // Blahodiinyi fond «Instytut rozvytku osvity». – K. : TAKSON, 2015. – 52 s.
4. Kompetentnosti vchytelia pochatkovykh klasiv z 2018 roku. – Rezhym dostupu: <https://www.pedrada.com.ua/article/1973-yakim-ma-buti-vchitel-novo-ukransko-shkoli?error=1>
5. Kontsepsiia rozvytku pedahohichnoi osvity. – Rezhym dostupu : <https://www.uzhnu.edu.ua/uk/infocentre/get/17105>
6. Liubchak L.V. Pidhotovka maibutnoho pedahoha do realizatsii pryntsyviv pedahohiky partnerstva / L.V.Liubchak, L.P.Dabizha // Development trends in pedagogical and psychological sciences: the experience of countries of Eastern Europe and prospects of Ukraine: monograph / edited by authors. – 1st ed. – Riga, Latvia : “Baltija Publishing”, 2018. – p.539-560.
7. Ovcharuk O. Kompetentnosti yak kliuch do onovlennia zmistu osvity / O.Ovcharuk // Stratehiia reformuvannia osvity v Ukraini. – K. : K.I.S., 2003. – 295 s.
8. Pedahohichna maisternist: Pidruchnyk / I.A.Ziazun, L.V.Kramushchenko ta in. // Za zah. red. I.A.Ziazuna. – 2-e vydannia, dopovnene i pereroblene. – K.: Vyscha shk., 2004. – 422 s.
9. Polozhennia pro sertyfikatsiiu pedahohichnykh pratsivnykiv. – Rezhym dostupu : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1190-2018-%D0%BF>
10. Poriadok pidvyshchennia kvalifikatsii pedahohichnykh i naukovo-pedahohichnykh pratsivnykiv. – Rezhym dostupu : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/800-2019-%D0%BF>
11. Profesiinyi standart «Vchytel pochatkovykh klasiv zakladu zahalnoi serednoi osvity». https://www.auc.org.ua/sites/default/files/sectors/u-137/standart_uchytelya_pochatkovoyi_shkoly.pdf
12. Profil. – Rezhym dostupu : URL : <https://uk.wikipedia.org/wiki/Profil>.
13. Raven Dzh. Kompetentnost v sovremennom obschestve: vyiyavlenie, razvitie i realizatsiya / Dzh. Raven; per. s angl. V.I. Bepolopolskiy]. – M.: Kogito-Tsentr, 2013. – 396 s.

УДК 378.147

DOI 10.31652/2415-7872-2020-61-145-152

ФОРМУВАННЯ ПРАВОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ОХОРОНИ ЗДОРОВ'Я ЯК СКЛАДОВОЇ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ КАДРІВ

В. М. Пугач

orcid.org/0000-0002-1653-7473

У статті розглянуто проблеми підготовки управлінських кадрів системи охорони здоров'я в сучасних ринкових умовах господарювання, зокрема формування їхньої правової компетентності. Актуалізовано проблему формування компетентностей майбутніх менеджерів, зокрема правових, економічних, організаційних. З'ясовано, що проблема формування компетентностей майбутніх менеджерів системи охорони здоров'я розглядається як важлива детермінанта Концепції управління якістю медичної допомоги. Узагальнено світовий досвід кадрової політики управління системою охорони здоров'я в країнах ЄС. Виявлено, що нині для України назріла необхідність приведення стандартів якості підготовки управлінських кадрів до міжнародних вимог.

Ключові слова: компетентність, правова компетентність, менеджери, охорона здоров'я, кадрова політика.

FORMING THE LEGAL COMPETENCE OF FUTURE HEALTH MANAGERS AS A COMPONENT PROFESSIONAL TRAINING OF STAFF

V. Pugach

Research actuality is related to that in the conditions of reformation of the system of health protection Ukraine sharply stands problem of professional preparation of future managers of modern medical establishments. It is related to the swift dynamic changes in society, that flow in Ukraine, in particular by the integration processes of our country in EU; forming of competences for the future managers of the system of health protection, in particular with strengthening of accent on legal aspects; by the input of new specialties in Ukraine, that is sent to forming of leader qualities for the future managers of establishments of the system of health protection, that must promote efficiency of functioning of the system of health protection on the whole and grant of medical services. The aim of the article is research of problem of training of administrative personnel's of the system of health protection in the modern market conditions of ménage, in particular forming of competences of future managers in the aspect of providing of them legal constituent. A research object is a process of the

quality professional training of administrative personnel's for the necessities of the system of health protection. The article of research is features of development of legal constituent of forming of competences at preparation of future managers of the system of health protection. The problem of training of modern administrative personnel's of the system of health protection purchased actuality, in particular in direction of forming of competences of future managers, especially legal, economic and organizational. The analysis of provision of hospitals permanent positions of the system of health protection is conducted. It is found out, that the problem of forming of competences of future managers of the system of health protection is examined as important factors of Conception of quality management of Medicare. World experience of skilled politics of management of health protection the system is generalized in the countries of EU. It is educed that presently for Ukraine coming to a head necessity of bringing standards over of quality of training of administrative personnel's to the international requirements.

Keywords: competence, legal competence, managers, health protection, skilled politics.

Актуальність дослідження пов'язана із тим, що в умовах реформування системи охорони здоров'я (СОЗ) України гостро стоїть проблема фахової підготовки майбутніх менеджерів сучасних медичних закладів [4, 9, 10, 15, 18]. Це пов'язано зі стрімкими динамічними змінами в суспільстві, що протікають в Україні: інтеграційними процесами нашої країни до ЄС; необхідністю формування професійних компетентностей у майбутніх менеджерів системи охорони здоров'я (СОЗ), зокрема правових, відповідно до вимог медичної реформи; запровадженням нових медичних спеціальностей в Україні, які спрямовані на формування лідерських якостей у майбутніх менеджерів закладів охорони здоров'я, що має підвищити ефективність функціонування СОЗ в цілому та якість надання медичних послуг.

Найактуальнішою проблемою сьогодення є розвиток управлінської компетентності та основних її складових, зокрема правової, при підготовці кадрів для потреб СОЗ. Проблемам пов'язаних із формуванням управлінської компетентності, особливо її правової складової підвищення ефективності фахової підготовки кадрів СОЗ присвячені праці багатьох вітчизняних і закордонних учених. Так, особливостям упровадження нової парадигми освіти менеджерів різних рівнів СОЗ, які б відповідали суспільним потребам в умовах реформування медицини в Україні, висвітлено в публікаціях: Ф. Бермана, О. Волосовця, Ю. Вороненка [4], О. Воронька, Б. Криштопи, В. Кучеренка, В. Лехан [9], О. Литвинової, В. Майбороди, С. Майбороди, В. Москаленка, П. Назимка, Н. Протасової, Т. Савіної [18], В. Ребкала, В. Скуратівського, І. Солоненка, В. Троня, В. Щепіна та інших. Питання кадрової політики в системі охорони здоров'я досліджували такі відомі вітчизняні науковці як М. Білинська, Н. Васюк, Д. Карамишев, Т. Курило, З. Лашкут, О. Левицька, Л. Ліштаба [10, 15], Л. Ляховченко, Я. Радиш, І. Рожкова, А. Шортелла та інші.

Проблеми формування професійної компетентності менеджерів розглядали в своїх дослідженнях вітчизняні вчені, зокрема Г. Бережна, Л. Вітренко, Г. Євтушенко, В. Жигір, О. Керницький, О. Кобилянський [7], Ю. Колесник [8], В. Куценко, Л. Омельченко, І. Саух, О. Яценко, М. Яцик та ін. Зокрема дослідженнями проблем формування правової компетентності займаються такі вчені, як Є. Аграновська, С. Алексєєв, І. Воронова, М. Панов, О. Петришин, Ю. Тодика та ін. Проблеми формування правової культури різних категорій населення та фахівців різних спеціальностей присвячені праці Л. Герасіна, В. Головченко, О. Данильяна, О. Дзьобаня, Г. Дехтяр, Г. Клімова, С. Максимова, Н. Поліщук, М. Требіна та ін.

Попри вагомні здобутки наведених вище вчених щодо формування компетентностей майбутніх менеджерів СОЗ, нерозв'язаним завданням залишається підвищення рівня правової складової в системі їх фахової підготовки.

Метою статті є дослідження проблеми підготовки управлінських кадрів СОЗ в сучасних ринкових умовах господарювання, зокрема формування правової компетентності майбутніх менеджерів закладів охорони здоров'я.

Нині важливою проблемою стратегічного розвитку України є реформування СОЗ України, зокрема медичної освіти. Це зумовлюється наступними тенденціями [2, с. 4–7]: відсутністю ефективної моделі її управління та фінансування (ще донині не відбувся перехід управління СОЗ з моделі Семашка на ринкову модель); високими показниками захворюваності та смертності громадян України, особливо працездатних осіб, наприклад, рівень захворюваності у віці 30–44 роки громадян України перевищує відповідне значення в середньому по країнам ЄС–28 в чотири рази; відсутністю можливості для переважній кількості громадян отримувати належну високопрофесійну медичну допомогу тощо.

Після підписання у 2014 році політичної Угоди України з ЄС, а пізніше економічної її частини, наша країна взяла напромак на інтеграцію з європейським співтовариством. Це вимагає наближення стандартів СОЗ України до ЄС шляхом глибокого реформування медицини, базуючись на Програмі ЄС «Європейська стратегія здоров'я – 2020». Основним підсумком реформування має стати забезпечення для кожного громадянина доступності до якісних послуг в СОЗ. Цього можливо досягти лише за умови підвищення ефективності управління медичною галуззю.

На сучасному етапі інтеграції України до європейського простору в системі кадрової політики, зокрема забезпеченості управлінськими кадрами СОЗ можна виділяти низку проблем. Так, за даними [4, 9,

10, 15, 18] надзвичайно актуальним для України є застосування в СОЗ сучасних міжнародних норм і стандартів; підвищення рівня надання медичної допомоги; покращення кадрового забезпечення СОЗ та підвищення їхньої якості; визнання дипломів виданими освітніми медичними закладами; вирішення проблеми трудової міграції вітчизняних медичних працівників тощо.

Крім того, надзвичайної актуальності нині набувають питання змін в системі підготовки управлінських кадрів для СОЗ, зокрема це стосується наступних аспектів: формування компетенцій в управлінців, які дозволяють реалізувати інноваційні підходи в системі менеджменту закладів ОЗ; максимізація зусиль на інтеграційних процесах України до ЄС, що вимагає глибокої трансформації й реформування СОЗ, зокрема управлінського рівня; підготовка сучасних менеджерів в СОЗ, які мають високий рівень правових, економічних, організаційних та інших компетентностей для реформування СОЗ; застосування сучасного світового досвіду в системі управління ОЗ та в діяльності менеджерів СОЗ; запровадження системи ступеневої підготовки професійних управлінців; забезпечення відповідності керівників достатньому професійному рівню, тобто колишні головні лікарі мають стати «менеджерами з глибоким рівнем юридичної підготовки»; розробка механізму визначення обсягів підготовки та забезпеченості закладів ОЗ сучасними менеджерами; запровадження в повному обсязі дисциплін для майбутніх менеджерів СОЗ, пов'язаних з управлінням і адмініструванням та їх правовим забезпеченням; посилення дисциплін менеджурського напрямку для керівників закладів СОЗ правовими курсами; формування «проблемних» компетенцій у майбутніх менеджерів СОЗ; запровадження ступеневої освіти для майбутніх менеджерів СОЗ (бакалавр, магістр); розробка єдиного стандарту підготовки управлінських кадрів СОЗ; зміна пріоритету в системі застосування управлінських функцій, зокрема (планування – організація – мотивація – контроль); узгодження існуючої номенклатури управлінських професій в СОЗ до реальних ринкових умов; застосування принципу «безперервності освіти», «самоосвіти», «безперервності удосконалення професійних управлінських компетенцій», «правової культури», «правової освіти»; реалізація ефективної моделі професійної підготовки менеджерів СОЗ на основі «компетентнісного підходу» [2, 4, 7–9, 10, 15, 18]. Таким чином, урахування вище наведених аспектів в системі формування компетентностей майбутніх менеджерів, особливо правових, економічних, організаційних та інших, а дозволить реалізувати інноваційну модель підготовки управлінців СОЗ та створити педагогічні умови підвищення якості управління закладами ОЗ на всіх структурних рівнях.

В 2017 році Верховна Рада України провела слухання на тему «Медична освіта в Україні: погляд у майбутнє», де обговорювались проблеми підвищення якості підготовки кадрів для потреб СОЗ, зокрема підготовка менеджерів в охороні здоров'я, фахівців з громадського здоров'я, кваліфікованих юристів для роботи в СОЗ. Учасники парламентських слухань констатували, що сьогодні, незважаючи на досить потужну мережу вищих медичних навчальних закладів, в Україні ще не досягнуто рівня фундаментальної та клінічної підготовки лікарів, який би повною мірою відповідав сучасним міжнародним стандартам. Причинами такого стану є: повільне запровадження у навчальний процес сучасних наукових розробок та засад доказової медицини, галузевих стандартів вищої медичної та фармацевтичної освіти, адаптованих до європейських стандартів у сфері охорони здоров'я; несвоєчасний перегляд та оновлення програм підготовки спеціалістів для медичної галузі, що не встигає за розвитком сучасної медичної науки та нових медичних технологій; неефективна, надмірно централізована та застаріла система управління і фінансування в системі вищої медичної освіти; не розвинена система університетських клінік; застаріла матеріально-технічна база навчальних закладів; зростаюча нерівність у доступі до якісної освіти; надмірна комерціалізація освітніх послуг; корупція тощо [16].

Крім того, учасники Парламентських слухань наголосили на проблемі зниження якості підготовки медиків, зниження рівня знань і умінь, зокрема майбутніх управлінців в СОЗ. Це негативно відображається на якості наданих медичних послуг, міжнародному іміджі, конкурентоспроможності вітчизняної системи вищої освіти. Також було акцентовано увагу на необхідності підготовки кадрів в системі управління СОЗ, де необхідно передбачити реальні тенденції розвитку економіки, галузі і світових змін. Тут особливо важливо акцентувати увагу на необхідність правового їх забезпечення. Тому нині варто змінити парадигму розвитку базової середньої і вищої освіти в Україні з урахуванням сучасних світових стандартів, зокрема країн ЄС в напрямку формування високого рівня компетентності майбутніх менеджерів охорони здоров'я, особливо її економічної і правової складової.

Забезпеченість штатними посадами лікарень медичними працівниками станом на 01.01.2019 наведено на рис. 1. З рис. 1 видно, що нинішня СОЗ не має високого рівня забезпеченості лікарень штатними посадами, зокрема це стосується управлінців. Найбільший кадровий дефіцит в СОЗ спостерігається за фармацевтами – 20,6%; провізорами – 19,6%; лікарями – 12%. Наведена вище статистика свідчить про актуальність дослідження проблеми забезпечення кадрами СОЗ, особливо це стосується не тільки лікарських, а управлінських кадрів. Саме менеджери, при використанні сучасних підходів в управлінні, його правового

забезпечення, мають нині вивести СОЗ з глибокої кризи та забезпечити передумови ефективного її реформування.

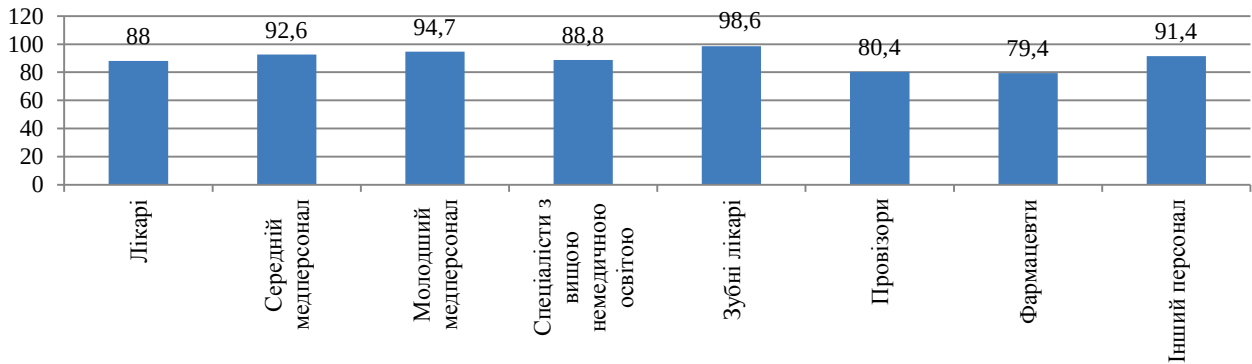


Рис. 1 Аналіз забезпеченості лікарень штатними посадами в СОЗ (%)

Джерело: складено автором за [2].

Управління СОЗ в переважній більшості країн світу з розвинутою ринковою економікою розглядають як основу підвищення якості надання медичної допомоги населенню, про що йдеться в наукових працях вітчизняних вчених, зокрема на цьому наголошують Ю. Вороненко [4, с. 20–21], Г. Слабкий [19, 20] та інші. Варто зауважити, що підвищення управління СОЗ визначено Концепцією управління якістю медичної допомоги в галузі охорони здоров'я України на період до 2020 року, де першочергова роль має відводитись управлінню якістю. Це передбачає посилення ролі менеджменту в закладах ОЗ на основі застосування міжнародних стандартів при плануванні, забезпеченні, оцінці й контролі в системі управління СОЗ. Вітчизняні вчені Г. Дзяк [6, с. 7–8], В. Москаленко [11] та інші наголошують, що саме керівники закладів охорони здоров'я відповідають за управління якістю, яка, на жаль, знаходиться нині на досить низькому рівні.

Це підтверджують і дані дослідження вітчизняних учених Національної медичної академії післядипломної освіти ім. П. Шупика МОЗ України Ю. Вороненка, Н. Гойди, В. Горачук та ін. [4, с. 20–21], які наголошують на проблемі підготовки управлінців СОЗ. Так, обсяг навчання керівників закладів СОЗ на рівні післядипломної освіти з питань управління якістю медичної допомоги обмежується декількома аудиторними годинами відповідно до чинних навчальних планів і програм, що не дає можливості підвищити якість управління закладами СОЗ. Цікавими, на наш погляд, є пропозиції наведених вище вчених щодо підвищення якості викладання дисциплін, що формують менеджмент якості, зокрема, це залучення провідних профільних фахівців Міністерства охорони здоров'я України (МОЗ), працівників Управління контролю якості медичних послуг і Державного експертного центру МОЗ України. Крім того, що найбільш актуально для нашого дослідження – варто запрошувати представників юридичної служби Всеукраїнської благодійної організації «Рада захисту прав та безпеки пацієнтів». Це в цілому, має підвищити якість управління в закладах СОЗ та підготовки сучасних менеджерів відповідних закладів із урахуванням правової складової.

С. Громова наголошує на актуальності створення ефективної системи державного управління СОЗ, що має передбачати розвиток вищої освіти, професійної компетентності її керівного складу [5, с. 1]. Тому була затверджена Концепція розвитку вищої медичної освіти в Україні [12], де передбачено підготовку нового покоління висококваліфікованих менеджерів ОЗ, керівників медичних навчальних закладів та медичних працівників. Ключовими умовами реалізації цієї Концепції є формування таких основних компетентностей майбутніх менеджерів закладів ОЗ: правових, економічних і організаційних.

Поява вище наведеної Концепції пов'язана з тим, що протягом останніх років незалежності України керівників СОЗ готували лише на рівні післядипломної освіти, це стосується і керівників вищих медичних навчальних закладів (ВМНЗ). В основному зазначена підготовка проводилась у вигляді тематичного вдосконалення, курсів спеціалізації, навчання в магістратурі з державного управління ОЗ, з урахуванням принципу безперервності навчання. Готують таких фахівців на базі Національної академії державного управління при Президенті України та її регіональних інститутах, зокрема кафедрах управління охороною здоров'я при ВМНЗ та закладів післядипломної освіти. Концепція відповідної підготовки ґрунтується на таких рівнях:

- макрорівень – керівники у сфері державного управління України;
- мезорівень – менеджери галузі охорони здоров'я України;
- мікрорівень – керівники (менеджери) закладів СОЗ.

Підготовка фахівців у ЗВО за освітньо-кваліфікаційним рівнем «магістр» (спеціальність 8.15010003 «Державне управління (за галузями)», спеціалізація «Управління охороною здоров'я» розпочалась

здійснюватись в Україні відповідно до наказу МОН України (Наказ) [14]. Зазначений Наказ передбачав підготовку фахівців державного управління в СОЗ, зокрема: керівників органів управління всіх рівнів, посадових осіб місцевого самоврядування, керівників органів управління та закладів ОЗ. Головне завдання Наказу – підготовка сучасних, ефективних майбутніх менеджерів СОЗ з урахуванням реалізації сучасних міжнародних стандартів надання якості медичних послуг, побудови системи громадського здоров'я в рамках реформування СОЗ, медико-демографічних і соціально-економічних тенденцій розвитку України. Отже, його виконання потребує формування не тільки економічної та організаційної, а й правової компетентності майбутніх менеджерів закладів СОЗ.

Варто зазначити, що спочатку підготовка професійних управлінців СОЗ розпочалась за спеціальністю 8.03060101 «Менеджмент організацій і адміністрування» (за видами економічної діяльності), спеціалізацією «Медичний менеджмент» в ВМНЗ України. Зазначену спеціальність опановували майбутні менеджери в сфері розвитку приватної медицини, наприклад, менеджери приватних лікарень, страхових медичних компаній, діагностичних центрів тощо. В 2014 році МОЗ України видало Наказ [13], який передбачав уведення в Україні системи перепідготовки медичних фахівців за спеціальністю «Організація і управління охороною здоров'я», зокрема це стосувалося посад головних лікарів закладів СОЗ та їх заступників. Під час здобуття цієї спеціальності майбутні менеджери СОЗ мають вивчати такі предмети, як: менеджмент, менеджмент організацій, маркетинг, медичне і загальне право, економіку в галузі ОЗ, організацію та управління СОЗ та ряд інших дисциплін пов'язаних із менеджментом, управлінням і адмініструванням, правом.

Важливим в системі підготовки майбутніх менеджерів в СОЗ, як вважають вітчизняні вчені І. Рожкова, Я. Радиш, Н. Васюк [17, с. 24–27], є визначення вимог до менеджера охорони здоров'я, а саме – уміння успішно вирішувати проблеми правового, економічного, політичного, комунікативного характеру; володіння інноваційними знаннями в системі інформаційно-комунікаційних технологій, методами сучасного менеджменту; наявності високого рівня культури, духовності, патріотизму. Автори в роботі справедливо наводять зв'язок між функціями управління (планування, організація, мотивація, контроль) з особистими якостями керівника.

На думку дослідників М. Банчука та В. Марценюка [1], сучасні менеджери СОЗ мають мати такі професійні якості, зокрема, – це володіння знаннями: в сфері громадського здоров'я, управління, адміністрування, менеджменту та формування правової компетентності майбутніх менеджерів СОЗ. Вони, ґрунтуючись на дослідженнях закордонних авторів, наголошують, що управлінці в галузі охорони здоров'я економічно розвинутих країн мають, як правило, юридичну та економічну освіти. Нині в Україні більшість менеджерів закладів СОЗ не мають ні юридичної, ні менеджерської освіти. Це, безумовно, гальмує розвиток якісної СОЗ в Україні. Адже, актуальність набуття менеджерами правових культур, освіти та виховання динамічно зростає, особливо в умовах реформування медицини України. Це вимагає формування правової компетентності в напрямку забезпечення різних аспектів управлінської діяльності СОЗ, зокрема захисту прав пацієнтів, переходу закладів охорони здоров'я на нові правові форми господарювання, захисту прав медичних працівників, імплементації до норм вітчизняного законодавства правової бази країн ЄС та інших економічно розвинених країн – США, Канади, Японії, Китаю тощо. Відповідно, в таблиці 1 узагальнено світовий досвід формування кадрової політики з управління в СОЗ.

Таблиця 1

Узагальнення світового досвіду кадрової політики управління СОЗ

Країна	Особливості кадрового управління СОЗ
Польща	Здобуття спеціальності «Управління охороною здоров'я» дає підстави відразу займати відповідні посади, визначені законодавчими і нормативно-правовими документами.
Франція	Займання управлінської посади можлива після здобуття спеціальності «Управління охороною здоров'я», незалежно від досвіду роботи.
Бельгія	Заклади СОЗ самостійно встановлюють вимоги до претендентів на посади керівників закладів ОЗ. Здобуття спеціальності, зокрема «Управління охороною здоров'я» посилює шанси претендентів на займання відповідної посади.
Великобританія	Основна вимога для здобуття посади керівника закладу ОЗ – закінчити ЗВО і здобути кваліфікаційний рівень – «Магістр», зокрема спеціальність «Управління охороною здоров'я» за магістерською програмою «Управління бізнесом» (МВА).
Австрія	Здобуття спеціальності, зокрема «Управління охороною здоров'я» розглядається як збільшення імовірності займання посади керівника закладу ОЗ.
Болгарія	Основна вимога займання посади керівника закладу ОЗ – здобуття спеціальності «Управління охороною здоров'я» в ЗВО в обсязі не меншому 200 академічних годин. У системі післядипломної освіти існує наступна вимога – здобуття таких спеціальностей

	«Управління охороною здоров'я» та «Охорона громадського здоров'я» в обсязі не менше 675 академічних годин та 90 академічних годин на вибір. Процес навчання має відбуватись в акредитованих ЗВО з терміном навчання для здобуття освітньо-кваліфікаційного рівня (ОКР) «Бакалавр» тривалістю навчання для стаціонарної форми не менше 4 років (для заочної не менше п'яти років); для здобуття ОКР «Магістр» термін навчання на стаціонарній формі навчання не менше одного року, для заочної форми – не менше двох років.
Данія	Існує негласне правило – при здобутті посади керівника закладу ОЗ необхідно закінчити спеціальності пов'язані з менеджментом, зокрема «Управління охороною здоров'я», «Охорона громадського здоров'я», «Управління бізнесом». Переваги надають претендентам з основною медичною освітою.
Естонія	Формальною вимогою здобуття посади керівника закладу ОЗ – здобуття спеціальності, пов'язаної з управлінням.
Ірландія	Здобуття управлінської спеціальності підвищує шанси отримання посади керівника медичного закладу, а знання менеджерських, економічних, правових дисциплін також підвищує імовірність здобуття відповідної посади. Обов'язковою умовою для претендента – є досконалі знання законодавства в сфері ОЗ.
Іспанія	Неформальна головна умова здобуття посади керівника медичного закладу – закінчення управлінської спеціальності в сфері ОЗ.
Греція	Головна умова займання посади керівника закладу ОЗ – здобуття вищої управлінської освіти в СОЗ, зокрема: «Стратегічне планування та управління медичними закладами», «Адміністрування соціального сектору», «Економіка охорони здоров'я» та інші.
Італія	Основна вимога для здобуття посади керівника закладу ОЗ – наявність ступеня доктора медицини з післядипломною спеціалізацією за спеціальністю «Гігієна та охорона громадського здоров'я» та в подальшому закінчення спеціальності «Управління охороною здоров'я». Крім того, ЗВО мають бути акредитовані.
Латвія	Установлюють спеціальні вимоги до керівників закладів ОЗ, які займаються науковою діяльністю, зокрема, це стосується університетських клінік. Для решти закладів ОЗ – формується перелік вимог до конкурсу на зайняття вакантної посади керівника.
Кіпр	У приватному секторі основною умовою зайняття вакантної посади керівника медичного закладу – здобуття освітнього рівня «Магістр» за спеціальністю «Управління бізнесом». У державному секторі формуються аналогічні вимоги.
Литва	Основними вимогами здобуття вакантної посади керівника медичного закладу: мати досвід роботи в медичних закладах; мати додаткову спеціальність, яка здобута в ЗВО, наприклад, менеджмент, управління громадським здоров'ям, менеджмент тощо; проходити постійно підвищення кваліфікації по спеціальності «Управління охороною здоров'я» в обсязі не меншому 36 годин на п'ять років.
Словенія	Головна умова займання вакантної посади керівника ЗО – здобуття вищої освіти та практичний досвід в сфері ОЗ не менше п'яти років.
Фінляндія	Претендент на вищу керівну посаду закладу ОЗ зобов'язаний здобути вищу освіту за спеціальністю «Управління охороною здоров'я». Під час здобуття спеціальності претенденти отримують компетенції з управлінням та правових питань в СОЗ.
Угорщина	Основними умовами для претендентів на крісло керівника закладів ОЗ – здобуття ОКР «Бакалавр» чи «Магістр» за спеціальністю «Управління» та мати практичний управлінський досвід не менше п'яти років.
Португалія	Перевага при займанні вакантної посади керівника закладу ОЗ надається претенденту, який має практичний управлінський досвід та проходить курси підвищення кваліфікації в системі післядипломної освіти по спеціалізації «Управління закладами ОЗ».
Словаччина	Основними умовами для претендента на вакансію керівника закладу ОЗ – наявність будь-якої вищої освіти; практичний досвід за аналогічною роботою не менше десяти років; подальше проходження післядипломної освіти зі спеціальності «Управління охороною здоров'я»; навчання за магістерською програмою «Управління бізнесом»; систематично проходження курсів «Управління охороною здоров'я» (не рідше раз на три роки).
Румунія	Головною умовою для претендентів на крісло керівника медичного закладу – вища освіта та проходження курсу післядипломної освіти з менеджменту та управління охороною здоров'я.
США	Існує тенденція до розширення кількості програм, введення комбінованих і докторських програм для задоволення освітніх потреб різних категорій фахівців охорони здоров'я.

Джерело: складено та систематизовано автором за [3, с. 22–25; 20, с. 9–13].

Висновки. Таким чином, проаналізувавши основні особливості підготовки майбутніх менеджерів системи охорони здоров'я та формування їхніх професійних компетенцій в Україні, країнах ЄС, США та інших країнах світу, можна стверджувати, що наразі назріла необхідність у приведенні стандартів якості підготовки управлінських кадрів до міжнародних вимог. Особливо це стосується формування правових і економічних компетенцій при здобутті освітньо-кваліфікаційних рівнів «Бакалавр» та «Магістр» за спеціальністю «Управління охороною здоров'я». Формуванні правової компетенції майбутніх менеджерів також можливе при проходженні магістерської програми «Управлінням бізнесом» (МБА) та самостійному вивченні законодавства в сфері охорони здоров'я та менеджменту (в частині управління закладами охорони здоров'я), а також медичного права.

Література

1. Банчук М. В. Питання стратегії економічного розвитку у сфері кадрової політики у охороні здоров'я України / М. В. Банчук, І. І. Воликін // Матер. IV з'їзду спеціалістів із соціальної медицини та організації управління охорони здоров'я. – Київ–Житомир, 2008. – Т. 2. – С. 222.
2. Богдан Д. Кадрові ресурси системи охорони здоров'я в Україні. Ситуаційний аналіз. Проект USAID «Підтримка реформи охорони здоров'я» / Д. Богдан, А. Бойко, А. Василькова. – Київ, 2019. – 133 с.
3. Васюк Н. О. Світовий досвід підготовки сучасних менеджерів системи охорони здоров'я (огляд літературних джерел) / Н. О. Васюк // Державне управління. – 2012. – № 1. – С. 21–26.
4. Вороненко Ю. В. Проблеми забезпечення якості кадрових ресурсів системи охорони здоров'я України / Ю. В. Вороненко // Охорона здоров'я України. – 2008. – № 3. – С. 20–21.
5. Громова С. О. Професійна підготовка керівних кадрів вищої медичної освіти в контексті реформування системи охорони здоров'я в Україні [Електронний ресурс]. – 2015. – Режим доступу: <http://www.kbuapa.kharkov.ua/e-book/tpdu/2015-3/doc/4/02.pdf>.
6. Дзяк Г. В. Підходи до визначення стратегії підвищення якості медичного обслуговування в Україні, гармонізовані з загальноєвропейськими методами / Дзяк Г. В., Лехан В. М., Крячкова Л. В. // Медичні перспективи. – 2010. – № 1. – С. 6–9.
7. Кобилянський О. В. Теоретико-методичні основи навчання безпеки життєдіяльності студентів економічних спеціальностей у вищих навчальних закладах: монографія / О. В. Кобилянський. – Вінниця: ВНТУ, 2012. – 590 с.
8. Колесник Ю. М. Правові проблеми сучасної трансформації охорони здоров'я / Ю. М. Колесник // Збірник матеріалів науково-практичного круглого столу. – Запоріжжя: ТОВ «Планер», 2019. – 148 с.
9. Лехан В. М. Стратегія розвитку системи охорони здоров'я і український вимір / В. М. Лехан, Г. О. Слабкий, М. В. Шевченко. – К., 2009. – 50 с.
10. Ліштаба Л. В. Сучасні світові практики в сфері організації і проведення освітніх програм із менеджменту в галузі охорони здоров'я / Л. В. Ліштаба, Ю. М. Петрашик, Н. О. Слободян // Вісник соціальної гігієни та організації охорони здоров'я України. – 2018. – № 3. – С. 59–62.
11. Москаленко В. Ф. Організаційно-методичні аспекти підвищення якості медичної допомоги в Україні / В. Ф. Москаленко, Т. С. Грузева, Л. І. Галієнко // Медичні перспективи. – 2010. – № 1. – С. 123.
12. МОЗ України оприлюднило для громадського обговорення Стратегію розвитку медичної освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://moz.gov.ua/article/reform-plan/moz-ukraini-opriljudnilo-dlja-gromadskogo-obgovorennya-strategiju-rozvitku-medichnoi-osviti>.
13. Наказ МОЗ України № 185 від 14.03.2014 «Про перепідготовку за спеціальністю «Організація і управління охороною здоров'я» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0185282-14/sp:java-max100>.
14. Наказ МОНУ № 1067 від 09.11.2010 «Про введення в дію переліку спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за освітньо-кваліфікаційними рівнями спеціаліста і магістра. Постанова КМУ № 787 від 27.07.2010 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/787-2010-%D0%BF>.
15. Петрашик Ю. М. Світовий досвід акредитації та регулювання навчальних програм з менеджменту в охороні здоров'я / Ю. М. Петрашик, Л. В. Ліштаба, Н. О. Слободян // Вісник соціальної гігієни та організації охорони здоров'я України. – 2018. – № 3. – С. 43–47.
16. Постанова ВР України «Про проведення парламентських слухань на тему: «Медична освіта в Україні: погляд у майбутнє» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1842-19>.
17. Рожкова І. В. Система підготовки управлінських кадрів для галузі охорони здоров'я (пошук моделі) / І. В. Рожкова, Я. Ф. Радиш, Н. О. Васюк // Інвестиції: практика та досвід. – 2011. – № 23. – С. 96–99.
18. Савіна Т. В. Кадрове забезпечення сфери охорони здоров'я в Україні: стан та перспективи розвитку / Т. В. Савіна // Інвестиції: практика та досвід. – 2017. – № 15. – С. 95–98.
19. Слабкий Г. О. Основні міжнародні підходи до визначення і формування основ політики поліпшення якості медичних послуг / Г. О. Слабкий, О. О. Дудіна // Охорона здоров'я України. – 2008. – № 4. – С. 119–120.
20. Слабкий Г. О. Сучасна система підготовки керівників в сфері охорони здоров'я України: методичні рекомендації / Г. О. Слабкий, Р. Ю. Погоріляк. – Київ, 2019. – 46 с.

References

1. Banchuk M. V. Pytannia stratehii ekonomichnoho rozvytku u sferi kadrovoi polityky u okhoroni zdorovia Ukrainy / M. V. Banchuk, I. I. Volykin // Mater. IV zizdu spetsialistiv iz sotsialnoi medytsyny ta orhanizatsii upravlinnia okhorony zdorovia. – Kyiv–Zhytomyr, 2008. – T. 2. – S. 222.
2. Bohdan D. Kadrovi resursy systemy okhorony zdorovia v Ukraini. Sytuatsiyni analiz. Proekt USAID «Pidtrymka reformy okhorony zdorovia» / D. Bohdan, A. Boiko, A. Vasylova. – Kyiv, 2019. – 133 s.
3. Vasiuk N. O. Svitovi dosvid pidhotovky suchasnykh menedzheriv systemy okhorony zdorovia (ohliad literaturnykh dzherel) / N. O. Vasiuk // Derzhavne upravlinnia. – 2012. – № 1. – S. 21–26.
4. Voronenko Yu. V. Problemy zabezpechennia yakosti kadrovyykh resursiv systemy okhorony zdorovia Ukrainy / Yu. V. Voronenko // Okhorona zdorovia Ukrainy. – 2008. – № 3. – S. 20–21.
5. Hromova S. O. Profesiina pidhotovka kerivnykh kadriv vyshchoi medychnoi osvity v konteksti reformuvannia systemy okhorony zdorovia v Ukraini [Elektronnyi resurs]. – 2015. – Rezhym dostupu: <http://www.kbuapa.kharkov.ua/e-book/tpdu/2015-3/doc/4/02.pdf>.
6. Dziak H. V. Pidkhody do vyznachennia stratehii pidvyshchennia yakosti medychnoho obsluhovuvannia v Ukraini, harmonizovani z zahalnoievropeiskymy metodamy / Dziak H. V., Lekhan V. M., Kriachkova L. V. // Medychni perspektyvy. – 2010. – № 1. – S. 6–9.
7. Kobylanskiy O. V. Teoretyko-metodychni osnovy navchannia bezpeky zhyttiediialnosti studentiv ekonomichnykh spetsialnostei u vyshchykh navchalnykh zakladakh: monohrafiia / O. V. Kobylanskiy. – Vinnytsia: VNTU, 2012. – 590 s.
8. Kolesnyk Yu. M. Pravovi problemy suchasnoi transformatsii okhorony zdorovia / Yu. M. Kolesnyk // Zbirnyk materialiv naukovo-praktychnoho kruhloho stolu. – Zaporizhzhia: TOV «Planer», 2019. – 148 s.
9. Lekhan V. M. Stratehiia rozvytku systemy okhorony zdorovia i ukrainskyi vymir / V. M. Lekhan, H. O. Slabkyi, M. V. Shevchenko. – K., 2009. – 50 s.
10. Lishtaba L. V. Suchasni svitovi praktyky v sferi orhanizatsii i provedennia osvity proham iz menedzhmentu v haluzi okhorony zdorovia / L. V. Lishtaba, Yu. M. Petrashyk, N. O. Slobodian // Visnyk sotsialnoi hihieny ta orhanizatsii okhorony zdorovia Ukrainy. – 2018. – № 3. – S. 59–62.
11. Moskalenko V. F. Orhanizatsiino-metodychni aspekty pidvyshchennia yakosti medychnoi dopomohy v Ukraini / V. F. Moskalenko, T. S. Hruzheva, L. I. Haliienko // Medychni perspektyvy. – 2010. – № 1. – S. 123.
12. MOZ Ukrainy opryliudnylo dlia hromadskoho obhovorennia Stratehiu rozvytku medychnoi osvity [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <https://moz.gov.ua/article/reform-plan/moz-ukraini-opryliudnylo-dlja-gromadskogo-obgovorennia-strategiju-rozvitku-medichnoi-osviti>.
13. Nakaz MOZ Ukrainy № 185 vid 14.03.2014 «Pro perepidhotovku za spetsialnistiu «Orhanizatsiia i upravlinnia okhoronoiu zdorovia» [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0185282-14/sp:java-max100>.
14. Nakaz MONU № 1067 vid 09.11.2010 «Pro vvedennia v diu pereliku spetsialnostei, za yakymy zdiisniuietsia pidhotovka fakhivtsiv u vyshchykh navchalnykh zakladakh za osvitho-kvalifikatsiynymi rivniamy spetsialista i mahistra. Postanova KMU № 787 vid 27.07.2010 [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/787-2010-%D0%BF>.
15. Petrashyk Yu. M. Svitovi dosvid akredytatsii ta rehuliuвання navchalnykh proham z menedzhmentu v okhoroni zdorovia / Yu. M. Petrashyk, L. V. Lishtaba, N. O. Slobodian // Visnyk sotsialnoi hihieny ta orhanizatsii okhorony zdorovia Ukrainy. – 2018. – № 3. – S. 43–47.
16. Postanova VR Ukrainy «Pro provedennia parlamentskykh slukhan na temu: «Medychna osvita v Ukraini: pohliad u maibutnie» [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1842-19>.
17. Rozhkova I. V. Systema pidhotovky upravlinskykh kadriv dlia haluzi okhorony zdorovia (poshuk modeli) / I. V. Rozhkova, Ya. F. Radysh, N. O. Vasiuk // Investysii: praktyka ta dosvid. – 2011. – № 23. – S. 96–99.
18. Savina T. V. Kadrove zabezpechennia sfery okhorony zdorovia v Ukraini: stan ta perspektyvy rozvytku / T. V. Savina // Investysii: praktyka ta dosvid. – 2017. – № 15. – S. 95–98.
19. Slabkyi H. O. Osnovni mizhnarodni pidkhody do vyznachennia i formuvannia osnov polityky polipshennia yakosti medychnykh posluh / H. O. Slabkyi, O. O. Dudina // Okhorona zdorovia Ukrainy. – 2008. – № 4. – S. 119–120.
20. Slabkyi H. O. Suchasna systema pidhotovky kerivnykh v sferi okhorony zdorovia Ukrainy: metodychni rekomendatsii / H. O. Slabkyi, R. Yu. Pohoriliak. – Kyiv, 2019. – 46 s.

**ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ
ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ПРИРОДООХОРОННОЇ ДІЯЛЬНОСТІ****I. А. Стахова****orcid.org/0000-0002-8942-6248**

У статті обґрунтовано необхідність та стратегічні кроки нашої держави для здійснення природоохоронної діяльності. Розкрито зміст та проведено дефінітивний аналіз поняття «готовність», обґрунтовано теоретичні аспекти формування готовності майбутніх педагогів до природоохоронної діяльності в початковій школі. Визначено основні функції природничо-наукових дисциплін та їх роль у процесі формування готовності студентів до роботи із молодшими школярами для вирішення екологічних проблем. Обґрунтовано необхідність включення екологічної інформації в освітні предмети; вивчення питань охорони навколишнього природного середовища в процесі відвідування гуртків, участі в круглих столах, брифінгах, акціях; здійснення волонтерської діяльності.

Ключові слова: готовність, формування готовності, природоохоронна діяльність, природничо-наукова підготовка, майбутній учитель початкової школи.

**THEORETICAL ASPECTS OF FORMING THE PREPARATION OF FUTURE PRIMARY SCHOOL
TEACHERS FOR ENVIRONMENTAL ACTIVITIES****I. Stakhova**

The article substantiates the necessity and strategic steps of our state for carrying out environmental protection activities, providing ecological clean environment for the population and preserving the planet as a whole. The content and definitive analysis of the concept of «readiness» are revealed, the theoretical aspects of formation of the readiness of future teachers for environmental protection in elementary school are substantiated. In our opinion, readiness is a set of professional and pedagogical knowledge, skills, skills and personal qualities that ensure the effectiveness of the teacher. Students' professional readiness for pedagogical activity is evidenced by their confidence in their knowledge and skills, desire to solve professional tasks, ability to find an individual approach to students, to seek rational pedagogical compromise. The article also defines the basic functions of natural sciences and their role in the process of forming students' readiness to work with younger pupils to solve environmental problems. The necessity to include environmental information in educational subjects is substantiated; study of environmental issues in the process of visiting circles, participation in round tables, briefings, actions; implementation of volunteer activity. We have determined that the willingness to preserve the future teacher's activity in primary school lies in environmental education and upbringing; environmental advocacy and information; organization of environmental actions, quests, briefings, environmental paths, etc.; eco-journalism and media engagement; addressing issues of balanced development and sustainable use of the environment, and most importantly in educating a humane, environmentally conscious population.

Keywords: readiness, formation of readiness, environmental activity, natural science training, future elementary school teacher.

Виклики сучасного динамічного світу визначають нові напрямки в підготовці майбутніх учителів початкової школи. Зважаючи на складну екологічну ситуацію планетарного масштабу, яка ставить під загрозу існування всього людства, освіта не може залишитися осторонь від цього гострого питання. Наше суспільство потребує екологічного свідомих та грамотних педагогів з високим рівнем компетентності у природничих науках, здатних до природоохоронної діяльності та формування екологічної культури підростаючого покоління. Підготовка майбутніх вчителів до природоохоронної діяльності в початковій школі є базовою потребою суспільства, спрямованою на виховання гуманного, екоцентричного типу мислення молодших школярів, формування здатності відмовитися від прагматично-споживацького характеру взаємодії із природним довкіллям та перейти на новий екоетичний характер стосунків.

Відповідно до вимог суспільства реформування вищої освіти передбачає переосмислення та впровадження конструктивних змін, переходу до екологізації освітнього процесу. Великої уваги потребують питання використання нових підходів до вивчення не тільки циклу природничих дисциплін, але й загально-професійної підготовки вчителя, наприклад, світоглядно-екологічного, інвайраментального, середовищного, синергетичного, аксіологічного тощо. Детальної модернізації заслуговує також зміст освіти, методи, прийоми, форми навчання майбутніх учителів, а саме: необхідно звернути увагу на використання інноваційних педагогічних технологій, організації групової роботи, проектної діяльності, екологічних акцій, квестів, стежин. Саме на ці аспекти звертають увагу провідні державні документи,

актуальні зміни у вищій освіті, готовність до природоохоронної діяльності кожного громадянина обговорюються у вітчизняних та світових наукових колах.

Наша держава робить великі кроки на шляху збереження та відновлення природного довкілля. Так нею підписані документи Конференції ООН з довкілля та розвитку (Ріо-де-Жанейро, 1992 р. та 2012р.), Стратегії ЄЕК ООН з освіти для збалансованого розвитку (Вільнюс, 2005), комюніке Міжурядової конференції «Тбілісі+35: Екологічна освіта для збалансованого розвитку» (Тбілісі, 2012) та інші. У цих документах Україна зобов'язується дбати про екологічну безпеку як своєї, так і світової території, тобто використовувати потужні очисні фільтри для заводів та фабрик, зменшити вирубування лісів, займатися очищенням водойм, тобто розвиватися без шкоди для навколишнього середовища. Також наша держава має потужну законодавчу базу, яка слідкує за забезпеченням екологічно безпечної діяльності людини: Закон України «Про охорону навколишнього середовища», Концепція екологічного виховання, постанова КМУ «Про забезпечення участі громадськості у формуванні та реалізації державної політики», розпорядження КМУ «Про схвалення Концепції реформування системи державного нагляду (контролю) у сфері охорони навколишнього природного середовища» та інші.

Активна міжнародна діяльність та ґрунтовна законодавча база визначають за необхідне формування готовності майбутніх учителів до природоохоронної діяльності, починаючи ще з початкової школи. Так як молодший шкільний вік найбільш сенситивний період для формування екологічно свідомої поведінки. Працюючи з учнями початкової школи, педагоги здатні до виховання екологічно свідомої нації, яка на внутрішньому, духовному рівні буде ставитися до природи, як до найбільшої цінності, берегти та примножувати її ресурси. Особливості професійної, компетентної підготовки майбутніх учителів обґрунтовано у Законі України «Про освіту», «Про вищу освіту», у Державній національній програмі «Освіта» («Україна XXI століття»).

Теоретичні й методичні засади професійної підготовки педагогів у вищій школі розробляли А. Алексюк, Р. Гуревич, І. Зязюн, А. Коломієць, В. Кремін, Н. Кузьміна, С. Сисоєва, В. Шахов та ін. Специфічні особливості освіти майбутніх учителів початкової школи вивчали С. Гончаренко, О. Савченко, С. Сисоєва. Шляхи формування професійної готовності до педагогічної діяльності досліджено В. Бочелюком, Л. Григоренко, А. Капською, С. Максименко, О. Пехотою, В. Сластьоніним та іншими. Філософські питання готовності до природоохоронної діяльності було визначено у працях В. Бровдія, М. Дробнохода, В. Краєвського, В. Крисаченка, В. Серікова та ін. формування готовності майбутніх педагогів до природоохоронної діяльності у початковій школі досліджували Л. Бордонська, О. Голубева, В. Данильчук, М. Дяченко-Богущ, Т. Зоріна, С. Клепко, О. Свистак-Яроцька та ін.

Мета статті – розкрити суть поняття «готовність», представити теоретичні аспекти формування готовності майбутніх педагогів до природоохоронної діяльності у початковій школі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Важливим напрямком підготовки вчителя початкової школи є теоретичні та методологічні основи педагогічної освіти. Майбутньому вчителю початкової школи необхідно мати теоретичні та практичні знання: бути добре ознайомленим із змістом програм та підручників; володіти інноваційними підходами навчання молодших школярів; знати суть, можливість і доцільність застосування нових технологій в освітньому процесі при формуванні природничих понять в учнів [14]. Результатом активної підготовки майбутнього вчителя початкової школи є його професійна готовність до роботи з учнями, зокрема, здатність до природоохоронної діяльності. Контент-аналіз поняття «готовність» представлено у таблиці 1.

Таблиця 1

Контент-аналіз поняття «готовність»

Автор	Визначення	Контент-аналіз
В. Яременко [11, с. 388].	Готовність трактується як стан або властивості людини, готової, пристосованої до чого-небудь, яка може і бажає виконувати певну дію.	Стан (властивості)
В. Сластьонін [12, с. 5];	Особливий психічний стан, що характеризується наявністю у суб'єкта образу структури певних дій і постійним напруженням свідомості щодо їх виконання.	Психічний стан
С. Максименко [8, с. 110]	Готовність – це цілеспрямоване вираження особистості, що містить переконання, погляди, мотиви, почуття, вольові та інтелектуальні якості, знання, навички, вміння, установки.	Вираження особистості
Л. Григоренко [2, с. 4],	Готовність – це сукупність професійно-педагогічних знань, умінь, навичок та особистісних якостей, які забезпечують результативність роботи	Сукупність професійно-педагогічних

Л. Кадченко [5, с. 22].	Готовність – це складне особистісне утворення, що забезпечує високі результати педагогічної роботи і включає в себе професійно-моральні погляди та переконання, професійну спрямованість психічних процесів, професійні знання, вміння, навички, спрямованість на педагогічну працю, здатність до подолання труднощів, самооцінку результатів цієї праці, потребу в професійному самовдосконаленні	Складне особистісне утворення
В. Чичикін [15, с.491-492].	Професійна готовність, як об'єкт дослідження, належить до складних явищ, тому що її структура емпірично не спостерігається, оскільки важкодоступна для безпосередньої декомпозиції. Однак таку процедуру можна здійснити за допомогою теоретичного моделювання на основі системного підходу.	Складне явище
В. Лозова [6, с. 43].	Провідною складовою професійної готовності є психологічна готовність. Вона розуміється вченими як комплексне психологічне утворення, як сплав функціональних, операціональних і особистісних компонентів.	Сплав функціональних, операціональних і особистісних компонентів

Отже, контент-аналіз свідчить про те, що готовність до професійної діяльності – це особистісне утворення, яке складається із комплексу знань, умінь, навичок, компетентностей, що постійно розвиваються та удосконалюються. Про професійну готовність студентів до педагогічної діяльності свідчить їх упевненість у своїх знаннях та вміннях, бажання вирішувати професійні завдання, здатність знаходити індивідуальний підхід до учнів, шукати раціональний педагогічний компроміс.

Складовою професійної готовності майбутнього вчителя є його готовність до природоохоронної діяльності. Екологічна освіта є безперервним процесом навчання, виховання і розвитку особистості, яка спрямована на формування системи наукових і практичних знань, ціннісних орієнтацій, поведінки і діяльності, що забезпечують відповідальне ставлення людини до навколишнього соціально-природничого середовища [3, с. 24]. Дослідження С. Люленко свідчать про те, що «велика кількість організацій, які займаються природоохоронною діяльністю, працюють за наступними векторними напрямками: екологічна освіта та виховання; природоохоронна пропаганда та інформування; організація природоохоронних акцій, квестів, брифінгів, екологічних стежин тощо; еко-журналістика та взаємодія із ЗМІ; вирішення питань збалансованого розвитку й раціонального природокористування [7, с. 62-66].

Природоохоронна діяльність учителя початкової школи спрямована не тільки на реалізацію таких же векторних напрямків, як у природозахисних організацій, а й на підготовку учнів до збереження довкілля. Саме тому формуванню готовності майбутнього педагога до природозахисної роботи відводиться велика увага в освітньому процесі закладу вищої освіти. Так, у Вінницькому державному педагогічному університеті імені Михайла Коцюбинського в ході освітнього процесу студенти мають можливість вивчити наступні науково-природничі дисципліни: природознавство з методикою формування компетентності в природничій галузі, екологія, дивовижний світ природи і людина, методика ознайомлення дітей з природою.

Вивчення природничо-наукових дисциплін має на меті формування екологічної компетентності та компетентності у природничих науках і технологіях майбутніх учителів; розкрити перспективи використання потенціалу природи для гуманізації педагогічного процесу, інтелектуального, морального, естетичного розвитку особистості, зміцнення здоров'я молодших школярів; окреслити зміст інформації про об'єкти та явища природного довкілля, доступного розумінню дітей дошкільного віку, що відповідає їхнім потребам та інтересам; оволодіти методами ознайомлення учнів з природою; навчитися доцільно використовувати форми організації співпраці вчителя та учнів у процесі пізнання світу природи; формувати і розвивати патріотичні почуття та національну самосвідомість студентів на основі почуття любові до природи та турботливого ставлення до неї; збагачувати естетичні враження майбутніх педагогів та формувати систему естетико-екологічних цінностей.

Серед основних функцій навчальних дисциплін природничо-наукового змісту ми можемо виділити наступні:

- *мотиваційна функція* стимулює внутрішні потреби особистості в збереженні довкілля, раціонального використання природних ресурсів, зменшення екологічного сліду діяльності людини, формування стійких переконань у сфері охорони природи;
- *пізнавальна функція* передбачає набуття студентами знань науково-природничого характеру, їх розширення та поглиблення, встановлення міжпредметних зв'язків шляхом інтеграції, забезпечує самостійний пошук інформації, її узагальнення та верифікацію;

- *виховна функція* орієнтована на формування гуманної, еколого-доцільної поведінки, відповідальності за власні дії щодо довкілля, активної життєвої позиції, екологічної культури, професійної етики;
- *організаційна функція* спрямована на ефективну організацію освітнього процесу молодших школярів (проведення уроків «Я досліджую світ»; участь у природничих лабораторіях, квестах, стежинах, екологічних акціях; відвідування станції юного натураліста, ботанічного саду, зоопарку);
- *аксіологічна функція* спрямована на формування в підростаючого покоління ставлення до природи як до найвищої цінності людства;
- *рефлексивна функція* передбачає здійснення самоаналізу, самооцінки та самоконтролю власної діяльності, професійне самовдосконалення.

Формування готовності майбутніх педагогів до природоохоронної діяльності відбувається шляхом включення екологічної інформації в освітні предмети; вивчення питань охорони навколишнього природного середовища на факультативі; шляхом інтеграції різних освітніх предметів; відвідування гуртків, участі у круглих столах, брифінгах, акціях; здійснення волонтерської діяльності.

Висновки. Отже, екологічна криза сьогодення зумовила необхідність прогресивно та компетентно формувати готовність майбутніх педагогів до природоохоронної діяльності в початковій школі. Це складний та багатогранний процес, який включає в себе ґрунтовну науково-теоретичну та методичну підготовку. Надалі ми продовжимо дослідження теми «Формування готовності майбутніх учителів до природоохоронної діяльності у початковій школі».

Література

- 1.Вишківська В., Шикиринська О. Організація процесу навчання в новій українській школі: теоретико-практичний аспект / В. Вишківська, О. Шикиринська // Молодь і ринок, 2019. – № 11 (178) – С. 115-119.
- 2.Григоренко Л. В. Формирование готовности студентов педвуза к профессиональной деятельности в процессе самостоятельной работы : автореф. дисс. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика и история педагогики» / Л. В. Григоренко. – Харьков, 1991. – 18 с.
- 3.Дагбаева Н. Ж. Системный подход к экологическому образованию младших школьников // Дагбаева Н. Ж. Начальная школа. – №6. – 2003. – С.24.
- 4.Демченко О.П. Організація квазіпрофесійної діяльності майбутніх вихователів обдарованих дітей на практичних заняттях з педагогічних дисциплін / О.П.Демченко // Інноваційна педагогіка, 2019. – Випуск 14, Т. 1. – С.42-48.
- 5.Кадченко Л. П. Формирование готовности студентов педвуза к профессиональной деятельности средствами иностранного языка : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Кадченко Л. П. – Харьков, 1992. – 169 с.
- 6.Лозова В. І. Формування педагогічної компетентності викладачів вищих закладів освіти / В. І. Лозова // Педагогічна підготовка вищих навчальних закладів : матеріали міжвуз. наук.-практ. конф. – Харків : ОВС, 2002. – 164 с.
- 7.Люленко С. Громадські природоохоронні організації та напрями їх екологічної діяльності / С. Люленко // Молодь і ринок. – 2017. – № 3. – С. 62-66
- 8.Максименко С. Д. Психологія в соціологічній та педагогічній практиці: методологія, методи, програми, процедури : [навч. посіб.] / С. Д. Максименко. – К. : Наук. думка, 1999. – 216 с.
- 9.Мелаш В.Д. Екологія. Факультативний курс для початкової школи / В. Д. Мелаш. – Мелітополь: Мелітополь, 2001. – 48с.
- 10.Микичур Т. С. Проблема гуманно-ціннісного виховання дітей у педагогічній спадщині В. О. Сухомлинського/ Т. С. Микичур // Реалізація ідей В.О. Сухомлинського в практиці роботи сучасної початкової школи: збірник матеріалів регіональних педагогічних читань. – Вінниця: ВДПУ імені М. Коцюбинського, 2012. – Вип.8. – С. 128-129.
- 11.Новий тлумачний словник української мови. 3 том / уклад. В. Яременко, О. Сліпущко. – [2-ге вид., випр.]. – К. : Аконіт, 2001. – 927 с.
- 12.Сластѣнин В. А. Гуманистическая парадигма педагогического образования / В. А. Сластенин // Магистр. –1994. – № 6. – С. 2-7.
- 13.Совгіра С.В. Формування екологічного професіоналізму майбутнього вчителя / С. В. Совгіра. – К.: Наук. світ, 2002. – 178 с.
- 14.Черненко Г. Професійна підготовка майбутніх учителів початкових класів до формування природничих понять у молодших школярів [Електронний ресурс] / Г. Черненко // Гуманітарний вісник Державного вищого навчального закладу «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди». Педагогіка. Психологія. Філософія. – 2013. – Вип. 28 (1). – С. 304-308. – Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/UJRN/gvpdpu_2013_28_1_59
- 15.Чичикин В. Профессиональная готовность и ее измерение / В. Чичикин // Человек в мире спорта: Новые идеи, технологии, перспективы : тез. докл. междунар. конгр. – М., 1998. – Т. 2. – С. 491-492.
- 16.Karuk I.V. Development of search and research activity of preschool children during the use of the technology «Educational trip» / I.V. Karuk // IMPERATIVES OF CIVIL SOCIETY DEVELOPMENT IN PROMOTING NATIONAL COMPETITIVENESS: Proceedings of the 1st International Scientific and Practical Conference. Volume I, December 13-14, 2018. Batumi, Georgia: Publishing House «Kalmosani», 2018, p. 254-257
- 17.Kolesnik K.A. Psychology of interpersonal relationships of preschool age in a team / K.A. Kolesnik // Imperatives of civil society development in promoting national competitiveness: Proceedings of the 1st International Scientific and Practical Conference. Volume I, December 13-14, 2018. Batumi, Georgia: Publishing House «Kalmosani», 2018, p. 229-231.

References

1. Vyshkivska V., Shykyrynska O. Orhanizatsiia protsesu navchannia v novii ukrainskii shkoli: teoretyko-praktychnyi aspekt / V. Vyshkivska, O. Shykyrynska // Molod i rynok, 2019. – № 11 (178) – S. 115-119.
2. Grigorenko L. V. Formirovanie gotovnosti studentov pedvuza k professionalnoy deyatel'nosti v protsesse samostoyatel'noy raboty : avtoref. diss. na soiskanie uchen. stepeni kand. ped. nauk : spets. 13.00.01 «Obschaya pedagogika i istoriya pedagogiki» / L. V. Grigorenko. – Harkov, 1991. – 18 s.
3. Dagbaeva N. Zh. Sistemnyi podhod k ekologicheskomu obrazovaniiu mladshih shkolnikov // Dagbaeva N. Zh. Nachalnaya shkola. – #6. – 2003. – S.24.
4. Demchenko O.P. Orhanizatsiia kvaziprofesiinoi diialnosti maibutnikh vykhovateliv obdarovanykh ditei na praktychnykh zaniattiakh z pedahohichnykh dystsyplin / O.P. Demchenko // Innovatsiina pedahohika, 2019. – Vypusk 14, T. 1. – S.42-48.
5. Kadchenko L. P. Formirovanie gotovnosti studentov pedvuza k professionalnoy deyatel'nosti sredstvami inostrannogo yazyka : diss. ... kand. ped. nauk : 13.00.01 / Kadchenko L. P. – Harkov, 1992. – 169 s.
6. Lozova V. I. Formuvannia pedahohichnoi kompetentnosti vykladachiv vyshchykh zakladiv osvity / V. I. Lozova // Pedahohichna pidhotovka vyshchykh navchalnykh zakladiv : materialy mizhvuz. nauk.-prakt. konf. – Kharkiv : OVS, 2002. – 164 s.
7. Liulenko S. Hromadski pryrodookhoronni orhanizatsii ta napriamy yikh ekologichnoi diialnosti / S. Liulenko // Molod i rynok. – 2017. – № 3. – S. 62-66
8. Maksymenko S. D. Psykholohiia v sotsiolohichnii ta pedahohichnii praktytsi: metodolohiia, metody, prohramy, protsedury : [navch. posib.] / S. D. Maksymenko. – K. : Nauk. dumka, 1999. – 216 s.
9. Melash V.D. Ekolohiia. Fakultatyvnyi kurs dlia pochatkovoi shkoly / V. D. Melash. – Melitopol: Melitopol, 2001. – 48s.
10. Mykychur T. S. Problema humanno-tsinnisnoho vykhovannia ditei u pedahohichnii spadshchyni V. O. Sukhomlynskoho / T. S. Bilyk // Realizatsiia idei B.O. Sukhomlynskoho v praktytsi roboty suchasnoi pochatkovoi shkoly: zbirnyk materialiv rehionalnykh pedahohichnykh chytan. – Vinnytsia: VDPU im. M. Kotsiubynskoho, 2012. – Vyp.8. – S. 128-129.
11. Novyi tlumachnyi slovnyk ukrainskoi movy. 3 tom / uklad. V. Yaremenko, O. Slipushko. – [2-he vyd., vypr.]. – K. : Akonit, 2001. – 927 s.
12. Slastenin V.A. Gumanisticheskaya paradigma pedagogicheskogo obrazovaniya / V.A. Slastenin // Magistr.–1994.– #6.– S.2-7.
13. Sovhira S.V. Formuvannia ekologichnoho profesionalizmu maibutnoho vychytelia / S.V. Sovhira. – K.: Nauk. svit, 2002. – 178 s.
14. Chernenko H. Profesiina pidhotovka maibutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv do formuvannia pryrodnychkh poniat u molodshykh shkoliariv [Elektronnyi resurs] / H. Chernenko // Humanitarnyi visnyk Derzhavnoho vyshchoho navchalnoho zakladu "Pereiaslav-Khmelnytskyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet imeni H. S. Skovorody". Pedahohika. Psykholohiia. Filosofiia. – 2013. – Vyp. 28 (1). – S. 304-308. – Rezhym dostupu : http://nbuv.gov.ua/UJRN/gvpdp_2013_28_1_59
15. Chichikin V. Professionalnaya gotovnost i ee izmerenie / V. Chichikin // Chelovek v mire sporta: Novyye idei, tehnologii, perspektivy : tez. dokl. mezhdunar. kongr. – M., 1998. – T. 2. – S. 491-492.
16. Karuk I.V. Development of search and research activity of preschool children during the use of the technology "Educational trip" / I.V. Karuk // IMPERATIVES OF CIVIL SOCIETY DEVELOPMENT IN PROMOTING NATIONAL COMPETITIVENESS: Proceedings of the 1st International Scientific and Practical Conference. Volume I, December 13-14, 2018. Batumi, Georgia: Publishing House «Kalmosani», 2018, p. 254-257
17. Kolesnik K.A. Psychology of interpersonal relationships of preschool age in a team / K.A. Kolesnik // Imperatives of civil society development in promoting national competitiveness: Proceedings of the 1st International Scientific and Practical Conference. Volume I, December 13-14, 2018. Batumi, Georgia: Publishing House «Kalmosani», 2018, p. 229-231.

УДК 372.52.75

DOI 10.31652/2415-7872-2020-61-157-162

ШЛЯХИ ВДОСКОНАЛЕННЯ ОРГАНІЗАЦІЇ МАТЕМАТИЧНОЇ ОСВІТИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

І. Б. Тимофєєва

orcid.org/0000-0002-5935-9291

У статті проаналізовано шляхи вдосконалення організації математичної освіти майбутніх учителів початкових класів на засадах інтеграційного та компетентнісного підходів. Визначено загальні й предметні компетентності та описано удосконалення освітньої програми підготовки фахівців спеціальності 013 Початкова освіта. Практичний аспект програмних результатів навчання вимагає переорієнтації процесу професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів на формування практичних умінь і способів професійної діяльності. Побудова процесу професійної математичної підготовки майбутніх учителів початкових класів складається з таких блоків: а) мотиваційний; б) самовдосконалення; в) інтелектуальний.

Ключові слова: математична освіта, структура, професійна компетентність, майбутні вчителі початкових класів.

WAYS TO IMPROVE ORGANIZATION OF MATHEMATICAL EDUCATION OF FUTURE PRIMARY CLASS TEACHERS

I. Tymofieieva

This article deals with the ways to improve the organization of future primary school teacher's mathematical education in the context of the are competency and integration approaches. It follows from the above that it is necessary to train qualified specialists in enlightenment who could fulfil their professional duties by means of the mathematical skills. Common and substantive competencies have been identified and improvement of the educational program for the training of specialists in the specialty 013 Primary education is described. The application of the corresponding system of modern technologies of organization of mathematical education in higher pedagogical school is developed and substantiated. The paper views the peculiarities of teaching "The Mathematics with methodology of teaching of educational field Mathematics» in higher educational. Its characteristic features have been highlighted. The application of the corresponding system of modern technologies of organization of mathematical education in the higher pedagogical school is developed and substantiated. The practical aspect of the program's learning outcomes requires a reorientation of the process of professional training of future primary school teachers to the formation of practical skills and methods of professional activity. Construction of the process of professional mathematical training of future primary school teachers consists of the following blocks and structural components: motivational; self-improvement; intellectual; and learning process, content of learning, teaching process, model of educational situation, teaching methods, learning problem. The structure of mathematical education of the future primary school teachers has been given; the effective conduct of practical classes with implementation of modern mathematical systems has been determined.

Keywords: mathematical education, structure, professional competence, future primary school teachers.

У ХХІ столітті дедалі зрозумілішим стає факт, що зміни та перетворення процесу підготовки вчителя початкових класів відповідно Концепції Нової української школи є невід'ємним елементом освіченості та особистої, професійної компетентності сучасного педагога. Перед професійною освітою постають проблеми, які викликані потребами у фахівцях з високим рівнем кваліфікації; розширенням міжнародних зв'язків та реформуванням системи освіти, її концептуально-організаційних основ.

Відповідно до цих умов реформування освіти зазнають змін і функціональні обов'язки вчителя початкових класів, тим паче, що у 2018 році було затверджено професійний стандарт на професію «Вчитель початкової школи», який визначає необхідні компетентності, знання та вміння. Протягом останніх двох десятиліть сформувався три основні моделі відповіді освітньої системи на дедалі більші життєві виклики. Визначено проблему в Проєкті Концепції розвитку освіти України на період 2015-2025 років так: творення нових форм організації освітньої діяльності, ґрунтованих на прогнозуванні й швидкому реагуванні на виклики. Ця модель найпоширеніша на найнижчих щаблях освітньої ієрархії: у школах, вишах, інших інституціях, які займаються навчально-виховною діяльністю [7].

Мета статті – розкрити особливості та шляхи вдосконалення організації математичної освіти майбутніх учителів початкових класів.

Група вчених присвятили свої роботи аналізу професійно-педагогічної компетентності майбутніх вчителів початкових класів: В. Адольф, Н. Бібік, І. Ісаєв, Л. Коваль, А. Маркова, О. Овчарук, О. Пометун, С. Ракова, О. Савченко та ін. Природничо-математичну освіту молоді схарактеризовано в наукових пошуках С. Абрамовича, Я. Бродського, С. Головка, М. Левківського, А. Мартін, О. Мельничук, Д. Федоренко, І. Шоробури та ін. Окремий напрям, присвячений педагогічним аспектам математичної освіти майбутніх учителів початкових класів до навчання математики молодших школярів, становлять дослідження та публікації Н. Аммосова, Л. Ізотової, Е. Маклаєвої, Г. Непомнящої, О. Онопрієнко, С. Сковрцової, Г. Шульги, та ін.

Актуальними є дисертаційне дослідження О. Данильчук, в якому автор констатує, що традиційні методики організації самостійної роботи не вирішують всіх поставлених перед математичною освітою завдань. Наразі необхідне їх поєднання з інформаційно-комунікаційними технологіями, які сприяють розвитку самостійності, дають можливість максимально реалізувати творчий потенціал здобувача освіти. Використання та застосування в освітньому процесі ІКТ дає можливість ставити перед майбутніми фахівцями творчі, прикладні задачі. Рекомендується використовувати програмні засоби навчання, сучасні комп'ютерні пакети GRAN, Maple, Mathcad, Mathematika, табличний процесор MS Excel та інші, які дозволяють ефективно розв'язувати широке коло математичних задач та задач економічного змісту різного рівня складності [3, с.10].

Згідно з дослідженнями К. Іванової, думки вчених із питання інтеграції вивчення курсів математики та методики викладання освітньої галузі «Математика» майбутніми вчителями початкових класів розділилися. О. Борзенкова, Н. Глузман, О. Мордкович, А. Чекин, Л. Янкін пропонують поєднати математичну та методико-математичну підготовку, вважаючи, що таке вивчення математики (в інтегрованому курсі) йде більш осмислено та мотивовано. Із іншого боку А. Пишкало, Є. Лодатко,

Л. Ануфрієва, О. Шереметьєва вважають, що потрібно не лише залишити самостійним курс математики, але й посилити зміст геометричної частини як самостійний курс.

Математична освіта є однією із головних складових у фундаментальній професійній підготовці вчителів початкової школи. Специфіка навчання математики майбутніх учителів полягає в тому, що тут існує тісний зв'язок між математикою як наукою та методикою її викладання [1, с. 94]. Слід зауважити, що математика початкової школи досить тісно пов'язана з освітніми галузями: Природничою, Технологічною, Інформатичною, Громадянською, Історичною та ін.

Формування математичної компетентності в майбутніх учителів початкових класів можна розглянути в декількох площинах:

- формування наукового стилю мислення та світогляду за рахунок теоретичних знань з математики;
- формування цілісного, узагальненого сприйняття математичних знань за рахунок демонстрації тісного зв'язку математики з іншими освітніми галузями, іншими науками, повсякденним життям, де математичний апарат є необхідним;
- формування і розвиток умінь практичного використання здобутих знань;
- формування навичок навчально-дослідницької діяльності, прогнозування результату, використання математичних знань у нестандартних задачах прикладного характеру та ін. [1, с. 95].

Вивчення зарубіжного досвіду організації математичної освіти майбутніх учителів, на прикладі наукових публікацій Е. Ролка, констатовано, що майбутні вчителі математику бачать як сферу, що включає непов'язані правила, знання та вміння, вважають, що це не потребує міркувань, але потрібно механічно запам'ятовувати матеріал. Але М. Аксу має твердження щодо перспективних поглядів майбутніх учителів стосовно процесу навчання математики, вони виховують віру в математику, яка є основою та яку потрібно запам'ятовувати та знати. Крім того, майбутні вчителі виявляють тенденцію зосереджуватися на результатах, а не на процесах успіху в математиці та вирішенні проблеми. Однак, факт перспективного викладання викладачами створює тенденцію не погоджуватися з більшістю з попередніх тверджень. Запити переконань студентів початкової освіти в Туреччині для досягнення знаходження правильної відповіді для розв'язування завдань та на питання «Що потрібно робити з процесом навчання?», вказують на існування мотивації в перехідному періоді. І причину такого ставлення до математики науковці виявляють, як акцент, зроблений системою іспитів, що діє в процесі навчання.

З іншої боку, традиційне навчання пов'язане з поведінковим підходом. Програми поведінки за В. Хандал стверджують, що математичні знання можуть передаватися від особистості до особистості, саме майбутніми педагогами. Більше того, майбутні вчителі початкових класів на рівні бакалаврату мають базові переконання, в яких розвиток досвіду та формування їхньої математичної компетентності в попередньому навчанні, і ті навички, що вони здобувають, пов'язані із майстерністю викладання професійних викладачів, які відіграють велику роль у їх професійній підготовці [8, с. 452].

Інші дослідники (D. Potari, B. Georgiadou-Kabouridis) переконані, що «математика – це сфера, яка часто використовується в повсякденному житті, збільшує виникнення тривоги від стандартних знань під час навчання». Це може бути результат знань, отриманих на заняттях з математики майбутніми викладачами на бакалавраті. Іншими словами, коли переконання майбутнього вчителя щодо використання математики на різних уроках підсилюються, вони менш стурбовані викладанням математики через площину подачі математичних знань. Ця ситуація також вказує на необхідність використання викладачами математики вишів методів, заснованих на вирішенні завдань у стандартному навчанні, та заохочення майбутніх учителів до використання інтерактивних методів для розвитку їхніх практичних вмінь [8, с. 453].

Уявлення про математичну компетентність учителя початкових класів як невід'ємну складову загальної професійної компетентності фахівця констатує А. Вагіс. Формування математичної компетентності відбувається у процесі навчально-дослідницької діяльності здобувачів вищої освіти. З цією метою доцільно використовувати в освітньому процесі індивідуальні навчально-дослідницькі завдання. Індивідуальні навчально-дослідницькі завдання можна розглядати як індивідуальні навчальні проекти, що передбачають елементи самостійного дослідницького пошуку, вивчення частини програмного матеріалу, систематизацію, узагальнення, закріплення та практичного застосування математичних знань, удосконалення навичок самостійної навчально-пізнавальної діяльності, що вказує на певний рівень математичної компетентності здобувача освіти. Тематика навчально-дослідницьких завдань студентів має бути наближеною до майбутньої професійної діяльності [1, с.96].

Цих поглядів дотримується і М. Головань: сучасні інноваційні технології в освітньому процесі включають максимальну відкритість дидактичних систем, великі горизонтальні й вертикальні зв'язки її суб'єктів, залучення системного та інтегрованого знання, актуалізацію особистісного досвіду здобувачів освіти. Крім того, вони генерують інфраструктуру, яка повинна створювати можливість для ефективної індивідуальної та колективної творчості майбутніх педагогів: оперативне отримання інформації,

можливість експериментувати з ідеями, обговорення в групах, можливість виконання навчальних проєктів на відкритих і довгострокових підставах [2, с.38].

В освітньо-професійній програмі «Початкова освіта», яка затверджена в Маріупольському державному університеті, зазначено, що здобувач вищої освіти має оволодіти системою методів навчання, розвитку й виховання молодших школярів, комплексом методик навчання учнів початкової школи освітніх галузей, визначених Держстандартом, та набути мінімальний досвід застосовування їх на практиці. А математичну компетентність майбутнього вчителя початкових класів визначено як здатність до застосування професійно профільованих математичних знань й умінь, що утворюють світоглядну, теоретичну та операційно-діяльнісну основу освітньої галузі «Математика». Виходячи з цього, нами запропоновані шляхи удосконалення організації математичної освіти майбутніх учителів початкових класів:

- морально-педагогічний підхід – бажання працювати, загальнолюдський гуманізм, розвиток високої ерудиції, самоактуалізації, усвідомлення себе як учителя, який має фасилітаторські вміння;
- евристичний підхід викладання дисципліни – м'яко, не нав'язуючи, викладач «керує» процесом пізнання, задаючи запитання для допомоги розв'язувати завдання, створює проблемні ситуації та застосовує завдання на розвиток логіки, використовуючи задачі із міжнародних досліджень PISA та TIMS;
- узгодженість програми дисципліни «Математика з методикою викладання освітньої галузі «Математика» з навчальними дисциплінами майбутніх учителів початкових класів, встановлення дійсного міждисциплінарного зв'язку («Основи економічної теорії», «Комп'ютерні системи та технології», «Екологія»);
- інтерактивний підхід викладання (колективно-групове навчання (створення дослідницьких навчальних проєктів); технології навчання в дискусії);
- удосконалення практичних занять шляхом впровадження сучасних технологій для оцінювання здобувачів освіти <https://kahoot.com/>, за допомогою якого можна провести контрольні роботи, зрізи знань, тести й оцінювання в ігровій формі;
- використовувати геометричні методи розв'язання планіметричних задач: використання «ключового» трикутника, властивостей геометричних фігур; метод геометричних перетворень (симетрія відносно осі та точки, паралельне перенесення, поворот, подібність фігур);
- впровадження аналітичних методів: використання рівнянь та їх систем, властивостей функцій; векторний метод; метод площ; координатний метод;
- удосконалювати вміння та навички усних обчислень, формул скороченого множення та додавання на кожному практичному занятті (математичний онлайн-тренажер Прангліміне середовища «Міксіке в Україні» (<http://lviv.miksike.net/#pranglimine>); вміння працювати в середовищі Geogebra, створювати динамічні аплети та ін.

В умовах реформування та цифровізації суспільства майбутньому вчителю початкових класів необхідні засоби стимулювання інтелектуального розвитку та надання можливостей досягти високого рівня професіоналізму. Отже, відповідно до запропонованих шляхів організації математичної освіти, на наш погляд, навчальна дисципліна «Математика з методикою викладання освітньої галузі «Математика» має на меті: оволодіння здобувачами вищої освіти компетентнісними та особистісно зорієнтованими підходами формування в учнів предметної математичної компетентності; підготовка майбутніх учителів початкових класів до виконання завдань навчання молодших школярів математики згідно з освітньою програмою підготовки бакалаврів за спеціальністю 013 Початкова освіта; формування базового поняттєво-категорійного, теоретичного й методологічного апарату.

Основними завданнями вивчення дисципліни є: методичні – озброїти здобувачів освіти знаннями та вміннями, необхідними для розв'язування навчально-виховних задач, які виникають у процесі навчання молодших школярів математики; забезпечити професійну підготовку майбутнього вчителя відповідно до потреб сучасної освіти Нової української школи. Пізнавальні – сформувати у здобувачів вищої освіти знання про сучасні технології навчання математики у початкових класах. Практичні – сформувати практичні навички при складанні конспектів уроків, при проведенні пробних уроків.

Щоб зробити освітній процес ефективним, процес навчання математики повинен являти собою систему, яка складається з трьох частин: зміст навчального матеріалу, викладання-діяльності викладача, учіння пізнавальної діяльності здобувача вищої освіти. Саме таку форму обґрунтувала В. Моторіна. Відзначимо, що розкриваючи підготовку майбутніх учителів початкових класів, нами пропонується змінена структура організації математичної освіти відповідно до математичної компетентності учня за Державним стандартом початкової загальної освіти. Так, у ньому дано чітке визначення та складові математичної компетентності, яка включає різноманітні розумові процеси, інтелектуальні й практичні вміння; опанування нею дозволяє розв'язувати різноманітні проблеми у повсякденному житті. Основним завданням є опанування учнями навичок: обчислювальних, інформаційно-графічних, логічних,

геометричних, алгебраїчних. Для досягнення зазначеної мети передбачається: формування цілісного сприйняття світу, розуміння ролі математики; готовності до розпізнавання проблем, які розв'язуються із застосування математичних методів; здатності розв'язувати сюжетні задачі, логічно обґрунтовувати свої дії та виконувати дії за алгоритмом; вміння користуватися математичною термінологією, знаковою і графічною інформацією; застосовувати обчислювальні навички в практичних ситуаціях і розуміти сутність процесу вимірювання величин; інтересу до вивчення математики, творчого підходу в емоційно-ціннісному ставленні до виконання математичних завдань та ін. [4]. Структуру організації математичної освіти майбутніх учителів початкових класів подано у вигляді рисунка 1.

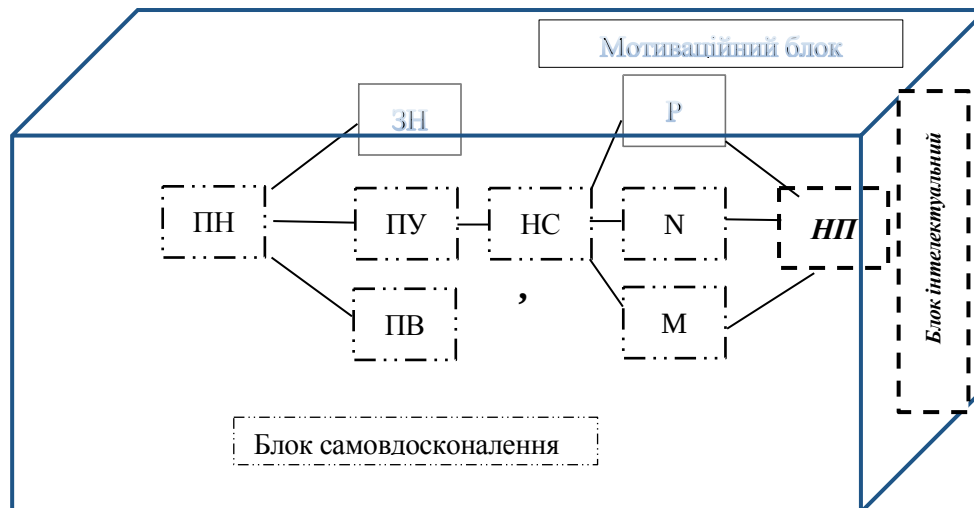


Рис. 1. Структура організації математичної освіти майбутніх учителів початкових класів.

Структуру процесу навчання математики, розроблену В. Моторіною [6], ми доповнили такими компонентами: мотиваційний блок (заохочування, створення ситуації новизни, проблемної ситуації, ситуації успіху, опора на життєвий досвід, виконання творчих завдань та ін.); блок самовдосконалення (уміння працювати за алгоритмом, самоконтроль і самоосвіта); блок інтелектуальний (спостереження, проблемна бесіда, диспут, створення навчальних матеріалів, метод проектів). Розкриємо умовні позначення: ПН – процес навчання, ЗН – зміст навчання, ПУ – процес учіння, ПВ – процес викладання, НС – модель навчальної ситуації, яка складається з Р – мета розв'язання дидактичної задачі, N – рівні пізнавальної діяльності учнів, М – методи викладання, НП – навчальна проблема, при цьому в ній взаємодіють три компоненти: пізнавальна задача, пізнавальна дія здобувача і дидактичний прийом викладача.

Висновки. Таким чином, професійна компетентність майбутнього вчителя початкових класів засвідчує готовність фахівця до якісного виконання професійної діяльності, здатність застосовувати професійні знання та вміння, саморозвивати педагогічні здібності. Ця педагогічна проблема тісно пов'язана з реалізацією та організацією математичної освіти здобувача вищої освіти. Кожний складовий математичної освіти відповідає певне особистісне утворення, мотиваційний блок, самовдосконалення та інтелектуальний, що входять до структури підготовки майбутнього вчителя початкових класів. Запропоновані шляхи удосконалення організації математичної освіти дають змогу збагатити математичну науку, впроваджувати її в різні освітні галузі, вплинути на математичну діяльність (зміст, методи, засоби) майбутнього вчителя початкових класів.

Література

1. Bagic A. Формування математичної компетентності майбутніх вчителів початкових класів засобами навчально-дослідницької діяльності / A. Bagic // Проблеми підготовки сучасного вчителя. – 2015. – Вип. 11(1). – С. 93-98. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/ppsv_2015_11\(1\)_16](http://nbuv.gov.ua/UJRN/ppsv_2015_11(1)_16).
2. Головань М. С. Математична компетентність: сутність та структура / Микола Степанович Головань. // Науковий вісник Східноєвропейського національного університету. – 2014. – №1. – С. 35–39.
3. Данильчук О. М. Методика організації самостійної роботи студентів економічних спеціальностей у процесі професійно орієнтованого навчання математики : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 – теорія та методика навчання (математика) / Данильчук Оксана Миколаївна. – Київ, 2019. – 20 с.
4. Державний стандарт початкової загальної освіти. [Електронний ресурс]. – Режим доступу. <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/derzhavni-standarti>
5. Іванова К.Ю. До питання інтеграції математичної та методико-математичної підготовки майбутніх учителів початкових класів // Фізико-математична освіта: науковий журнал. – 2016. – Випуск 1(7). – С. 61-68.
6. Моторіна В. Г. Технологія підготовки вчителя математики до уроку: Навчальний посібник для студентів фізико-математичних факультетів педагогічних навчальних закладів. Друге доповнене і виправлене видання / В.Г. Моторіна.

–Х.: Видавець Іванченко І. С., 2012. – 318 с.

7. Проект Концепції розвитку освіти України на період 2015-2025 років. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://tnpu.edu.ua/EKTS/proekt_koncepc.pdf

8. Erhan Ertekin Correlations between the mathematics teaching anxieties of pre-service primary education mathematics teachers and their beliefs about mathematics Educational Research and Reviews Vol. 5(8), pp. 446-454, August 2010 [online] https://www.researchgate.net/profile/Erhan_Ertekin2/publication/228697343_Correlations_between_the_mathematics_teaching_anxieties_of_pre-service_primary_education_mathematics_teachers_and_their_beliefs_about_mathematics/links/54cf49da0cf24601c0932b8e/Correlations-between-the-mathematics-teaching-anxieties-of-pre-service-primary-education-mathematics-teachers-and-their-beliefs-about-mathematics.pdf

References

1. Vahis A. Formuvannia matematychnoi kompetentnosti maibutnikh vchyteliv pochatkovykh klasiv zasobamy navchalno-doslidnytskoi diialnosti / A. Vahis // Problemy pidhotovky suchasnoho vchytelia. – 2015. – Vyp. 11(1). – S. 93-98. [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/ppsv_2015_11\(1\)_16](http://nbuv.gov.ua/UJRN/ppsv_2015_11(1)_16).
2. Holovan M. S. Matematychna kompetentnist: sutnist ta struktura / Mykola Stepanovych Holovan. // Naukovyi visnyk Skhidnoievropeiskoho natsionalnoho universytetu. – 2014. – #1. – S. 35–39.
3. Danylchuk O. M. Metodyka orhanizatsii samostiinoi roboty studentiv ekonomichnykh spetsialnostei u protsesi profesiino oriietovanoho navchannia matematyky : avtoref. dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.02 – teoriia ta metodyka navchannia (matematyka) / Danylchuk Oksana Mykolaivna. – Kyiv, 2019. – 20 s.
4. Derzhavnyi standart pochatkovoї zahalnoi osvity. [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu. <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/derzhavni-standarti>
5. Ivanova K.Yu. Do pytannia intehtatsii matematychnoi ta metodyko-matematychnoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv // Fyzyko-matematychna osvita: naukovyi zhurnal. – 2016. – Vypusk 1(7). – S. 61-68.
6. Motorina V. H. Tekhnolohiia pidhotovky vchytelia matematyky do uroku: Navchalnyi posibnyk dlia studentiv fyzyko-matematychnykh fakultetiv pedahohichnykh navchalnykh zakladiv. Druhe dopovnene i vypravlene vydannia / V.H. Motorina. –Х.: Vydavets Ivanchenko I. S., 2012. – 318 s.
7. Proekt Kontseptsii rozvytku osvity Ukrainy na period 2015-2025 rokiv. [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: http://tnpu.edu.ua/EKTS/proekt_koncepc.pdf
8. Erhan Ertekin Correlations between the mathematics teaching anxieties of pre-service primary education mathematics teachers and their beliefs about mathematics Educational Research and Reviews Vol. 5(8), pp. 446-454, August 2010 [online] https://www.researchgate.net/profile/Erhan_Ertekin2/publication/228697343_Correlations_between_the_mathematics_teaching_anxieties_of_pre-service_primary_education_mathematics_teachers_and_their_beliefs_about_mathematics/links/54cf49da0cf24601c0932b8e/Correlations-between-the-mathematics-teaching-anxieties-of-pre-service-primary-education-mathematics-teachers-and-their-beliefs-about-mathematics.pdf

УДК 316.614-056.26(075.8)

DOI 10.31652/2415-7872-2020-61-162-166

ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ДО РОБОТИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ПРОСТОРИ: РЕСУРСНА КІМНАТА, АРТ-ТЕРАПЕВТИЧНА СТУДІЯ

І. Г. Саранча

orcid.org/0000-0002-5715-6271

А. В. Хіля

orcid.org/0000-0002-1287-2901

У даній статті ми розглядаємо питання підготовки студентів педагогічних спеціальностей до роботи в інклюзивному просторі. Розкриваємо особливості розбудови Нової української школи та впровадження інклюзивної освіти; основні принципи універсального дизайну в «роботі» ресурсної кімнати, класної кімнати НУШ та арт-терапевтичної студії. Частково зупиняємось на питаннях захисту прав дитини, забезпечення права на освіту, а також на тому, як це стосується розвитку компетентності спеціалістів педагогічної сфери.

Ключові слова: НУШ, інклюзивна освіта, ресурсна кімната, класна кімната, арт-терапевтична студія, професійна підготовка.

TRAINING OF STUDENTS OF PEDAGOGICAL SPECIALTIES TO WORK IN AN INCLUSIVE SPACE: RESOURCE ROOM, ART-THERAPY STUDIO

I. Sarancha, A. Khilya

In this article, we consider the issues of training students in pedagogical specialties. In particular, to work in inclusive space. We reveal the peculiarities of the construction of the New Ukrainian School by creating an appropriate classroom. We work out the basic principles of universal design in the work of pedagogical specialists. In particular features of application of universal design for a resource room. We partly touch on the issue of universal design during the creation of a classroom of NUSH and an art-therapeutic studio. We make a comparison of the individual components of filling the rooms and creating an educational space; a review of the technical characteristics of the premises to ensure a quality educational process; providing children with quality materials and tools. We focus partly on the issues of protecting the rights of the child, securing the right to education. And also, we have focused on how this relates to the development of competence of pedagogical specialists. Generalizing the need to build a quality knowledge base on child rights protection, universal design, and understanding why these topics are close to the future competency of the educator, tutor, teacher, social teacher, school psychologist or a teacher's assistant. After all, only understanding of features and concrete examples of effective construction of educational space can be the key to successful implementation of the idea of inclusive education – socialization of children with special educational needs.

Keywords: NUSH, Inclusive Education, Resource Room, Classroom, Art-Therapy Studio, Professional Training.

В умовах перебудови освітньої галузі України відповідно до сучасних світових тенденцій, розбудови Нової української школи та Інклюзивної освіти достатньо серйозних змін має зазнати й підготовка студентів педагогічних спеціальностей до майбутньої професійної діяльності. Так, серед компетентностей майбутнього вихователя, вчителя, соціального педагога, шкільного психолога чи асистента вчителя має сформуватися якісна база знань з питань захисту прав дитини, універсального дизайну та розуміння, чому ці теми є близькими та актуальними.

Так, кожен із напрямків організації освітнього простору має свої особливості, що як відрізняють їх один від одного, так і поєднують. Окрім того, як зазначає значна частина дослідників, існують певні виклики інклюзивної освіти, коли на шляху людей виникають перешкоди для навчання та повноцінної участі в шкільному й суспільному житті. Ці перешкоди можна виявити як у школі, так і в місцевому співтоваристві, а також у регіональній чи національній політиці. Бар'єри також виникають при взаємодії учнів із невідповідним до їх потреб змістом і методами освіти. Усі ці проблеми можуть зробити школу менш доступною для всіх учнів і зменшити ступінь їх участі в шкільному житті [8, с. 45]. Так, відповідно до проведених досліджень, Ю. Найда, Л. Ткаченко визначають три головні сфери, де виникають перешкоди: довколишній світ (насамперед – недоступні будівлі й послуги); ставлення суспільства (стереотипи, дискримінація й упередження); суспільні організації, що користуються негнучкими юридичними процедурами та практикою [8, с. 45].

Але, як показує практика, питання підняті дослідниками інклюзивного освітнього середовища є актуальними й для розгортання програм НУШ, побудови «дружніх» до дитини освітніх послуг. Що в свою чергу передбачає максимально реалізоване на практиці прагнення до створення довкілля, придатного для використання всіма людьми, без необхідності в адаптації чи спеціалізованому дизайні.

Окрім того, «Право на освіту» є однією з соціальних детермінант здоров'я, а відсутність освіти може обмежити здійснення права на здоров'я та інші економічні та соціальні права [7, с. 9]. Як правило, більш низький рівень освіти пов'язаний з негативним значенням здоров'я в суспільстві, адже доступ до освіти та її якість є частиною більш широкої картини «здоров'я нації». Окрім того, при наданні безкоштовної освіти люди з обмеженими можливостями не можуть бути виключені на підставі їхньої інвалідності, тому при розробці системи інклюзивної освіти уряд має забезпечувати особам з інвалідністю підтримку, яка необхідна для полегшення їхнього ефективного навчання. Проте сьогодні багато шкіл не сприяють створенню умов для осіб з обмеженими можливостями, створюючи тим самим бар'єри для академічного та соціального розвитку.

Бар'єри на шляху ефективного навчання різноманітні й включають в себе навчальний план і питання загальної та спеціальної педагогіки, недостатню підготовку та підтримку педагогічних кадрів, фізичну недоступність і маркування, насильство, знущання, жорстоке поводження та поведінкові проблеми [7, с. 13]. Отже, на нашу думку, всі заходи в освіті забезпечуватимуть ефективні заходи з організації індивідуалізованої підтримки, максимально сприяючи засвоєнню знань і соціальному розвитку, лише за виконання основних вимог інклюзивного освітнього простору: цінність особистості та права людини; універсальний дизайн; загальна компетентність педагогічних кадрів; прогнозований «позитивний» результат з урахуванням особливостей, можливостей та потреб дитини.

У той же час, окремої уваги заслуговує розділ Концепції НУШ, присвячений опису змін в організації сучасного освітнього середовища. У зв'язку з тим, що в шкільному житті зростає частка групової, ігрової,

проектної та дослідницької діяльності, має бути урізноманітнено варіанти упорядкування освітнього простору [5, с. 20]. Так, на думку Н. Бібік, окрім класичних варіантів кімнат у закладах освіти доцільно використовувати новітні, наприклад, мобільні робочі місця, які можна легко трансформувати для групової роботи. Варто відзначити, що орієнтуватися педагог та освітній заклад у плануванні й дизайні освітнього простору мають на розвиток дитини й мотивації її до навчання.

Таким чином, у межах чинного законодавства ми можемо відмітити досить «не чітку» позицію щодо створення освітнього простору, який би поєднував основні вимоги як інклюзивної освіти, так і освітнього середовища НУШ. Саме тому, метою нашого дослідження є підготовка студентів педагогічних спеціальностей до роботи в інклюзивному просторі через ознайомлення з основними принципами універсального дизайну в «роботі» ресурсної кімнати, класної кімнати та арт-терапевтичного кабінету.

Універсальний дизайн – це основа для розробки проектування навколишнього середовища, громадських будинків і споруд, транспортних засобів загального користування, речей, технологій, будь-яких інформаційних видань чи способу подачі інформації та комунікацій таким чином, щоб ними могли користуватися найширші верстви населення, незважаючи на їх можливі функціональні обмеження [2, с. 67]. Саме в такому контексті розглядається створення освітнього простору доступного для всіх, тобто не лише дітей та педагога, але й для «відвідувачів» навчального закладу.

Отже, розглянемо сутність кожного варіанту організації освітнього простору:

- ресурсної кімнати;
- класної кімнати НУШ;
- арт-терапевтичного кабінету.

Так, ресурсна кімната в закладі освіти – це спеціально організований простір для розвитку дитини та гармонізації її психоемоційного стану, що дозволяє емоційно розвантажити дитину, зняти нервові збудження, знизити рівень агресії, тривожності, активізувати мозкову діяльність та займатися зі спеціалістом в індивідуальному порядку [4, с. 87]. Це допоможе забезпечити індивідуальний підхід та поєднати інклюзивну освіту та індивідуальне навчання в залежності від ситуації розвитку дитини, її реакцій та можливостей. Окрім того, використання такої кімнати має забезпечити подолання труднощів у навчанні та соціалізації дитини.

Нормативними актами чітко визначаються розміри та інші будівельні, експлуатаційні норми. Окрім того, організація приміщення має бути в межах двох базових зон (навчальної та побутово-практичної) та мати наступні осередки:

- простір для індивідуальних занять;
- простір для групових занять;
- робоча зона вчителя;
- зона відпочинку.

Так само визначено особливості побудови нового освітнього простору НУШ, що має бути зручним та комфортним для кожної дитини. Але, на відміну від ресурсної кімнати, у класній кімнаті має бути вісім зон:

- для навчально-пізнавальної діяльності. Ця зона має бути оснащена мобільними партами, доречними будуть інформаційні стенди невеликого розміру (календар днів народжень учнів, розклад уроків, план цікавих позаурочних заходів тощо);
- змінні тематичні осередки мають містити все необхідне для вивчення нової теми та предмету загалом. Тому саме тут варто розташовувати стенди та фліпчарти, на яких можна розміщувати тематичні таблиці та діаграми для наочного висвітлення теми, портрети видатних діячів, книжки.
- зона для ігрової діяльності (матеріали та обладнання для настільних та рухливих ігор);
- для художньо-творчої діяльності (приладдя для творчих занять, виставка дитячих робіт);
- для проведення дослідів (куточок природи чи спеціального приладдя для «доступних» експериментів);
- для відпочинку (килим, зручні м'які крісла-пуфи та подушки, «Дошка настрою» тощо) – це місце, де можна спілкуватися з дітьми та грати в ігри, відпочивати чи розмірковувати;
- бібліотека в стилі буккроссінгу;
- осередок вчителя [6].

Арт-терапевтична студія для групової інтерактивної роботи, на нашу думку, має забезпечувати швидку перестановку меблів (наприклад, для посадки дітей у коло) або мати дві по-різному обладнані зони – «робочу» для творчої діяльності й «чисту» для групового обговорення. Так само, як і при організації ресурсної чи класної кімнати НУШ має бути забезпечено зонування приміщення. Але розташування столів у просторі може бути різним, щоб надати можливість вибору учасникам групи, які займають те або інше місце, тим самим позначаючи «персональні території», що є в умовах групової інтерактивної роботи елементом «індивідуального психотерапевтичного простору» [9, с. 151]. У кожній дитини має бути

індивідуальний набір матеріалів для творчості. Крім того, на загальному столі можуть знаходитися інші, додаткові матеріали.

Деякі сучасні кабінети для групової інтерактивної арт-терапевтичної роботи нерідко обладнані мікрофонами або відеокамерами для аудіо- і відеозаписів різних етапів сесії, що було б також актуально і для занять в інклюзивній групі чи класі, класній кімнаті НУШ. Але при обладнанні таких кабінетів необхідно враховувати високий ступінь сприйнятливості дітей з функціональними обмеженнями до найдрібніших особливостей інтер'єру (колір стін, якість меблів, гардин тощо) – це те, що «упускається» при організації освітнього простору в НУШ. Художнє оздоблення кабінету, наприклад, репродукціями, повинне бути мінімальним і поміркованим, щоб не здійснювати сугестивний вплив на дитину та не відволікати від процесу творчості, навчання, сприйняття, розуміння тощо.

Обов'язковим для студії, як і для інших типів приміщень для арт-терапевтичної роботи, є наявність раковини, що забезпечує вільний доступ дітей до води. Крім того, бажано, щоб студія мала зону відпочинку з кріслами й столом з чаєм, де відвідувачі студії можуть спілкуватися один з одним і керівником студії, не заважаючи іншим, що кардинально відрізняється від потреб класу та ресурсної кімнати. Також кабінет студії обов'язково повинен мати спеціально відведене місце для зберігання робіт дітей (при тому, що їм дозволено забирати деякі роботи з собою). Роботи повинні зберігатися в індивідуальних теках на стелажах або демонструватися на спеціально для цього відведеному місці [1, с. 13]. Важливо пам'ятати, що арт-терапевтичний простір близький до ігрового простору, тому необхідні музичний центр і добірка музичних записів, кататимні предмети (що викликають яскраві емоції та мають символічне наповнення), іграшки, пісочниця [3, с. 22]. Особливістю в облаштуванні кабінету для арт-терапевтичної студії є наявність «лялькового будинку» і комплекту спеціально підібраних іграшок, а також великого вільного простору для гри з предметами або імпровізованого виконання ролей. У кабінеті разом з «робочою зоною» є «чиста зона» для спілкування арт-терапевта і дитини, адже робота в такому кабінеті припускає тісну особистісну взаємодію між дорослим і дитиною впродовж усього процесу образотворчої роботи. Так, після її завершення у фахівця завжди є спеціально організований простір для обговорення відчуттів і почуттів дитини від процесу роботи та під час окремо взятих етапів спонтанної художньо-творчої арт-терапевтичної діяльності [1, с. 1].

Особливу увагу необхідно приділяти належному забезпеченню дітей образотворчими матеріалами на кожному робочому місці: папір білий і кольоровий різних форматів, фарби, воскова крейда або пастель, олівці тощо). На окремому столі можуть знаходитися заготовки для колажу, глина, інші матеріали на випадок, якщо хтось надасть перевагу оригінальній образотворчій техніці [9, с. 168]. Оскільки арт-терапія є творчим самовираженням і припускає широкий вибір різних образотворчих матеріалів (фарби, олівці, воскова крейда або пастель; вирізки із журналів, кольоровий папір, фольга, текстиль; глина, пластилін, дерево, солоне тісто; пісок з мініатюрними фігурками тощо), то важливим моментом під час організації арт-терапевтичного простору є вибір матеріалів, з якими працює дитина. Як зазначає М. Авраменко, якість матеріалів має бути достатньо високою, оскільки це впливатиме на цінність самої роботи та її результати [1, с. 11].

Питання технічного оснащення та відповідна характеристика приміщення краще за все прописана для організації ресурсної кімнати. Оскільки це питання є досить важливим для кожної із аудиторій, необхідно звернути увагу на:

- предметно-просторове планування – кімната має бути достатньо просторою та незахарашеною зайвими предметами; слід уникати предметів, які можуть спричинити травмування. Перелік обладнання (меблі, технічне і додаткове обладнання) для ресурсної кімнати надано в «Типовому переліку спеціальних засобів корекції психофізичного розвитку дітей з особливими освітніми потребами, які навчаються в інклюзивних та спеціальних класах закладів загальної середньої освіти», що затверджено наказом Міністерства освіти і науки України від 23.04.2018р. № 414;
- освітлення та вентиляцію – приміщення має бути добре освітленим, мати можливість зміни освітленості кімнати за допомогою сонцезахисних систем (рулонних штор, тощо). Важливо продумати освітлення кожного робочого місця: робоче освітлення має бути з люмінесцентними лампами, допускається використання світлодіодних ламп, світильників, систем з кольоровою температурою 4000°K, які відповідають державним стандартам. Розрахункова температура повітря має бути 18°С в класних приміщеннях загальної середньої школи та 20°С в приміщеннях початкової школи, приплив свіжого повітря слід передбачати припливно-витяжними установками, допускається подавання свіжого повітря через верхні фрамуги вікон. Важливо передбачити неможливість самостійного відкривання вікон учнями;
- санітарно-гігієнічні умови – у ресурсній кімнаті (поруч з нею) має бути розташований умивальник; з ресурсної кімнати має бути швидкий доступ до туалетної кімнати;
- зовнішній шумовий фон – не бажано, щоб поруч з ресурсною кімнатою знаходилися спортивний зал, кабінет музики або рекреація для початкових класів. Це може перешкодити заняттям ресурсного класу,

розклад якого періодично може не відповідати розкладу дзвінків всієї школи [4, с. 88-89].

Особливого значення в створенні кімнати для реалізації та поєднання ціннісного ставлення до особистості набуває питання внутрішнього наповнення приміщення. Тому, на нашу думку, щодо розташування та якості меблів у класі необхідно звернутися до документів, що регулюють НУШ, адже вони мають відповідати декільком важливим критеріям, серед яких: ергономічність, безпечність, міцність, певні форма, колір, розміри та вага, а також естетичність [6]. А от щодо матеріалів для роботи з дітьми варто розглянути пропозиції до створення арт-терапевтичного кабінету, оскільки, на нашу думку, саме в цьому «напрямку» якісно та доступно роз'яснюється питання необхідності використання тих чи інших матеріалів та інструментів для забезпечення якісних педагогічних послуг дітям.

Висновки. Таким чином, кожен освітній простір створений для спеціалістів має наступні характеристики: доступність і простота дизайну; право вибору дитиною як місця, так і засобів проведення занять; максимальне забезпечення кожної дитини правом на освіту; індивідуалізація навчального процесу завдяки урізноманітненню освітнього середовища тощо. У свою чергу, право вибору дозволяє педагогу розробляти «питання» відповідальності на основі вибору; збільшується потреба в додаткових засобах навчання; з'являється необхідність постійної комунікації та тісної співпраці для реалізації права кожної дитини на отримання максимально ефективних та «дружніх» освітніх послуг.

Саме тому, на нашу думку, ці питання мають бути невід'ємною частиною підготовки студентів педагогічних спеціальностей до роботи в закладах освіти нового типу. Розуміння особливостей та конкретні приклади ефективної побудови освітнього простору можуть стати запорукою успішної реалізації ідеї інклюзивної освіти – соціалізації дітей з особливими освітніми потребами.

Література

1. Авдеев А. Лекции по теории литературы: Целостный анализ литературного произведения [Електронний ресурс] <http://knigi-tut.net/leksi-po-teorii-literaturyi-tselostnyiyy-analiz-literaturnogo-proizvedeniya> (дата звернення: 13.02.2020).
2. Азін В. О., Байда Л. Ю., Грибальський Я. В., Красюкова-Еннс О. В. Доступність та універсальний дизайн : навч.-метод. посіб./ за заг. ред. Байди Л. Ю., Красюкової-Еннс О. В. – Київ, 2013. – 128с.
3. Вознесенська О. Арт-терапія в роботі практичного психолога : Використ. Арт-технологій в освіті / О. Вознесенська, Л. Мова. – Київ : Шк. світ, 2007. – 120 с.
4. Нечепорчук А. Новий освітній простір. Безбар'єрність [Електронний ресурс] https://storage decentralization.gov.ua/uploads/library/file/408/NOP_Bezbaryernist.pdf (дата звернення: 13.02.2020).
5. Нова українська школа: порадник для вчителя / Під заг. ред. Бібік Н. М. – Київ: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2017. – 206 с.
6. Особливості та приклади оформлення класу відповідно до вимог Нової української школи [Електронний ресурс] <https://naurok.com.ua/post/klas-u-stili-nush> (дата звернення: 13.02.2020).
7. Охорона здоров'я і права людини : ресурсний посібник / за науковою редакцією І.Я. Сенюти (укр. версія). – 5-те вид., доп. – Львів : Видавництво ЛОБФ «Медицина і право», 2015. – 989 с.
8. Стандарти громадсько-активної школи: соціальна інклюзія: навчально-методичний посібник / Найда Ю.М., Ткаченко Л.М. Під заг. ред. Даниленко Л.І. – Київ: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2014. – 68 с.
9. Хілія А.В. Виховання у дітей з функціональними обмеженнями ціннісного ставлення до життя засобами арт-терапії [Текст] : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Хілія Анна Вікторівна ; Вінниц. держ. пед. ун-т ім. Михайла Коцюбинського. – Вінниця, 2017. – 339 с.

References

1. Avdeev A. Lekcii po teorii literatury: Celostnyj analiz literaturnogo proizvedeniya [Elektronnij resurs] <http://knigi-tut.net/leksi-po-teorii-literaturyi-tselostnyiyy-analiz-literaturnogo-proizvedeniya> (data zvernennya: 13.02.2020).
2. Azin V. O., Baida L. Yu., Hrybalskyi Ya. V., Krasiukova-Enns O. V. Dostupnist ta universalnyi dyzain : navch.-metod. posib./ za zah. red. Baidy L. Yu., Krasiukovoi-Enns O. V. – Kyiv, 2013. – 128s.
3. Voznesenska O. Art-terapiia v roboti praktychnoho psykholoha : Vykoryst. Art-tekhnohii v osviti / O. Voznesenska, L. Mova. – Kyiv : Shk. svit, 2007. – 120 s.
4. Nechiporchuk A. Novyi osvitiy prostir. Bezbar'ernist [Elektronnyi resurs] https://storage decentralization.gov.ua/uploads/library/file/408/NOP_Bezbaryernist.pdf (data zvernennia: 13.02.2020).
5. Nova ukrainska shkola: poradnyk dlia vchytelia / Pid zah. red. Bibik N. M. – Kyiv: TOV «Vydavnychiy dim «Pleiady», 2017. – 206 s.
6. Osoblyvosti ta pryklady oformlennia klasu vidpovidno do vymoh Novoi ukrainskoi shkoly [Elektronnyi resurs] <https://naurok.com.ua/post/klas-u-stili-nush> (data zvernennia: 13.02.2020).
7. Okhrona zdorovia i prava liudyny : resursnyi posibnyk / za naukovoiou redaktsiieiu I.Ya. Seniuty (ukr. versiia). – 5-te vyd., dop. – Lviv : Vydavnytstvo LOBF «Medytsyna i pravo», 2015. – 989 s.
8. Standarty hromadsko-aktyvnoi shkoly: sotsialna inkluziia: navchalno-metodychnyi posibnyk / Naida Yu.M., Tkachenko L.M. Pid zah. red. Danylenko L.I. – Kyiv: TOV «Vydavnychiy dim «Pleiady», 2014. – 68 s.
9. Khilia A.V. Vykhovannia u ditei z funktsionalnymy obmezheniamy tsinnisnoho stavlennia do zhyttia zasobamy art-terapii [Tekst] : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.07 / Khilia Anna Viktorivna ; Vinnyts. derzh. ped. un-t im. Mykhaila Kotsiubynskoho. – Vinnytsia, 2017. – 339 s.

УДК 378.016:53

DOI 10.31652/2415-7872-2020-61-167-173

ГОТОВНІСТЬ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ДО РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ УЧНІВ

І. Л. Холковська

orcid.org/0000-0002-2498-1902

У статті готовність розглядається як нерозривна єдність спонукального (мотиваційного) і виконавського (процесуального) аспектів, що виступає чинником успішного виконання діяльності. На основі аналізу психолого-педагогічних джерел визначено зміст і структуру готовності студентів педагогічного університету до розвитку творчого потенціалу учнів. Готовність студентів до розвитку творчого потенціалу учнів є багатокомпонентною і багаторівневою структурою, що містить чотири взаємопов'язані компоненти: мотиваційний, пізнавальний, емоційно-вольовий, діяльнісний. Визначені критерії і показники готовності студентів до розвитку творчого потенціалу учнів. Проаналізовані якості творчого педагога, що дозволяють виявляти і розвивати творчий потенціал учня. З'ясовані педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів до розвитку творчих здібностей школярів.

Ключові слова: творчий потенціал, готовність до розвитку творчого потенціалу, творчі здібності, підготовка майбутніх учителів.

THE READINESS OF STUDENTS OF PEDAGOGICAL UNIVERSITY FOR DEVELOPMENT OF CREATIVE POTENTIAL OF STUDENTS

I. Kholkovska

In the article readiness is considered as an inseparable unity of the incentive (motivational) and performance (procedural) aspects, which is a factor of successful performance of the activity. The readiness of future teachers to develop students' creative potential is interpreted as a complex integral characteristic of the personality, which contains, in addition to general professionally important qualities, such specific components as a positive attitude to the creative potential of students, and the specific knowledge and skills required for this activity. On the basis of the analysis of psychological and pedagogical sources the content and structure of the readiness of the students of the pedagogical university to develop the creative potential of the students are determined. Students' readiness for the development of students' creative potential is a multicomponent and multilevel structure containing four interconnected components: motivational, cognitive, emotional-volitional, activity. Criteria and indicators of students' readiness to develop students' creative potential are defined. The qualities of the creative teacher that allow to identify and develop the creative potential of the student are analyzed. The pedagogical conditions of formation of future teachers' readiness for development of pupils' creative abilities are clarified: provision of free time of the teacher; material security; creation of equipped teaching rooms – a kind of teachers' creative laboratories; the presence of a favorable moral and psychological atmosphere at school; stimulating creative search for teachers; analysis and introspection of pedagogical activity; learning and generalizing the experience of teachers' creative activity; development of all areas of the teacher's personality. Possibilities of psychological and pedagogical disciplines, pedagogical practice, scientific research activity of students, training sessions as ways of forming the readiness of future teachers to develop the creative potential of students are characterized.

Keywords: readiness to develop creativity, creativity, training of future teachers.

Проблема готовності людини до різних видів діяльності розробляється вітчизняними психологами і педагогами порівняно недавно: з кінця 50-х – початку 60-х років. В усіх дослідженнях готовність розглядається як фундаментальна умова успішного виконання будь-якої діяльності [10; 11]. В той же час не можна не визнати, що складність вивчення шляхів і умов формування готовності до тієї або іншої діяльності багато в чому обумовлена відсутністю єдиного тлумачення поняття готовності.

У науковій літературі використовується поняття «психічна готовність» до діяльності. Встановлено, що будь-яка готовність містить три взаємопов'язані компоненти: 1) когнітивний, пізнавальний; 2) емоційний, 3) поведінковий [10, с. 112]. Проте більшість дослідників (В.Барко, О. Бикова, В. Бочелюк, П. Горностай, О. Керницький, П. Підкасистий, А. Тарновська та ін.) під готовністю розуміють нерозривну єдність спонукального (мотиваційного) і виконавського (процесуального) компонентів [16, с. 12].

Як справедливо стверджують М. Дяченко і Л. Кандилович, психологічна готовність є істотною передумовою цілеспрямованої діяльності, її регуляції, стійкості й ефективності. Вона дозволяє людині успішно виконувати свої обов'язки з найбільшим ефектом, використовуючи при цьому свої знання, досвід, особисті якості, зберігаючи самоконтроль і перебудовуючи свою діяльність за умов появи непередбачених обставин. Розглядаючи готовність як стійку характеристику особистості, названі вище автори в її

структуру включають: 1) позитивне ставлення до того або іншого виду діяльності, професії; 2) адекватні вимоги діяльності, професії, риси вдачі: здібності, темперамент, мотивації; 3) необхідні для успішної діяльності знання, навички, вміння; 4) стійкі, професійно важливі особливості сприйняття, уваги, мислення, емоційних і вольових процесів [11].

Не зважаючи на в чомусь відмінні концептуальні підходи, всі дослідники розглядають готовність як необхідну передумову успішної діяльності людини [2; 4; 5; 6; 7; 9; 10; 11].

Деякі науковці розглядають проблему готовності у вузчому плані. Л. Чеховською вивчалася готовність учителя використовувати проектне навчання на уроках української літератури з метою розвитку творчої особистості школяра [18]. М. Гончаренко аналізував компоненти готовності вчителя до формування творчої активності учнів на уроках музичного мистецтва [5]. О. Максимович запропонувала педагогічні умови розвитку творчих здібностей учнів початкової школи [13]. С. Дубовий розглядає готовність педагога до позакласної роботи з формування творчої особистості дитини [9].

Аналіз різних джерел свідчить про зростаючий інтерес у науці і практиці до питань розвитку педагогічної творчості і вдосконалення підготовки вчителя до формування творчих здібностей учнів: її загальних проблем (Н. Кузьміна, І. Форостюк, та ін.), творчої природи пізнання (В. Біблер, А. Брушлинський, В. Давидов, Л. Занков та ін.), суті педагогічної творчості (В. Загвязинський, В. Кан-Калик, М. Потапашник та ін.). В них обґрунтовується ідея вивчення творчості як механізму розвитку особистості (Д. Богоявленська, Ю. Кулюткін та ін.), умов зародження творчості в процесі навчання в школі (І. Бех, С. Бондаренко, Л. Якубова та ін.), розвитку творчості у ЗВО (О. Акімова, С. Бондаревська, І. Періг, В. Фрицюк та ін.), творчого рішення виховних завдань (М. Костолович, В. Сластьонін, А. Яковлева та ін.). Опису досвіду становлення інноваційних шкіл різного типу і розвитку в них творчого потенціалу педагогів присвячені праці відомих педагогів-практиків минулого і сьогодення (О. Захаренко, В. Караковський, А. Макаренко, В. Сухомлинський, А. Тубельський, С. Хозе та ін.).

Вирішення поставленої в цій статті проблеми вимагало звернення до аналізу цих досліджень з метою визначення позицій щодо розуміння сутності і структури готовності майбутніх учителів до роботи з розвитку творчих здібностей дітей.

Мета статті: охарактеризувати суть, структуру готовності майбутніх учителів до розвитку творчого потенціалу школярів, запропонувати шляхи її формування у процесі професійної підготовки.

Готовність до розвитку творчого потенціалу учнів як до одного з видів педагогічної діяльності є складною характеристикою особистості вчителя. Вона має властивості загальної готовності до педагогічної діяльності. В той же час властива їй специфіка обумовлює необхідність спеціального її розгляду. Для з'ясування цієї специфіки ми вивчали документи про освіту, в яких відображено питання розвитку творчості учнів, вимоги до підготовки педагогічних кадрів [12]. Згідно з цими документами формування творчого потенціалу учнів є складовою частиною діяльності вчителя. В той же час проведений нами аналіз спеціальної літератури свідчить про незначну кількість досліджень з формування педагогічних умінь і навичок студентів у процесі професійної підготовки як найважливішого структурного компонента даної готовності. В наукових працях недостатньо розкривається діалектичний характер процесу формування педагогічних умінь, умови використання тих або інших методів для їх розвитку.

Як відомо, педагогічні вміння є формою функціонування теоретичних знань. У педагогічних уміннях реалізуються передусім психолого-педагогічні знання як про цілі, завдання, принципи, суть, методи і прийоми навчання і виховання, так і про способи організації педагогічного процесу. В них реалізуються також теоретичні знання зі спеціальних і суспільних дисциплін.

Для успішного вирішення того або іншого практичного завдання вчителю необхідно послідовно виконати певну кількість дій. Встановлено, що педагогічна діяльність здійснюється на двох рівнях: емпіричному і свідомому. Стисло охарактеризуємо їх. Емпіричний рівень передбачає оволодіння лише зовнішньою предметною діяльністю, коли студенти визначають спосіб дій на підставі лише логіки практичних дій (спочатку роблять, потім аналізують). Зрозуміло, що логіка практичних дій не розкриває закономірні зв'язки між компонентами педагогічного процесу. Тому студенти зазвичай не можуть обґрунтувати, які способи впливу і чому були обрані в цій ситуації, вони лише копіюють дії інших людей або наслідують методичні вказівки викладачів.

Свідомий же рівень освоєння діяльності передбачає, згідно з дослідженнями С. Рубінштейна, О. Леонтьєва та ін., що зовнішня предметна практична діяльність випереджається внутрішньою теоретичною, тобто здійснюється осмислення мети впливу, очікуваних результатів, передбачуваних дій, умов їх виконання. С. Рубінштейн писав: «Співвідношення мети і умов визначає завдання, яке має бути дозволене дією. Свідома людська дія – це більш менш свідоме рішення задачі» [15, с. 152].

Видатні педагоги різних епох підкреслювали загальну думку про те, що будь-яке педагогічне явище відбувається в певних конкретних умовах, врахування яких є необхідністю в професійній діяльності вчителя. Вибір учителем потрібного способу або прийому роботи залежить від особливостей колективу, з

яким він працює, від вікових та індивідуальних особливостей особистості учня. Складність, динамічність, різнобічність, творчий характер педагогічної праці обумовлюють необхідність свідомого і творчого застосування різноманітних прийомів і способів роботи, пошуку оптимальних шляхів вирішення поставлених завдань. У той же час, специфічні особливості педагогічної діяльності визначають практичну значущість автоматизації низки стереотипних дій учителя, роль педагогічних навичок. Так, піддаються автоматизації деякі організаційні вміння і педагогічна техніка, наприклад, техніка і культура мовлення (голос учителя, тон, дикція), міміка, манера триматися в класі, деякі прийоми підтримки уваги учнів у класі, прийоми застосування технічних засобів навчання, робота зі шкільною документацією, навички спілкування.

Педагогічна діяльність, будучи сплавом науки і мистецтва, завжди передбачає творчість. Особливість же її полягає в тому, що змістом є допомога (формування, виховання) у становленні особистості, що завжди є неповторною, унікальною. У педагогіці розрізняють практичну діяльність і наукову творчість, яка передбачає передусім відкриття, виявлення раніше не пізнаних закономірностей навчання, виховання, розробку високоефективних методик і теорій, що дозволяють вирішувати завдання сучасної школи, прогнозування тенденцій її розвитку.

Оскільки творчість у практичній діяльності вчителя, вихователя різнопланова, то можна говорити про рівні творчості (В. Загвязинський, М. Поташник та ін.). Прояви творчості різноманітні: нестандартні підходи до вирішення проблем; розробка нових методів, форм, прийомів, засобів і їх оригінальних поєднань; ефективне застосування педагогічного досвіду в нових умовах; удосконалення, раціоналізація, модернізація відомого відповідно до нових завдань; вдала імпровізація на основі як точного знання і компетентного розрахунку, так і високорозвиненої інтуїції; бачення різноманітності варіантів вирішення однієї і тієї ж проблеми і вибір оптимального; трансформація методичних рекомендацій, теоретичних положень у конкретні педагогічні дії тощо. Загально визнано, що вищим рівнем творчості в практичній діяльності є створення принципово нових, високоефективних систем навчання, виховання і розвитку школярів. Найчастіше педагогічна творчість, згідно з дослідженнями і спостереженнями, розвивається стихійно, нецілеспрямовано [1, с. 20].

Проведений нами аналіз досліджень [2; 4; 5; 6; 16; 17] показав, що управління розвитком творчості вчителів розпочинається зі створення необхідних умов: забезпечення вільного часу вчителя, матеріальна забезпеченість, створення оснащених методичних кабінетів, які є творчими лабораторіями вчителів. Для розвитку творчості не менш важливі наявність сприятливої морально-психологічної обстановки в школі, творчої атмосфери в колективі, стимулювання творчого пошуку і праці вчителя, його потреби в самовираженні і самоствердженні, аналіз і самоаналіз педагогічної діяльності, накопичення і вивчення досвіду творчої діяльності вчителів-колег, розвиток усіх сфер особистості вчителя – все це, на думку дослідників [7; 17], підвищує вірогідність творчих рішень, оскільки, як відомо, тільки творчий учитель здатен виховати творчу особистість дитини.

Ми згодні з думкою О. Доніної і Н. Кузнецової щодо якостей творчого педагога, що дозволяють виявляти і розвивати творчий потенціал учня: націленість на формування творчої особистості школяра, педагогічний такт, здатність до емпатії (співчуття, співпереживання), заохочення вчителем дитячої уяви, артистизм, розвинене почуття гумору, вміння ставити цікаві, несподівані, парадоксальні, цікаві питання, створювати проблемні ситуації, вміння стимулювати запитання дітей [8]. Тільки ті вчителі, які характеризуються яскравою індивідуальністю і креативністю, можуть виступати не просто джерелами і передавачами інформації, а свого роду каталізаторами особистісного зростання учнів [3, с. 52].

Досліджуючи питання становлення творчої індивідуальності педагога, А. Тарновська намагається визначити його через сфери прояву індивідуальності людини (діяльність, спілкування, поведінка) і акцентує увагу на тих якостях, на яких вона ґрунтується: світогляд, самостійність, самосвідомість, і робить висновок, що тільки зріла, товариська людина, яка виробила власну систему цінностей, може знайти адекватні засоби самовираження, стати творчою індивідуальністю. Науковець досить детально викладає характеристику обставин, що гальмують прояв учителем творчості у своїй роботі і призводять до перетворення його на функціонера. Узагальнюючи теоретичні положення, викладені в авторефераті дисертації, можна дійти висновку, що становлення творчої індивідуальності майбутніх учителів може відбутися за умов перебудови системи їх підготовки, пошуку нових технологій, здатних забезпечити вирішення цього складного завдання, де початковою ланкою повинна стояти робота, що стимулює усвідомлення студентом своєї унікальності і прийняття ним гуманістичних установок, в першу чергу, прийняття себе самого й інших [16].

Поза сумнівом, що творча діяльність педагога передбачає здійснення інноваційних процесів. У зв'язку з цим, С. Морозов і П. Підкасистий стверджують, що потрібна особлива підготовка вчителя до цієї інноваційної діяльності, що вимагає відповідних змін у діючих програмах педагогічних закладів вищої освіти, переосмислення самого поняття творчості вчительських мас (оскільки в дореформений час

творчість учителя розумілася як активне, осмислене і своєчасне впровадження пропонованих рекомендацій у практику школи), формування в студентів і професорсько-викладацького складу ЗВО потреби в інноваційній діяльності (створивши матеріальну зацікавленість в останніх), визначення шляхів і засобів виховання інтересу до науково-педагогічної інформації, організації викладання педагогічних дисциплін таким чином, щоб воно приводило в дію внутрішні сили студента, вчило їх мислити, формування в них потреби в педагогічній теорії [14, с.88-93].

Вивчаючи дослідження з проблеми підготовки педагогів до роботи з формування в школярів творчих здібностей, ми визначили наш підхід до розуміння готовності студентів університету, майбутніх учителів, до формування творчого потенціалу учнів: це складне інтегроване утворення, що містить, окрім загальних професійно важливих якостей, такі специфічні компоненти, як позитивне ставлення до розвитку творчого потенціалу школярів і необхідні для цієї діяльності специфічні знання і вміння.

Готовність студентів педагогічного університету до формування творчого потенціалу школяра характеризується багатокомпонентною і багаторівневою структурою, основу якої складають чотири взаємопов'язані компоненти: *мотиваційний, пізнавальний, емоційно-вольовий, діяльнісний*.

Мотиваційний компонент досліджуваної готовності визначає ставлення до діяльності з формування творчого потенціалу школяра, його здатності до творчості. Цей компонент сприяє розвитку різноманітних пізнавальних, професійних мотивів та інтересів майбутніх учителів, враховує індивідуальні потреби, інтереси і схильності молоді, що навчається, створює високу особисту зацікавленість, формує потребу в підвищенні своєї професійної підготовки, потребу в професійно-особистісному і творчому рості, бажання самовдосконалення. До ціннісно-мотиваційної сфери ми відносимо також творчу спрямованість особистості майбутнього педагога, його прагнення до інновацій у педагогічному процесі, почуття нового, здатність до взаємодії в творчому процесі з школярами. Позитивне ставлення до такого виду педагогічної діяльності як формування творчого потенціалу школярів виступає найбільш значущою і визначальною складовою цієї готовності. Ця складова, як й інші, що утворюють у своїй єдності готовність до формування в школярів здатності до творчості, є, у свою чергу, складним утворенням. Вона містить усвідомлення значущості і необхідності формування творчого потенціалу школярів як свого професійного обов'язку, інтерес до цього виду педагогічної діяльності, прагнення до її здійснення на високому рівні. Ці складові мотиваційного компоненту є основними, оскільки визначають суть позитивного ставлення студентів університету, майбутніх учителів до цього виду педагогічної діяльності.

Пізнавальний компонент готовності студентів до формування творчого потенціалу школярів містить сукупність необхідних для названої діяльності інтегрованих знань.

Емоційно-вольовий компонент передбачає виховання цілеспрямованості, наполегливості, працездатності, впевненості в собі, самоорганізації, самоконтролю, вміння долати труднощі, перешкоди, що виникають у процесі вирішення різноманітних проблем і ситуацій у професійній діяльності педагога.

Діяльнісний компонент відображає синтез теоретичних, методичних і практичних знань, розумових і практичних дій, спрямованих на здійснення педагогами своїх функцій у педагогічному процесі.

Важливим кроком на шляху вирішення поставленої проблеми стала розробка *критеріїв і показників готовності студентів до формування творчого потенціалу школярів*. Аналіз літератури і матеріалів передового педагогічного досвіду дозволив виокремити, разом із загальними критеріями і показниками готовності, і такі, що характеризують міру сформованості готовності і прояву студентами творчості. Такими *критеріями* виступають: інтерес до педагогічної діяльності з формування творчого потенціалу школярів; розуміння значення творчості в становленні особистості, її життєдіяльності; вміння організувати творчу діяльність учнів; вміння створювати для кожного школяра ситуацію успіху; вміння створювати психологічно сприятливий для творчості клімат; вміння аналізувати досвід творчої діяльності; вміння використовувати методи і прийоми творчого процесу; вміння розвивати навички самоорганізації школярів; вміння розвивати спостережливість школярів; вміння стимулювати творчу активність й ініціативу учнів; новизна, оригінальність способів вирішення творчих завдань; ініціативність, творча активність майбутнього вчителя.

Критерії названої готовності були покладені в основу підготовлених програм спостереження за її проявами і розробки спеціального діагностичного інструментарію для вивчення рівня її сформованості. Подальше дослідження кола знань і вмінь майбутніх учителів є необхідною і достатньою умовою організації підготовки студентів педагогічного університету до самостійної трудової діяльності, до вдосконалення педагогічної майстерності, до успішної роботи з формування творчого потенціалу учнів сучасної школи. За результатами проведеного нами анкетування, після вивчення студентами традиційного курсу педагогіки і виробничої практики в школі на питання «Чи задоволені Ви своєю підготовленістю до роботи з формування творчого потенціалу школяра?» з 82 студентів 12% відповіли позитивно, а 89% опитаних висловили своє незадоволення. Вони пояснили неготовність відсутністю необхідних для цієї роботи знань і вмінь, а саме: знання психолого-педагогічних основ формування творчого потенціалу

школяра і вмінь використовувати їх у своїй роботі (86% опитаних). Лише 11% студентів змогли вказати основні етапи творчого процесу, 14% виявили знання лише деяких методів і педагогічних умов формування у школярів здатності до творчості, активізації їх творчого мислення; у 34% опитаних виявлені утруднення у визначенні прийомів і способів створення психологічно сприятливого для творчості клімату в педагогічному процесі. На відсутність знань і вмінь здійснювати психолого-педагогічну діагностику творчих можливостей учнів вказало 96% студентів, що брали участь в опитуванні.

У процесі дослідження нами були використані нестандартні педагогічні ситуації, що пропонувалися студентам 3-го курсу. Отримані дані свідчать про те, що рівень готовності майбутніх учителів до формування творчого потенціалу школяра недостатній для ефективної і результативної роботи. Лише 26% опитаних з 74 чоловік охарактеризували і вирішили запропоновані творчі завдання, з них 14% змогли знайти нестандартні рішення, 11% виявили вміння формулювати творчі завдання; 23% продемонстрували вміння складати питання, що стимулюють прояв творчої активності школярів. Тільки 8% опитаних виявили обізнаність з окремими методами і прийомами формування творчого потенціалу школярів різних вікових груп, педагогічними умовами і особливостями цього процесу.

Більшість опитаних – 96% – поділяють думку про те, що творчість відіграє важливу роль у житті людини, в різних галузях її діяльності, 98% вважають, що творчості можна навчити. Переважна більшість 89% зазначили традиційний і одноманітний характер уроків у загальноосвітній школі, що зводилися, в основному, до заучування навчального матеріалу і його подальшого відтворення. Недивно тому, що на питання про те, «Який вплив мала школа на розвиток ваших творчих можливостей?» опитані в основному відповіли: «важко сказати», «не знаю», «ніякого», «утруднююсь пригадати». Тільки окремі студенти, відсоток яких склав 9%, засвідчили певний вплив школи, окремих учителів, що залишили, як потім з'ясувалося, помітний слід у їх житті, і охарактеризовані ними як неординарні і яскраві особистості.

Реальні зміни, що відбуваються в нашому житті, вимагають практично постійної активності, проявів нестандартності, творчості у вирішенні щоденно виникаючих проблем і нестандартних ситуацій як в освітньому процесі, так і в житті, є добрим стимулом розвитку і використання своїх творчих можливостей і здібностей зараз і в майбутньому, в процесі професійної діяльності. На думку майже всіх опитаних (99%) формування відповідної готовності і розвиток творчого потенціалу школярів необхідні як в освітньому процесі школи, так і ЗВО. Роздумуючи про свої творчі можливості, 38% висловили впевненість у наявності у них таких можливостей, 14% майже впевнені, що такі в них є, 41% не були впевнені, а 11 % констатували відсутність у них таких якостей.

Досвід педагогічної роботи у ЗВО свідчить, що підготовці майбутніх учителів до роботи з формування творчого потенціалу учнів слугує весь освітній процес у ЗВО. Знання, що набуваються студентами, вміння, навички зміцнюють основи педагогічних умінь, необхідних для формування у школярів здатності до творчості. Крім того, як показало дослідження, в цілому освітній процес у ЗВО містить значні можливості для розвитку і стимулювання творчого мислення і активності студентів.

Особливе місце в досліджуваному процесі займають різні види педагогічної практики, що передбачені діючим навчальним планом на II – IV курсах (пропедевтична, позашкільна, виробнича). Її значення неможливо переоцінити як в професійно-педагогічній підготовці в цілому, так і в підготовці до формування творчого потенціалу школярів, здатності до творчості. Педагогічна практика дозволяє органічно і цілісно поєднати теоретичне навчання студентів з їх майбутньою професійною діяльністю, забезпечити поєднання педагогічної науки і практики, розвиває педагогічну творчість майбутніх учителів. В процесі проходження педагогічної практики студенти мають можливість опановувати вміння і навички організації культурного змістовного дозвілля школярів, роботи в школі за фахом, застосовувати отримані знання в організації позаурочної діяльності учнів з предмету, виховної практики, залучатися до різнопланової творчої роботи, що відбувається в школі, активно включатися в дослідницьку роботу, у тому числі пов'язану з написанням курсових і дипломних робіт з педагогіки. Майбутні вчителі можуть активно апробувати свої творчі здібності, вміння налагодження співпраці, ефективної взаємодії з дітьми, педагогами, батьками, розвивається ціннісно-мотиваційна сфера особистості і в цілому творчий, особистісний потенціал майбутнього педагога.

Позааудиторна робота створює значні можливості для цілеспрямованого формування особистості, розвитку творчого потенціалу, якостей і вмінь, необхідних кожному вчителю для формування творчого потенціалу школяра, сприяє успішному оволодінню педагогічною професією. У студента відбувається накопичення досвіду творчих практичних рішень, що робить його вільнішим у виборі власних рішень, у тому числі і педагогічних [2]. Відбувається тренування студентів у вмінні обстоювати свою думку в дискусії, у прийнятті самостійних рішень, зростає активність майбутніх учителів, зокрема участь у різноманітних видах діяльності, що дозволяє відчувати успіх, сформувати позитивне ставлення до пошуків нового, оригінального, виникає потреба в самоаналізі, усвідомленні й оцінці власного досвіду в процесі взаємодії з різними людьми.

У здійсненні цілеспрямованої підготовки до названого аспекту педагогічної діяльності ми бачимо велику роль і важливе значення курсових і дипломних робіт, а також позааудиторної і самостійної роботи студентів. Тематика курсових і дипломних робіт з предметів психолого-педагогічного циклу, у певній своїй частині, присвячена проблемам розвитку творчого мислення, творчих здібностей особистості, гуманізації освіти. Важливим засобом формування досліджуваної нами готовності майбутніх учителів є спеціальний тренінг творчого мислення і поведінки. Такий психолого-педагогічний тренінг може проводитися у межах тієї або іншої навчальної дисципліни («Методика виховної роботи», «Основи педагогічної майстерності»).

Аналіз досліджень і педагогічного досвіду свідчать, що предмети психолого-педагогічного циклу відіграють важливу роль у становленні і розвитку особистості майбутнього вчителя, у формуванні його загальної і професійної культури, що дає імпульс до роздумів, спонукає до творчої переробки знань, що стосуються закономірностей розвитку, навчання, виховання школярів, розвивають і збагачують творчий потенціал самого студента-майбутнього педагога, забезпечують можливість самореалізації особистості, основу становлення педагога-творця. Вони дозволяють формувати методологічну культуру педагога, його мислення, що спирається на психологічні і педагогічні знання; дають можливість виробляти стратегію професійного і творчого розвитку; розвивають творчі здібності учителя [4].

У процесі професійної підготовки до формування творчого потенціалу школяра предмети психолого-педагогічного циклу позитивно впливають на розвиток основних властивостей творчого мислення майбутніх учителів: гнучкість, нетривіальність (вміння пошуку нових підходів до вирішення творчих завдань); широту (можливість залучення знань з різних галузей); критичність (здатність правильно оцінювати об'єкт дій власної діяльності); глибину (міру проникнення в суть явищ); відкритість (доступність мислення до різного роду ідей і суджень); антиципацію (мислення з передбаченням); незалежність (здатність самостійно і оригінально сформулювати і вирішити творчі завдання, не піддавшись сторонньому впливу, відстоявши свою творчу позицію); реверсивність (вміння транспонувати розумовий ланцюг у зворотному напрямі); емпатійність (вміння проникнути в хід думок іншої людини); асоціативність (здатність, що відіграє істотну роль у різних інтелектуальних уміннях і навичках).

Література

1. Бех І. Своєрідність художньої творчості особистості: Психологічні акценти / І. Бех // Мистец. та освіта. – 2012. – №1. – С. 20-21.
2. Волошина О.В. Використання проектних технологій навчання при викладанні дисциплін педагогічного циклу. / О.В. Волошина // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія. – Випуск 44. – Вінниця, 2015. – С. 41-44.
3. Галузяк В. М. Педагогічна підтримка розвитку особистісної зрілості майбутніх учителів / В. М. Галузяк // Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя: монографія / Акімова О.В., Галузяк В.М. [та ін.] – Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2014. – С. 40-80.
4. Галузяк В.М. Сутність і структура педагогічної компетентності вчителя / В. М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 48. – Вінниця, 2016. – С. 37-46.
5. Гончаренко М. М. Формування творчої активності на уроках музичного мистецтва : виховання творчої особистості / М. М. Гончаренко // Мистец. в шк. – 2013. – № 2. – Фаховий сервер. – № 5. – С. 16 (6-8).
6. Гриненко І.В. Педагогічні умови розвитку креативності майбутніх учителів гуманітарного профілю у процесі фахової підготовки: дис. канд. пед. наук / І.В. Гриненко. – Тернопіль, 2008. – 192 с.
7. Гусева Т.П. Психологічні засоби розвитку креативності майбутніх учителів філологічного профілю: дис. .. канд. психол. наук / Т.П. Гусева. – К.: Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України, 2006.
8. Доніна О.І. Розвиток креативності в умовах сучасної особистісно-орієнтованої освіти / О.І. Доніна, Н.І. Кузнєцова // Журнал «Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку». – 2010. – №3.
9. Дубовий С. Роль позакласної роботи у формуванні творчої особистості учня / С. Дубовий // Рідна шк. – 2012. – № 3. – С. 61-63.
10. Дурай-Новакова К.М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности: автореф. дис. .. д-ра пед. наук / К.М. Дурай-Новакова. – М., 1983. – 32 с.
11. Дьяченко М.И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. – Минск: Изд-во БГУ, 1978. – 175 с.
12. Закон України «Про вищу освіту» / Відомості Верховної Ради (ВВР), 2014, № 37-38.
13. Максимович О. Педагогічні умови розвитку творчих здібностей / О. Максимович // Почат. освіта. – 2011. – № 28. – Метод. порадник. – 2011. – Вип. 7. – С. 14-16.
14. Морозов Е.П. Подготовка учителя к инновационной деятельности / Е.П. Морозов, П.И. Пидкасистый // Советская педагогика. – 1991. – № 10. – С.88-93.
15. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1976. – 412 с.
16. Тарновская А.С. Формирование психологической готовности студентов университетов к педагогической деятельности в школе: автореф. дис. ... канд психол. наук / А.С. Тарновская. – К.: НИИ психологии УССР, 1991. – 20 с.

17. Холковська І.Л. Методика виховної роботи з обдарованими дітьми / І.Л. Холковська. – Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2018. – 172 с.
18. Чеховська Л. Проектне навчання на уроках української літератури і розвиток творчої особистості / Л. Чеховська // Укр. л-ра в загальноосвіт. шк. – 2009. – № 10. – С. 15-20.

References

1. Bekh I. Svoieridnist khudozhnoi tvorchosti osobystosti: Psykholohichni aktsenty / I. Bekh // Mystets. ta osvita. – 2012. – #1. – S. 20-21.
2. Voloshyna O.V. Vykorystannia proektnykh tekhnolohii navchannia pry vykladanni dystsyplin pedahohichnoho tsyклу. / O.V. Voloshyna // Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. Serii: Pedahohika i psykholohiia. – Vypusk 44. – Vinnytsia, 2015. – S. 41-44.
3. Haluziak V. M. Pedahohichna pidtrymka rozvytku osobystisnoi zrilosti maibutnikh uchyteliv / V. M. Haluziak // Osobystisno-profesiinyi rozvytok maibutnoho vchytelia: monohrafiia / Akimova O.V., Haluziak V.M. [ta in.] – Vinnytsia: TOV «Nilan LTD», 2014. – S. 40-80.
4. Haluziak V.M. Sutnist i struktura pedahohichnoi kompetentnosti vchytelia / V. M. Haluziak // Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni M.Kotsiubynskoho. Serii: «Pedahohika i psykholohiia». Vypusk 48. – Vinnytsia, 2016. – S. 37-46.
5. Honcharenko M. M. Formuvannia tvorchoi aktyvnosti na urokakh muzychnoho mystetstva : vykhovannia tvorchoi osobystosti / M. M. Honcharenko // Mystets. v shk. – 2013. – # 2. – Fakhovyi server. – # 5. – S. 16 (6-8).
6. Hrynenko I.V. Pedahohichni umovy rozvytku kreatyvnosti maibutnikh uchyteliv humanitarnoho profilu u protsesi fakhovoi pidhotovky: dys. kand. ped. nauk / I.V. Hrynenko. – Ternopil, 2008. – 192 s.
7. Husieva T.P. Psykholohichni zasoby rozvytku kreatyvnosti maibutnikh uchyteliv filolohichnoho profilu: dys. .. kand. psykhol. nauk / T.P. Husieva. – K.: Instytut pedahohiky i psykholohii profesiinoi osvity APN Ukrainy, 2006.
8. Donina O.I. Rozvytok kreatyvnosti v umovakh suchasnoi osobystisno-orientovanoi osvity / O.I. Donina, N.I. Kuznietsova // Zhurnal «Pedahohichna nauka: istoriia, teoriia, praktyka, tendentsii rozvytku». – 2010. – #3.
9. Dubovyi S. Rol pozaklasnoi roboty u formuvanni tvorchoi osobystosti uchnia / S. Dubovyi // Ridna shk. – 2012. – # 3. – S. 61-63.
10. Duraj-Novakova K.M. Formirovanie professionalnoj gotovnosti studentov k pedagogicheskoy deyatel'nosti: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk / K.M. Duraj-Novakova. – M., 1983. – 32 s.
11. Dyachenko M.I. Psihologicheskie problemy gotovnosti k deyatel'nosti / M.I. Dyachenko, L.A. Kandybovich. – Minsk: Izd-vo BGU, 1978. – 175 s.
12. Zakon Ukrainy «Pro vyshchu osvitu» / Vidomosti Verkhovnoi Rady (VVR), 2014, # 37-38.
13. Maksymovych O. Pedahohichni umovy rozvytku tvorchykh zdibnostei / O. Maksymovych // Pochat. osvita. – 2011. – # 28. – Metod. poradnyk. – 2011. – Vyp. 7. – S. 14-16.
14. Morozov E.P. Podgotovka uchitelya k innovacionnoj deyatel'nosti / E.P. Morozov, P.I. Pidkasistyj // Sovetskaya pedagogika. – 1991. – № 10. – S.88-93.
15. Rubinshtejn S.L. Problemy obshej psihologii / S.L. Rubinshtejn. – M.: Pedagogika, 1976. – 412 s.
16. Tarnovskaya A.S. Formirovanie psihologicheskoy gotovnostistudentov universitetov k pedagogicheskoy deyatel'nosti v shkole: avtoref. dis. ... kand psihol. nauk / A.S. Tarnovskaya. – K.: NII psihologii USSR, 1991. – 20 s.
17. Kholkovska I.L. Metodyka vykhovnoi roboty z obdarovanyymi ditmy / I.L. Kholkovska. – Vinnytsia: TOV «Nilan LTD», 2018. – 172 s.
18. Chekhovska L. Proektnе navchannia na urokakh ukrainskoi literatury i rozvytok tvorchoi osobystosti / L. Chekhovska // Ukr. l- ra v zahalnoosvit. shk. – 2009. – # 10. – S. 15-20.

УДК 37-051:373.3:376:004.7

DOI 10.31652/2415-7872-2020-61-173-182

ІНФОРМАЦІЙНО-ТЕХНОЛОГІЧНА ПІДТРИМКА ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ: ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

С. В. Чупахіна

orcid.org/0000-0003-1274-0826

У статті обґрунтовано основні аспекти створення електронного інформаційно-освітнього інклюзивного середовища, що об'єднує електронні інформаційні ресурси та електронні освітні ресурси. Проаналізовано актуальні дослідження щодо інформатизації освіти та розглянуто характеристики інформаційного середовища закладу освіти вченими й визначено терміни: інформаційно-предметне середовище, інформаційно-навчальне середовище, інформаційно-комунікаційне освітнє середовище, інформаційне інклюзивне освітнє середовище. Запропоновано модель формування ІКТ-компетентності майбутніх учителів початкової школи на основі організації їх взаємодії з

учасниками освітнього процесу початкової школи: учителями-практиками та молодшими школярами, водночас і з дітьми з інтелектуальними порушеннями.

Ключові слова: інклюзивне освітнє середовище, електронне інформаційно-освітнє інклюзивне середовище, ІКТ-компетентність, майбутні учителі початкової школи, здобувачі вищої педагогічної освіти, молодші школярі, діти з інтелектуальними порушеннями.

IT SUPPORT FOR INCLUSIVE LEARNING: TEACHERS' TRAINING PROCESS

S. Chupakhina

The article deals with the main aspects of creating electronic information and educational inclusive environment integrating electronic information resources with electronic educational ones. The current researches on informatization of education are analyzed. The characteristics of information environment of educational establishments are considered and the terms are defined: information-subject environment, information-educational environment, information-communication educational environment, informative inclusive educational environment. The current state of future teachers of primary school training process in the context of their readiness to use information technologies in inclusive educational environment is analyzed. The model of formation of ICT competence of future primary school teachers is suggested. It is based on the interaction with the participants of the primary school educational process: teachers and junior pupils, at the same time with children with intellectual disabilities. It is proved that the process of interaction within the created environment involves control over the transformation of the higher education applicant's activity into a professional one, and the student into a young specialist – a primary school teacher. Taking into account the requirements of the professional standard of "Primary school teachers of a comprehensive school", it is important for graduates to form a sufficient level of important professional competences and readiness for implementing them in the inclusive primary school environment. Therefore, the research proves that developing the ICT competences of future primary school teachers is an important task of modern higher education.

Keywords: inclusive educational environment, electronic informational-educational inclusive environment, ICT competence, future primary school teachers, students, junior pupils, children with intellectual disabilities.

В умовах інклюзивного освітнього середовища інформатизація ініціює впровадження в практику навчання технічних, програмних та методичних ресурсів, водночас можливостей мережі Інтернет, яка об'єднує інформаційні ресурси і створює інформаційний потік. Відтак до підготовки майбутніх учителів початкової школи ставляться нові вимоги: оволодіння достатнім рівнем ІКТ-компетентності.

Важливим завданням на шляху вирішення порушеної проблеми стає створення єдиного інформаційно-освітнього середовища «заклад загальної початкової освіти (ЗЗПО) – заклад вищої освіти (ЗВО)».

З урахування наукових прогнозів щодо інформаційних технологій, проєктування та моделювання інформаційного інклюзивного розвиткового середовища й навчального простору закладу забезпечує підвищення рівня освіти загалом.

Особливістю процесу інформатизації суспільства є організація укладання, накопичення, переробки, зберігання, передачі та використання різних видів інформації з опертям на різні засоби та програмне забезпечення комп'ютерної техніки. Важливим аспектом інформатизації суспільства стає інформатизація освіти, яку спрямовано на реалізацію педагогічних завдань навчання і виховання з урахуванням методології та практики створення й використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) (рис.1) [9;11].



Рис. 1. Завдання реалізації можливостей ІКТ в освіті.

Відтак, на думку учених, слід створити освітнє середовище, здатне забезпечити відповідні умови застосування сучасних засобів ІКТ, які спроможні підвищити ефективність освітнього процесу. Важливим чинником модернізації освіти є використання засобів ІКТ та створення на їх основі розв'язкового освітнього середовища [5].

Актуальність розробки та розвитку інформаційного інклюзивного освітнього середовища визначається нормативними й законодавчими документами: «Про основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007-2015 роки» (2007), «Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року» (2013) та ін. [7; 8; 10]. Виникає необхідність створення електронного інформаційно-освітнього інклюзивного середовища, яке об'єднує електронні інформаційні ресурси та електронні освітні ресурси [6]. Поняття «інформаційний освітній простір», «інформаційне освітнє середовище» у дослідженнях зосереджують увагу на проблемі функціонального розширення середовища, створення інформаційного освітнього простору. Водночас розширюється понятійно-термінологічний словник інформаційного освітнього середовища, уточнюється сутність та структура означеного терміну в інклюзивному просторі закладу.

Аналіз досліджень щодо інформатизації освіти засвідчує, що для характеристики інформаційного середовища закладу освіти вченими запропоновано різні терміни: інформаційно-предметне середовище [6], інформаційно-навчальне середовище [12], інформаційно-комунікаційне освітнє середовище [4], інформаційне інклюзивне освітнє середовище (ІОС).

Поняття «середовище» визначається як одна з найважливіших умов розвитку особистості, оскільки людина є включеною в середовище й активно взаємодіє з оточенням. У процесі інформатизації освіти виникла концепція інформаційного середовища, як активного, яке впливає на учнів [6].

З урахуванням досліджень можемо виокремити низку аспектів інформаційного середовища (рис.2).

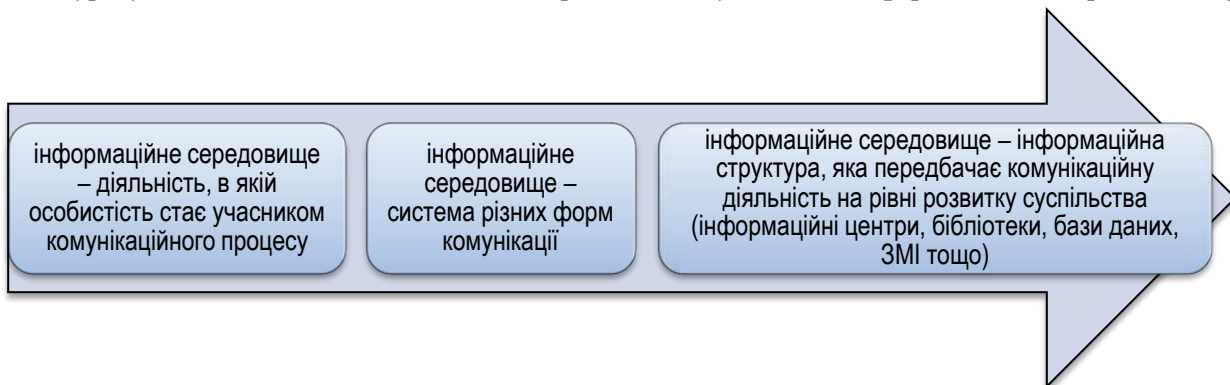


Рис. 2. Особливості інформаційного середовища закладу освіти.

Під інформаційним інклюзивним освітнім середовищем школи будемо розуміти спеціально організований комплекс взаємопов'язаних компонентів, який забезпечує інтеграцію інформаційних технологій в інклюзивний освітній процес закладу з метою підвищення його результативності [1]. Означене середовище включає низку компонентів (рис.3).

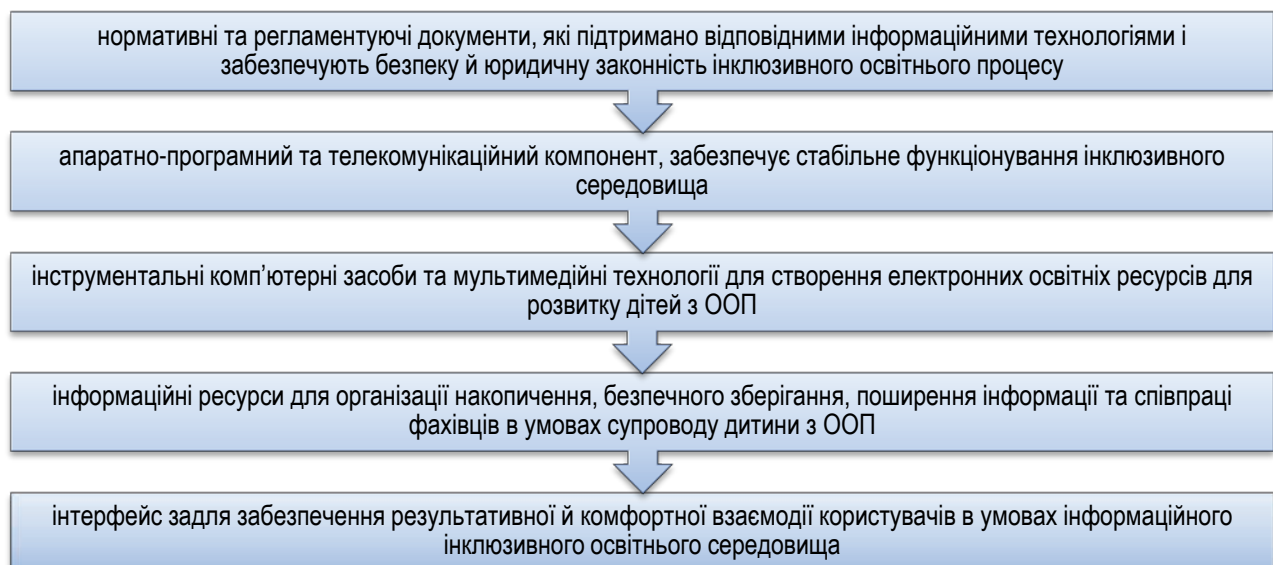


Рис. 3. Компоненти інформаційного інклюзивного освітнього середовища школи.

Розвиток сучасних засобів ІКТ ініціював нове поняття «Інформаційно-педагогічне середовище», яке розуміється вченими як «інтеграційна програмно-комунікаційна педагогічна система, підпорядкована меті й завданням освіти та розвитку особистості й забезпечує єдиними технологічними засобами освітню діяльність, її інформаційну підтримку» [12, с.27]. Метою інформаційно-педагогічного середовища стає задоволення потреб здобувачів освіти, незалежно від їх місця розташування, як учня, так і організатора освітнього ресурсу чи послуги, з використанням єдиних, типових технологій, реалізованих в мережі Інтернет [4].

Мета дослідження полягає в обґрунтуванні моделі формування ІКТ-компетентності майбутніх учителів початкової школи в умовах їх інтеграції в інклюзивне освітнє середовище на рівні тріади «здобувачі вищої педагогічної освіти – учитель початкової школи – молодші школярі».

З урахуванням мети виокремлено низку завдань:

- проаналізувати сучасний стан проблеми підготовки майбутніх учителів початкової школи щодо формування готовності до використання інформаційних технологій у професійній діяльності;
- запропонувати модель формування ІКТ-компетентності майбутніх учителів початкової школи на основі організації їх взаємодії з учасниками освітнього процесу початкової школи: учителями-практиками та молодшими школярами, водночас і з дітьми з інтелектуальними порушеннями.

Модель формування ІКТ-компетентності майбутніх учителів початкової школи передбачає наявність інклюзивного освітнього середовища, яке забезпечує розвиток здібностей усіх учнів, педагогів та здобувачів щодо застосування інформаційних технологій у процесі навчання та взаємодії, а також задля самоосвіти та саморозвитку. Необхідним та важливим завдання сучасної освіти стає створення таких педагогічних умов, в яких здобувач отримує можливість формувати й розвивати здібності та вміння в сфері ІКТ та з їх допомогою.

Сучасний учитель початкових класів НУШ не тільки вміє працювати з сучасними засобами ІКТ, а й розвиває власні здібності. Педагог – професія, яка вимагає від її власника постійного й безперервного розвитку, самоосвіти. Отже, професійна підготовка вчителя організовується безперервно, відповідно до нових вимог науки й суспільства і впродовж усього життя.

Цілеспрямований і системний розвиток ІКТ-компетентності вчителя з урахуванням зовнішніх, внутрішніх чинників і педагогічних умов передбачає створення інформаційного інклюзивного освітнього середовища (ІОС) закладу. У період становлення нової системи освіти структура та зміст освітнього середовища змінюються. Водночас з розвитком ІКТ інклюзивне освітнє середовище стає більш інформаційно насиченим, відбувається інтеграція інформаційного та освітнього середовища з урахуванням завдань інклюзії. Основні аспекти щодо створення й формування інформаційного інклюзивного освітнього середовища (ІОС) закладу обґрунтовано у дисертаційних дослідженнях, які розглядають проблему вдосконалення освітнього процесу школи (рис.4).

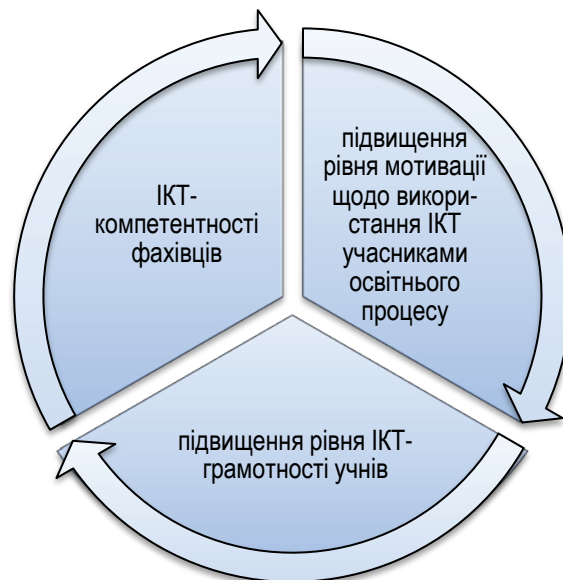


Рис. 4. Ефективність функціонування ІОС школи.

Показниками готовності школи до роботи в ІОС є інформатизація діяльності адміністративних структур; забезпечення ЕОР предметних областей; проведення та аналіз моніторингу розвитку інклюзивного середовища за допомогою рефлексії учасників освітнього процесу [6].

Важливими стає дотримання характеристик і вимог щодо удосконалення ІОС школи [2] (рис.5).



Рис. 5. Основні вимоги удосконалення ШІС школи.

У створенні ШІС важливого значення набувають різні програмні продукти, використання яких вимагає підвищення ІКТ-компетентності педагогів та адміністрації закладу. Ефективність ШІС та рівень ІКТ-компетентності педагогів взаємопов'язані. Учитель має вміти не лише працювати зі стандартними комп'ютерними засобами, а й вбудовувати в інклюзивне середовище власні інформаційні продукти та ЕОР. Відтак вчителі стають найбільш активними учасниками інклюзивного освітнього процесу, які вдосконалюють і розвивають ШІС закладу.

У сучасних умовах педагог має оволодіти вміннями створювати інформаційні освітні ресурси, надавати інформаційні послуги, здійснювати інформаційну діяльність [3]. Таким чином, учитель з великим педагогічним досвідом діє у межах традиційної системи, поступаючись молодим колегам, сьогодишнім випускникам ЗВО, у проведенні уроків з використанням інтерактивної дошки та комп'ютера з виходом в Інтернет. Водночас слід зауважити, що зовнішні чинники розвитку ІКТ-компетентності вчителя здебільшого визначаються внутрішніми: пізнавальна потреба щодо використання ІКТ та самоосвіти, саморозвиток особистості й освіта впродовж життя [12, с.7].

Безперервний розвиток та підвищення рівня ІКТ-компетентності найбільш продуктивними будуть саме в умовах ШІС школи. З урахуванням того, що ШІС постійно розвивається і вдосконалюється, то й процес розвитку ІКТ-компетентності вчителя стає безперервним. Сучасні педагоги впевнені, що застосування сучасних технічних засобів сприяє вирішенню низки проблем, ініціює нові завдання, вирішення яких передбачає використання можливостей ІКТ.

У сучасних умовах створення ШІС в закладі освіти у вчителя виникає потреба в підтримці задля вирішення технічних, організаційних, методичних проблем щодо інклюзії та пов'язаних з використанням ІКТ в освітньому процесі.

Задля інформатизації освіти важливо укласти базу відповідних навчально-методичних матеріалів, посібників, готові й адаптовані освітні Інтернет-ресурси, а також забезпечити можливість обміну педагогічними матеріалами за допомогою мережевих педагогічних спільнот [6].

Відтак діяльність вчителя в ШІС передбачає виконання певних умов (рис. 6).

Враховуючи вищезначене, під інформаційним інклюзивним освітнім середовищем (ШІС) «ЗЗПО-ЗВО» будемо розуміти складну систему, яка реалізує: освітні завдання закладу; взаємодію учасників освітнього процесу (викладачі – здобувачі – вчителі – учні – батьки); інтегрує в собі поряд з технічними, програмними, методичними, організаційними ресурсами інтелектуальний, психолого-педагогічний та методичний потенціал школи та ЗВО, змістовний і функціональний компоненти взаємодії всіх учасників інклюзивного освітнього процесу [13].

Складовою ШІС «ЗЗПО-ЗВО» стає підготовка майбутніх учителів початкових класів, яка розглядає структуру «здобувачі ВО – учитель початкової школи – молодші школярі».

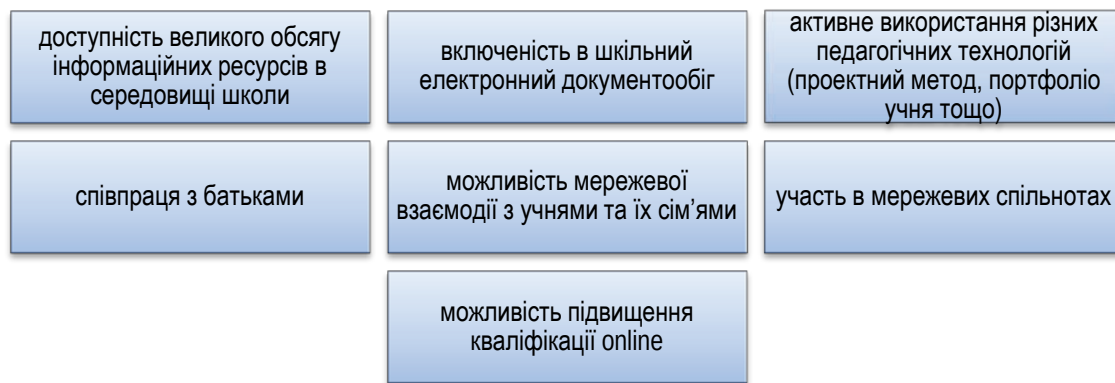


Рис. 6. Умови діяльності вчителя в ПОС школи.

У пропонованій системі змінюються функції учасників освітнього процесу. Учитель стає керівником, координатором навчання, здобувач вищої освіти (ВО) – консультантом, а учні – виконавцями. Освітній процес розглядається як міжособистісна взаємодія в системі «здобувач ВО – учитель початкової школи – учні» і реалізує мету – формування ІКТ-компетентності та ІКТ-грамотності учасників освітнього процесу. Співпрацю школи та ЗВО спрямовано на розвиток умінь результативно використовувати можливості інформаційних технологій з урахуванням потреб і можливостей усіх учнів класу.

Процес взаємодії в межах створеного середовища передбачає контроль за перетворенням навчальної діяльності здобувача вищої освіти в професійну, а здобувача перетворює в молодого фахівця – учителя початкової школи. Здобувачі вищої педагогічної освіти використовують такі форми взаємодії, як Skype-заняття, електронна пошта, сервіси Google. Студенти реалізують проєкти, надають технічну допомогу вчителю, учням та їх батькам [12]. Під час вибору засобу організації взаємодії з учнями майбутній учитель зорієнтований на доступні учневі, з урахуванням вікових можливостей та особливостей, навички роботи з інформаційними технологіями. Однак важливим стає завдання поступового ознайомлення з іншими можливостями, все це створює додаткову мотивацію, урізноманітнює процес навчання, сприяє підвищенню якості засвоєння навчального матеріалу.

Особливістю освітньої діяльності в початковій школі є те, що батьки стають активними учасниками освітньої діяльності дітей, оскільки не кожен молодший школяр може самостійно ефективно розподілити час, організувати роботу й оцінити правильність виконання завдання [3]. Відтак запропоноване експериментальне дослідження враховує процес організації взаємодії між здобувачами, учнями та їх батьками. Здебільшого батьки надають підтримку своїм дітям й оцінили можливості запропонованої взаємодії з учителем та здобувачами. Відтак використання програми Skype засвідчує переваги для організації спільної діяльності в середовищі «здобувачі ВО – учитель початкових класів – учні» (рис.7).

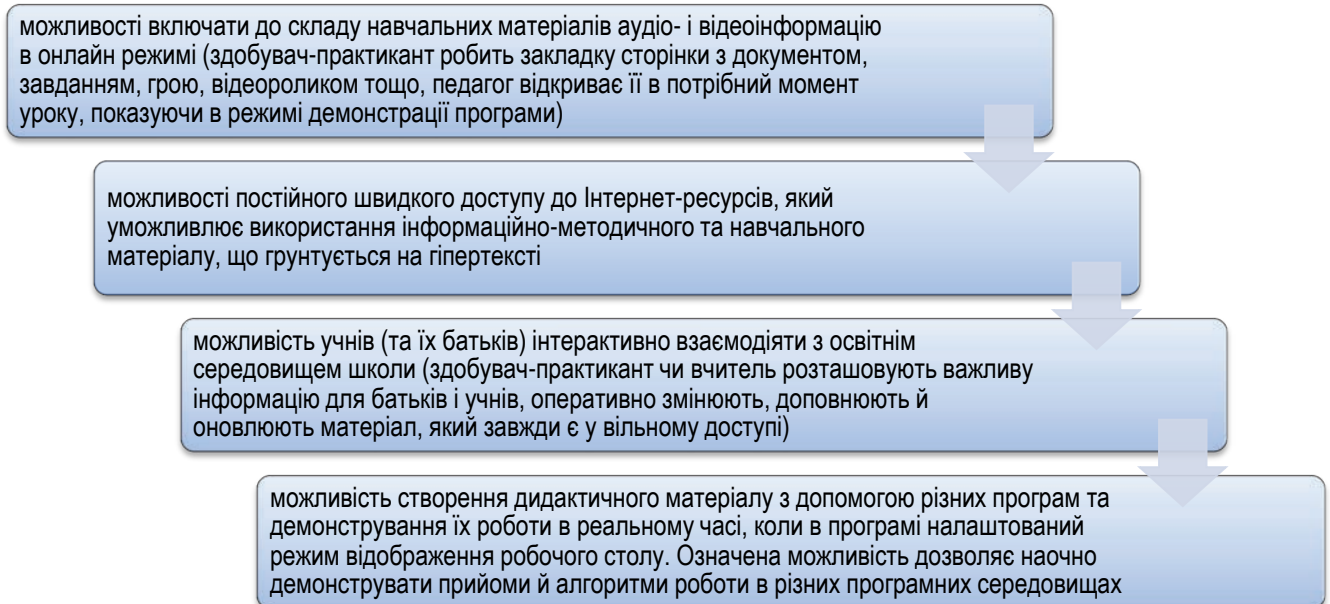


Рис. 7. Переваги організації спільної діяльності в середовищі «здобувачі ВО – учитель початкових класів – учні» з допомогою програми Skype.

Вищеозначена взаємодія ПОС школи та ЗВО сприяє підвищенню рівня ІКТ-компетентності вчителя-практика, здобувача вищої освіти та можливості формування означеної компетентності в молодших школярів. Успіх пропонованого підходу до організації взаємодії школи та ЗВО залежить від ступеня зацікавленості керівництва школи та ЗВО, педагогів, активності здобувачів вищої освіти й учнів, допомоги з боку батьків. Водночас визначає рівень ІКТ-компетентності педагогів, їх мотивацію до використання інформаційних технологій в навчальному процесі.

Створення умов для взаємодії в ПОС закладу вчителів, здобувачів, учнів, їх батьків, розвиток ІКТ-компетентності вчителя дозволяє вирішити завдання формування універсальних навчальних дій учнів з використанням ІКТ, що сприяє підвищенню якості освіти.

З урахуванням вищеозначеного матеріалу можна стверджувати, що формування ІКТ-компетентності майбутніх учителів початкової школи є важливим завданням вищої освіти.

З урахуванням вимог професійного стандарту «Вчителя початкових класів загальної середньої освіти» у випускників формується рівень низка важливих професійних компетентностей та готовність до їх реалізації в умовах інклюзивного освітнього середовища початкової школи (рис. 8).

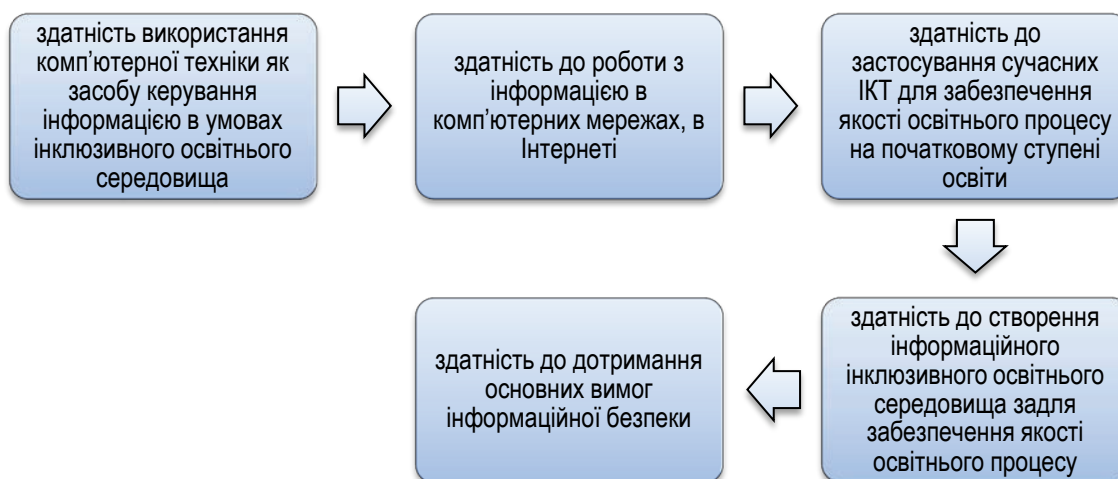


Рис. 8. Професійні компетентності майбутнього вчителя початкової школи та готовність до їх реалізації в умовах інклюзивного освітнього середовища.

Модель формування ІКТ-компетентності здобувачів вищої освіти, майбутніх учителів початкової школи, визначається з допомогою певних критеріїв ІКТ-компетентності [13] (рис. 9).

Діагностика ІКТ-компетентності здобувачів передбачала використання низки методів оцінювання: тестові завдання, практичні завдання з використанням ІТ, оцінювання викладачем і педагогом-наставником.

Відтак задля визначення готовності майбутніх педагогів вирішувати власні освітні завдання з допомогою засобів інформаційних технологій оцінювали виконання практичного завдання з допомогою можливостей комп'ютера. Здобувачам вищої освіти пропонували виконати практичне завдання впродовж 15-20 хвилин. Приклад завдання: «Ваш комп'ютер має вихід в Інтернет. Впродовж 15-20 хвилин знайдіть важливу інформацію для відповіді на запитання: за якими підручниками, навчальними посібниками й методичними вказівками організовується навчання молодших школярів з інтелектуальними порушеннями. Які з них найбільш популярні? Які рекомендовано Міністерством освіти і науки на поточний навчальний рік?». Викладач оцінює виконання завдання студентами в балах.

Щодо готовності майбутніх учителів до формування в молодших школярів з ООП ІКТ-грамотності оцінювали з допомогою тестування.

Проводилось інтернет-тестування з такими запитаннями, наприклад:

- Які функції може виконувати комп'ютер у процесі навчання?
- Скільки часу для учнів 1-2 класів не повинна перевищувати робота з комп'ютером за рекомендаціями ВООЗ?

Визначення рівня готовності здобувачів вищої освіти використовувати ресурси інформаційних технологій для управлінської, методичної та командної роботи оцінювали з допомогою виконання контрольної роботи. Здобувачам пропонували наступне завдання: «Вам необхідно укласти урок з підготовки до діагностичної роботи з математики в інклюзивному класі, запропонувати завдання для дитини з інтелектуальними порушеннями (враховуючи зону актуального та найближчого розвитку дитини) та оформити звіт за підсумками (1-2 клас НУШ). Розрахувати середній бал успішності, відсоткову

характеристику чисельності учнів і побудувати гістограму успішності. Результати контрольної роботи представити в таблиці 1.

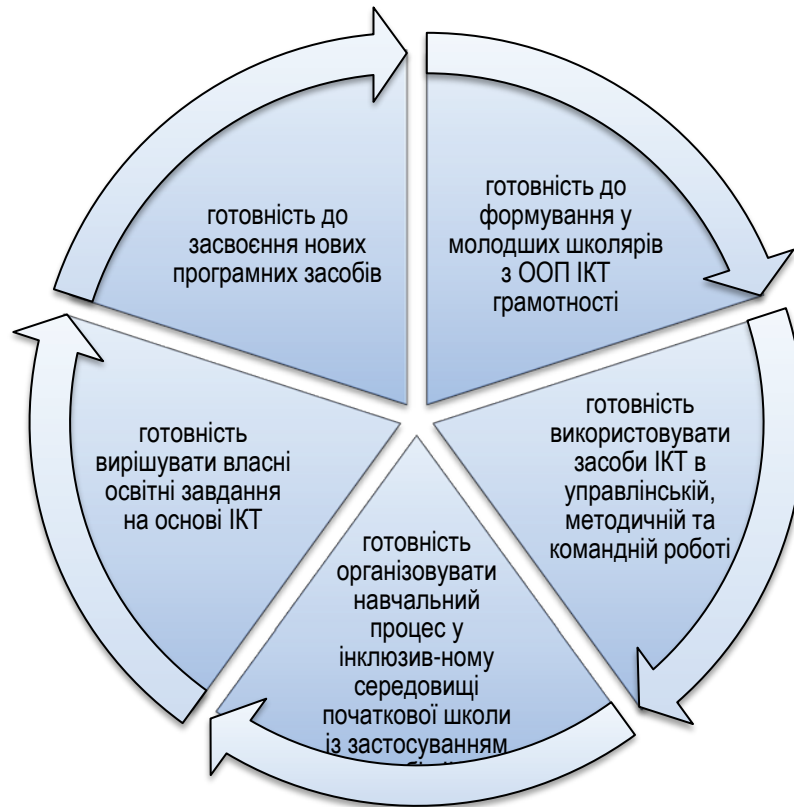


Рис. 9. Критерії, які визначають ІКТ-компетентність майбутніх учителів початкової школи.

Таблиця 1

Завдання для майбутніх учителів початкової школи

Всього учнів	З них здали								Якісний показник		Середній бал
	Високий рівень		Достатній рівень		Середній рівень		Низький рівень				
	Кількість осіб	%	Кількість осіб	%	Кількість осіб	%	Кількість осіб	%	Кількість осіб	%	
28	6		8		10		4		14		

Готовність організувати навчальний процес у початковій школі з урахуванням завдань інклюзії, застосовуючи інформаційні технології, оцінювали за результатами анкетування та оцінки вчителя-практика. Анкета передбачала 30 запитань, на які відповідають здобувачі та вчителі-практики.

Пропоновану анкету незалежно один від одного заповнювали здобувач та вчитель початкової школи, за яким було закріплено здобувача-практиканта. Результатом є підсумковий бал – середнє арифметичне отриманих балів.

Готовність студентів до засвоєння нових програмних засобів оцінювалася за підсумками результатів виконання контрольного завдання. Респондентам запропонували наступне завдання: «На Вашому комп'ютері встановлено програму для створення електронної версії тестів задля перевірки знань учня (HotPotatoes). Впродовж 30 хвилин спробуйте створити тест з 2-3 запитань і продемонструйте його роботу».

Максимальна кількість балів, яку може набрати студент за кожним критерієм – 10. Загальна максимальна кількість становить 50 балів.

Висновки. Узагальнюючи вищезначене, можемо стверджувати, що пропонована модель формування ІКТ-компетентності здобувачів вищої педагогічної освіти, майбутніх учителів початкової школи, ґрунтується на довгостроковій аудиторній та online взаємодії учасників освітнього процесу в тріаді «здобувачі ВО – вчитель початкової школи – молодші школярі» та вимагає: залучення здобувачів-практикантів до діяльності з проектування та розробки електронних освітніх ресурсів для організації інклюзивного освітнього процесу школи в межах вивчення спеціальних дисциплін й апробації ресурсів в освітній діяльності школи впродовж практичної підготовки (педагогічної і виробничої практик); наявності

програмної та методичної підтримки до взаємодії здобувачів-практикантів з учителем-наставником й закріпленими за кожним 2-3 школярами класу та їх батьків.

Отже, пропонується підхід ґрунтується на принципах: систематичного використання ІКТ учасниками освітнього процесу; постійного обміну досвідом щодо використання ІКТ; здоров'язбереження, наступності, продуктивності взаємодії й співпраці, довготривалого включення здобувача ВО в інклюзивний освітній процес школи (авторський), безперервної самоосвіти вчителів (авторський).

На наступному етапі започаткуємо дослідно-експериментальне дослідження формування ІКТ-компетентності майбутніх учителів початкової школи задля вирішення завдання інклюзивного навчання дітей з інтелектуальними порушеннями та організації взаємодії фахівців команди психолого-педагогічного супроводу.

Література

1. Запороженко Ю. Г. Використання засобів ІКТ для підвищення якості інклюзивної освіти. Інформаційні технології в освіті / Ю. Г. Запороженко. Херсон : ХДУ, 2013. – № 15. – С. 138-145.
2. Казачінер О. С. Інформаційно-освітній простір для навчання дітей з особливими потребами. / О. С. Казачінер. Харків : Вид. група «Основа», 2018. – 94 с.
3. Ключові компоненти компетентності вчителя [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://osvita.ua/school/method/9170/> (дата звернення 16.02.2020)
4. Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року [Електронний ресурс]. Режим доступу: https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/54258/ (дата звернення 20.02.2020)
5. Миронова О. І. Формування інформаційної компетентності студентів як умова ефективного здійснення інформаційної діяльності / О. І. Миронова // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. – № 17 (204). – 2010.
6. Освітнє середовище для підготовки майбутніх педагогів засобами ІКТ : монографія. [Р. С. Гуревич, Г. Б. Гордійчук, Л. Л. Коношевський та ін.], за ред. Р. С. Гуревича. Вінниця, Україна : ФОП Рогальська І. О., 2011. – 348 с.
7. Положення про електронні освітні ресурси. Наказ Міністерства освіти і науки, молоді та спорту № 1060 від 01.10.2012. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1695-12?lang=en> (дата звернення 16.02.2020)
8. Про заходи щодо розвитку національної складової глобальної інформаційної мережі Інтернет та забезпечення широкого доступу до цієї мережі в Україні. Указ Президента України № 928/2000 від 31 липня 2000 року [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/file/928/2000> (дата звернення 12.02.2020)
9. Проект Цифрова адженда України – 2020 («Цифровий порядок денний» – 2020) Концептуальні засади (версія 1.0). Грудень, 2016. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://uccr.org.ua/uploads/files/58e78ee3c3922.pdf> (дата звернення 22.02.2020)
10. Розпорядження Кабінету Міністрів України від 17 січня 2018 р. № 67-р «Про схвалення Концепції розвитку цифрової економіки та суспільства України на 2018-2020 роки та затвердження плану заходів щодо її реалізації». [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-shvalennya-konceptsiyi-rozvitku-cifrovoyi-ekonomiki-ta-suspilstva-ukrayini-na-2018-2020-roki-ta-zatverdzhennya-planu-zahodiv-shodo-yiyi-realizaciyi> (дата звернення 16.02.2020)
11. Структура ІКТ-компетентності учителів. Рекомендації ЮНЕСКО. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://iite.unesco.org/pics/publications/ru/files/3214694.pdf> (дата звернення 16.02.2020)
12. Цифрова компетентність сучасного вчителя нової української школи: зб. тез доповідей учасників всеукр.наук.-практ.семінару (Київ, 28 лютого 2018 р.) / за заг.ред. О.Е. Коневщинської, О.В.Овчарук. – Київ.: Інститут інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України: Київ, 2018 – 61 с.
13. Чупахіна С.В. Цифрова компетентність учителів в умовах інклюзивного освітнього простору / Чупахіна С.В. // Всеукраїнський науково-практичний журнал «Директор школи, ліцею, гімназії» Спеціальний тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». – К. : Гнозис, 2018. – № 6. – Кн. 2. – Том IV (82). – С.489-503.

References

1. Zaporozhchenko Yu. H. Vykorystannia zasobiv IKT dlia pidvyshchennia yakosti inkluzyvnoi osvity. Informatsiini tekhnologii v osviti. Kherson : KhDU, 2013. № 15. S. 138-145.
2. Kazachiner O. S. Informatsiino-osvitnii prostir dlia navchannia ditei z osoblyvymy potrebamy. Virych. Kharkiv : Vyd. hrupa «Osnova», 2018. 94 s.
3. Kliuchovi komponenty kompetentnosti vchytelia [Elektronnyi resurs]. Rezhym dostupu: <http://osvita.ua/school/method/9170/> (data zvernennia 16.02.2020)
4. Kontseptsiiia realizatsii derzhavnoi polityky u sferi reformuvannia zahalnoi serednoi osvity «Nova ukrainska shkola» na period do 2029 roku [Elektronnyi resurs]. Rezhym dostupu: https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/54258/ (data zvernennia 20.02.2020)
5. Myronova O. I. Formuvannia informatsiinoi kompetentnosti studentiv yak umova efektyvnoho zdiisnennia informatsiinoi diialnosti. Visnyk LNU imeni Tarasa Shevchenka. № 17 (204), 2010.
6. Osvitnie seredovyshche dlia pidhotovky maibutnikh pedahohiv zasobamy IKT : monohrafiia. [R. S. Hurevych, H. B. Hordiichuk, L. L. Konoshevskiyi ta in.], za red. R. S. Hurevycha. Vinnytsia, Ukraina : FOP Rohalska I. O., 2011. s. 348

7. Polozhennia pro elektronni osviti resursy. Nakaz Ministerstva osvity i nauky, molodi ta sportu № 1060 vid 01.10.2012. [Elektronnyi resurs]. Rezhym dostupu: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1695-12?lang=en> (data zvernennia 16.02.2020)
8. Pro zakhody shchodo rozvytku natsionalnoi skladovoi hlobalnoi informatsiinoi merezhi Internet ta zabezpechennia shyrokooho dostupu do tsiei merezhi v Ukraini. Ukaz Prezydenta Ukrainy № 928/2000 vid 31 lypnia 2000 roku [Elektronnyi resurs]. Rezhym dostupu: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/file/928/2000> (data zvernennia 12.02.2020)
9. Proekt Tsyfrova adzhenda Ukrainy – 2020 («Tsyfrovyi poriadok denni» – 2020) Kontseptualni zasady (versiia 1.0). Hruden, 2016. [Elektronnyi resurs]. Rezhym dostupu: <https://ucci.org.ua/uploads/files/58e78ee3c3922.pdf> (data zvernennia 22.02.2020)
10. Rozporiadzhennia Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 17 sichnia 2018 r. № 67-r «Pro skhvalennia Kontseptsii rozvytku tsyfrovoi ekonomiky ta suspilstva Ukrainy na 2018-2020 roky ta zatverdzhennia planu zakhodiv shchodo yii realizatsii». [Elektronnyi resurs]. Rezhym dostupu: <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-shvalennya-koncepciyi-rozvitku-cifrovoyi-ekonomiki-ta-suspilstva-ukrayini-na-2018-2020-roki-ta-zatverdzhennia-planu-zahodiv-shodo-yiyi-realizatsiyi> (data zvernennia 16.02.2020)
11. Struktura YKT-kompetentnosti uchyteliv. Rekomendatsiyi YuNESKO. [Elektronnyi resurs]. Rezhym dostupu: <https://iite.unesco.org/pics/publications/ru/files/3214694.pdf> (data zvernennia 16.02.2020)
12. Tsyfrova kompetentnist suchasnoho vchytelia Novoi ukrainskoi shkoly: zb. tez dop. vseukr. nauk. O.E. Konevshchynskoi, O.V. Ovcharuk. zasobiv navchannia NAPN Ukrainy, 2018. 61 s.
13. Chupakhina S.V. Tsyfrova kompetentnist uchyteliv v umovakh inkluzyvnoho osvitnoho prostoru. Vseukrainskyi naukovopraktychnyi zhurnal «Direktor shkoly, litseiu, himnazii» Spetsialnyi tematychnyi vypusk «Vyshcha osvita Ukrainy u konteksti intehtratsii do yevropeiskoho osvitnoho prostoru», № 6. Kn. 2. Tom IV (82). K. : Hnozys, 2018. S.489-503.

УДК 378.018.43:37

DOI 10.31652/2415-7872-2020-61-182-187

ФАСИЛІТАЦІЯ ЯК ІННОВАЦІЙНИЙ МЕТОД АКТИВІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ У СУЧАСНИХ КОЛЕДЖАХ

Л. І. Шкурат

orcid.org/0000-0001-9448-7355

В. В. Шахов

orcid.org/0000-0002-1069-9295

На навчання у коледж студент приходить уже сформованою особистістю зі своїми поглядами на життя, певними знаннями, баченням свого майбутнього. Більшість молоді, яка вступає на базі 9-ти класів, приймає рішення про здобуття освіти у коледжі за допомогою батьків. Завдання викладача полягає саме у розпізнанні мотивів вступу, розумінні ситуації з кожним окремим студентом, що сприятиме в подальшому більш успішному навчанню. Об'єднати зусилля групи, допомогти студенту усвідомити себе як самоцінність, підтримати його прагнення до самовдосконалення, розвитку, а не пристосування до думки інших, сильніших за нього, спонукає нас до пошуку сучасних методів активізації навчання, серед яких, все більшої популярності набуває фасилітація. Застосування фасилітації сприяє безпечній атмосфері, що створюється в студентському колективі, організації навчання в умовах поваги до людини і врахування її гідності, вільного вияву особою активності та власної думки, забезпечення можливості для реалізації особистісних потреб індивідів.

Ключові слова: фасилітація, педагогічна фасилітація, фасилітатор, тренер, мала група, керівник групи, опікун, ведучий, міжособистісна взаємодія, суб'єкт фасилітації, саморозвиток, самореалізація.

FACILITATION AS AN INNOVATIVE METHOD OF INTENSIFYING STUDENT LEARNING IN MODERN COLLEGES

L. Shkurat, V. Shahov

For college, a student comes to an already formed personality with his views on life, certain knowledge, vision of his future. The majority of young people entering 9th grade make the decision to go to college, giving reasons. The task of the teacher is precisely to recognize the motives for admission, understanding the situation with each individual student, and this – in turn, will facilitate successful learning. Finding a common opinion in a large group of people who come with their own vision is very difficult. To unite the efforts of the group, to help the student to realize themselves as self-worth, to support his desire for self-improvement and development, and not reconciliation with the opinion of others, stronger than him, is the task of the facilitator. Specialty 076 "Entrepreneurship, trade and stock exchange activity" provides a wide range of knowledge, which helps to become a successful entrepreneur, including facilitation. The use of facilitation contributes to the safe atmosphere

created in the student team, in the conditions of respect for the person and taking into account his dignity, free expression by the person of activity and own thought, providing the opportunity for realization of personal needs of individuals. A large amount of information to be acquired in business, a rapid change in the legal framework, a high level of competition, can only withstand a strong personality who has a desire for self-development, self-realization, is not afraid to express their own opinion. In order to ensure the effectiveness of the group, it is necessary to create the conditions under which the personal needs of the representatives are satisfied and they enjoy the learning process. It is the facilitator that helps to improve the work of the group, stimulates it to effective activity, ensures the achievement of cohesion in the work process, if certain conditions are met. One of these conditions is the creation of an atmosphere of security in the group, opportunities for free, direct behavior of each participant – lack of coercion, pressure on the individual, condemnation, criticism of its behavior. The facilitation process makes it possible to simplify, facilitate, and organize the learning process, and the facilitator is not always an expert in any matter that is objectively necessary in the context of such amount of information.

Keywords: facilitation, pedagogical facilitation, facilitator, coach, small group, group leader, guardian, facilitator, interpersonal interaction, subject of facilitation, self-development, self-realization.

Навчання у коледжі в сучасних умовах набуває нового змісту, який поєднує в собі як теоретичний, так і практичний аспекти. Зважаючи на наявні певні ліміти часу, теоретичному навчанню можна приділити більше уваги лише, зробивши його зрозумілим і цікавим для студента. Сучасний підприємець – сильна, креативна особистість, здатна швидко реагувати на зміни. Організувати навчання підприємців у такому стилі можна, застосувавши інновації.

Після Майдану в Україні молодь активніше об'єднується у спільноти і на вимогу часу постає поява нових методів прийняття рішень серед рівних і вільних людей. Вважаємо, що такі можливості надає фасилітація.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасні автори часто у своїх працях, присвячених психології, конфліктології, лідерству у підприємництві, розвитку організації, досліджують фасилітацію як ефективний інструмент активізації прихованих резервів розвитку особистості та її успішного професійного становлення.

Успіх фасилітації багато в чому залежить від уміння та особистих якостей фасилітатора, результат роботи залежить від самої людини, яка виконує цей процес. Про це у своїй статті, зокрема, наголошують В.І. Шахов та В.В. Шахов. Автори розглядають основні засади практичної роботи психолога-фасилітатора з точки зору нового напрямку в сучасній психології – духовної психології [4]. А.М. Гірник розглядає фасилітацію як один із методів сучасної конфліктології [5].

У бізнесі це – професійна організація простору з метою взаєморозуміння або напрацювання групового рішення.

Н. Карпова вбачає у фасилітації потужний інструмент розвитку організації і можливості для освіти [8].

А. Мартинова розглядає фасилітацію як антидирективний формат командного менеджменту [7].

Девід Уейн зазначає, що мета фасилітатора зробити так, щоб група залишалася зрівноваженою на обох важливих рейках фасилітації (процес і метод), уникнути ризику сходження з рейок. Зосереджуючись лише на якійсь одній рейці, серйозно ризикуємо не досягти успіху. Наприклад, якщо ми ігноруватимемо емоції та почуття групи, вони часто виходитимуть на поверхню й перериватимуть роботу, всупереч чудовим методам, які ми застосовуємо. Так само, якщо фасилітатор цілком зосередиться на процесі, його можуть звинуватити в заміні фасилітації терапевтичною сесією. Для успіху важливі обидві рейки, хоча різниця між ними є часто розмитою [6].

Формулювання мети статті. Дослідити теоретичні аспекти фасилітації та можливість практичного застосування у навчанні студентів в умовах сучасного коледжу.

Фасилітація (від англ. *facilitation* – допомога, полегшення, сприяння) – це організація процесу колективного розв'язання проблем у групі, що керується *фасилітатором* (ведучим, керівником). Це одночасно процес та сукупність навичок, які дозволяють ефективно організовувати обговорення складної проблеми без втрат часу та за короткий термін виконати усі заплановані дії з максимальним залученням учасників процесу [2].

Фасилітація відрізняється від простого управління тим, що вона не має директивного характеру. Якщо в умовах традиційних форм управління суб'єкт змушує учасників групи виконувати власні інструкції та розпорядження, то за допомогою фасилітативного підходу її суб'єкт поєднує в собі ознаки керівника, лідера та учасника процесу.

Педагогічна фасилітація – специфічний вид педагогічної діяльності вчителя, яка має на меті допомогти дитині в усвідомленні себе як самоцінності, підтримувати її прагнення до саморозвитку, самореалізації, самовдосконалення, сприяти її особистісному зростанню, розкриттю здібностей, пізнавальних можливостей, актуалізувати ціннісне ставлення до людей, природи, національної культури на основі організації допоміжного, гуманістичного, діалогічного, суб'єкт-суб'єктного спілкування, атмосфери безумовного прийняття, розуміння та довіри [2].

Фасилітатором є фахівець, який не зацікавлений у підсумках обговорення, не представляє інтереси жодної з груп-учасників і не бере участі в обговоренні, але несе відповідальність за якісне виконання завдань [1].

Фасилітатор – людина, яка забезпечує успішну групову комунікацію.

- Наявність фасилітатора є обов'язковою, якщо:
- у групі зібрані незнайомі між собою люди;
- є різні позиції, погляди на проблему;
- група є пасивною;
- необхідно розв'язувати нові нестандартні завдання;
- між членами групи існує недовіра, страх маніпуляції.

Значення фасилітації для навчання студентів важко переоцінити. Організація процесу діяльності групи, поведінка фасилітатора на засадах поваги, гуманного ставлення до кожного учасника забезпечують психологічно комфортне, позитивне середовище міжособистісної взаємодії учасників. У такому середовищі створюються всі умови для пом'якшення взаємин між сторонами, появи толерантності між представниками групи, зникнення агресії та почуття образи у людини. Процес діяльності групи також опосередковано впливає на процеси ефективної співпраці окремих представників, угруповань, груп. У безпечній атмосфері, що створюється в колективі, в умовах поваги до людини і врахування її гідності, вільного вияву особою активності та власної думки забезпечуються можливості для реалізації особистісних потреб кожного індивіда (у безпеці, розвитку, визнанні тощо).

Роль фасилітатора процесу роботи групи є дещо специфічною, у порівнянні зі звичною роллю керівника, і передбачає реалізацію комплексу таких завдань:

- організовувати процес;
 - сприяння учасникам в обговоренні проблеми, інформації, почуттів, потреб та інтересів;
 - співпрацювати разом з учасниками у виробленні норм спілкування, правил роботи;
 - спостерігати за діяльністю групи, вносити у процес корективи із врахуванням інтересів, потреб учасників;
 - спрямовувати представників групи до набуття позитивного досвіду спілкування, міжособистісної взаємодії, вирішення проблем;
 - підбадьорювати учасників до вияву власних цінностей, позицій, аналізу власного досвіду поведінки;
 - розвивати толерантне ставлення групи до кожної особистості, повагу один до одного.
- Дещо специфічним також є й *функції* фасилітатора:
- заохочення представників групи до обміну ідей, цінностей, інтересів;
 - стимулювання учасників до активних дій, самостійного здійснення виборів;
 - підтримка ідей, суджень, енергії, почуттів учасників та їхнього розвитку;
 - стимулювання початку процесу, навіть, якщо мета невизначена;
 - створення психологічно-комфортної атмосфери, позитивного тону спільної взаємодії учасників;
 - утвердження атмосфери взаємної підтримки, спільної праці;
 - розвиток взаєморозуміння, погодження дій учасників.

Для здійснення процесу навчання фасилітатору важливо знати потреби, інтереси групи, її очікування стосовно цього процесу, сутність проблеми чи проблем, які хвилюють її учасників. Відповідно до цих чинників він обирає і планує процес діяльності, визначаючи конкретні завдання.

Завдання процесу узгоджуються із запитам учасників групи і стосуються конкретного етапу розв'язання завдання:

- виокремлення та усвідомлення учасниками сутності проблеми;
- визначення цінностей людей, їхніх стереотипів, інтересів, потреб;
- планування, окреслення шляхів розв'язання проблеми;
- здійснення виборів стосовно шляхів вирішення проблеми;
- аналіз та прийняття рішень;
- досягнення згоди (консенсусу) у процесі прийняття рішень.

Незаперечним в умовах фасилітації є те, що зазначені завдання не нав'язуються групі. Вони обговорюються із представниками групи або керівниками, які представляють її інтереси. Визначення й аналіз цілей, завдань можуть здійснюватися як перед процесом або ж безпосередньо на початку процесу навчання, коли фасилітатор разом з усіма учасниками уточнює їхні прагнення, очікування як вияв потреб, інтересів групи.

Фасилітатор сприяє удосконаленню роботи групи, стимулює її до ефективної діяльності, досягнення згуртованості у процесі роботи, якщо забезпечуються необхідні умови, за яких особистісні потреби представників задовольняються, і вони отримують задоволення від самого процесу спілкування, набувають позитивного досвіду міжособистісної взаємодії.

На думку науковців [3;4] найважливішими умовами успішної особистісної взаємодії групи і фасилітатора є:

- залучення усіх учасників до процесу, захоплення спільною метою – виконання завдань, що вимагають максимальної творчої активності кожного учасника; зв'язок завдань з процесом вирішення завдань; розвиток позитивного досвіду учасників групи у процесі діяльності
- створення атмосфери безпеки у групі, можливостей для вільної, безпосередньої поведінки кожного учасника – відсутність примусу, тиску на особистість, засуджень, критики її поведінки; надання особам права самостійно здійснювати вибір, погоджуватись чи не погоджуватись;
- визнання та розуміння групи, окремої особистості – уважне ставлення фасилітатора та представників групи до висловлювань, дій кожного учасника, підсилення цінності кожної особистості; віра в щирість почуттів, думок учасників. Фасилітатор і представники їх не заперечують навіть, якщо вони суперечать їхнім цінностям. Розуміння висловленого відповідно до сенсу, який має на увазі учасник, відсутність упереджень стосовно представників групи, припущень стосовно їхніх поглядів, позицій;
- відкритість процесу потребам індивідів, кожного учасника один до одного, їхня щирість, відвертість – готовність фасилітатора і учасників змінювати заплановані дії, вносити корективи відповідно до нових продуктивних ідей групи, пропозицій; готовність вчитися на власному досвіді та досвід інших, підтримка ідей учасників, їхній розвиток; готовність поділитися цінними думками з іншими, відкриття кожним своїх справжніх почуттів, переживань без коментарів на адресу інших; відсутність штучності, приховування власних оцінок;
- позитивна спрямованість процесу, його орієнтованість на конструктивне розв'язання – прагнення групи визначати проблеми для обговорення, здійснювати спілкування із урахуванням почуттів, минулого досвіду учасників; орієнтованість групи на майбутнє, розвиток позитивних міжособистісних взаємин, задоволення інтересів учасників у процесі прогнозування та вибору шляхів вирішення проблеми; застосування критеріїв, еталонів, норм для прийняття сумісних рішень, погодження дій [3].

Забезпечення зазначених умов, за яких діяльність групи є продуктивною і гармонійною, зумовлюється діяльністю самого фасилітатора. Для саморегуляції поведінки та організації процесу він повинен керуватися саме цими чинниками. Діяльність фасилітатора, його дії ненав'язливо впливають на групу, стимулюють її учасників наслідувати його поведінку. Принципи діяльності посередника у фасилітації скеровують його і допомагають забезпечувати необхідні умови.

Виокремимо ті *принципи поведінки* фасилітатора, завдяки яким він справді покращує, полегшує роботу групи:

- довіра і повага до кожної особистості, а не маніпулювання групою, яке, зазвичай, передбачає нав'язування мети, завдань;
- відповідальність за процес, а не за досягнення групою перемоги, популярності;
- орієнтація на проблеми, інтереси груп, а не на власні інтереси та успіх;
- сприяння свободі дій, вибору групи;
- відмова від засуджень, коментарів стосовно поведінки особистості;
- співучасть з групою, емоційна єдність замість відчуження [2].

Останній принцип означає переживання, турботу фасилітатора за групу, її роботу, але зовсім не втручання в процес обговорення проблем, розв'язання конфліктних ситуацій, забезпечення необхідних умов для діяльності групи, дотримання принципів, що регулюють поведінку фасилітатора як нейтральної особи, засвідчують його відповідальність за організацію процесу.

Доцільно також нагадати, що фасилітація є процес, в якому діяльність групи налагоджується і удосконалюється, тобто стає цілеспрямованою, набуває сенсу і значення. Систематична організація цього процесу сприяє формуванню групи як команди, громади, яка стає здатною самостійно запобігати конфліктам або конструктивно їх розв'язувати.

Метод фасилітації використовуємо під час викладання дисциплін циклу професійної та практичної підготовки спеціальності 076. Підприємництво, торгівля та біржова діяльність у Сумському коледжі економіки і торгівлі. Сучасний студент не хоче просто сидіти і слухати викладача, своєю поведінкою він дає нам зрозуміти, що має власний досвід або досвід батьків-підприємців, потрібно лише створити такі умови щоб така співпраця стала можливою.

Для підвищення активності студентів під час семінарських занять з дисципліни «Комерційна діяльність» було проведено брейн-ринг, команди створено за статевою ознакою (хлопці – «Профіки»,

дівчата – «Комерсанти»). Дівчата більш активні, завдання готують і виконують вчасно. Хлопці – не готуються завчасно, але більш амбітні зацікавлені у результаті. Використання такого прийому спонукало студентів до створення командного духу, більш ретельної підготовки до занять, поваги і довіри до учасників команди, зростання авторитетності навчання. В рамках завдання командам пропонується обрати об'єкт комерційної діяльності (товар чи послугу) і характеризувати комерційні функції з урахуванням його специфіки.

За таким же принципом ми провели ділову гру «Біржові торги» з дисципліни «Основи біржової діяльності». Ефективним було створення груп брокерів-продавців, брокерів-покупців, команди були теж одностатевими, очевидно, для цієї групи студентів таке об'єднання є більш комфортним.

З дисципліни «Основи торговельного підприємництва» у малих групах можна краще зрозуміти особливості створення і функціонування таких підприємницьких структур, як фізична особа-підприємець та юридична особа.

З дисципліни «Організація і технологія торговельних процесів» поділ на команди підвищує відповідальність за спільне завдання та підвищує ефективність засвоєння теоретичного матеріалу і відпрацювання практичних навичок. Зокрема, у вивченні типів і форматів роздрібних торговців кожній команді необхідно підготувати інформацію про окремий тип (супермаркет, гіпермаркет, торговельний центр тощо) за шаблоном, який пропонує фасилітатор (викладач), хоча приймається і їхній варіант представлення формату. Під час вивчення технологічних процесів командам пропонується завдання за окремими товарними групами, наприклад, приймання хліба, зберігання молочних продуктів, розміщення і викладка консервів, тощо.

У процесі дослідження виникли запитання. Деякі корпорації називають своїх внутрішніх тренерів фасилітаторами. Можна припустити, що це означає «людина, фасилітує процес навчання». Чи відповідає термін «фасилітатор» тому, хто просто читає лекцію і користується PowerPoint? У чому різниця між навчанням і фасилітацією? Будова цих слів має спільний корінь. «Educe», корінь «educate», дослівно означає «виявляти». Цим якраз і займаються кращі тренери ... але хіба це не те ж саме, чим займаються фасилітатори? Корінь слова «facilitate» – це, безумовно, «facile», що означає спрощувати що-небудь, робити процес більш легким. Кращі тренери полегшують процес навчання, чи не так?

Немає нічого дивного в тому, що існує така плутанина. У професійних тренерів і фасилітаторів чимало спільного. Але, незважаючи на це, роль тренера і фасилітатора значно відрізняються один від одного і дуже важливо розмежовувати ці поняття. Це допоможе не тільки усунути плутанину в термінах, але і переконатися в тому, що вони зберігають свій справжній сенс

Чотири головних відмінності в ролі тренера і фасилітатора.

Хороший фасилітатор:

- не завжди є експертом в будь-якому питанні;
- є експертом в управлінні груповими процесами (включаючи між- і внутрішньогрупове вирішення конфліктів, стратегічне планування, побудова команди);
- часто допомагає групі виявити і вербалізувати отримані висновки і результати (наприклад, щоб вирішити будь-яку проблему або розробити новий порядок). Після того, як результати зафіксовані, допомагає групі виробити, здійснити і «засвоїти» подальші кроки на шляху до досягнення результату;
- розглядає фасилітацію як допомогу в здійсненні конкретних кроків до досягнення загальних організаційних цілей.

Хороший тренер:

- завжди виступає в ролі експерта;
- не обов'язково є експертом в управлінні груповими процесами. Замість цього постійно розробляє нові методи, які допомагають учасникам досягти конкретних результатів навчання;
- найчастіше в якихось корпоративних і освітніх установах тренер не допомагає кожній групі учнів досягти своїх конкретних результатів (це зовсім інший підхід, так званої народної освіти). Проте, тренер може брати участь в реалізації та аналізі оцінки потреб у навчанні. Це, в свою чергу, повинно враховувати думки реальних (або потенційних) учасників, також як і інших зацікавлених осіб;
- часто фокусується на впливі навчання на реалізацію окремих завдань. Тренер може оцінити ефективність навчання через деякий час після того, як воно сталося.

Точки дотику тренера і фасилітатора:

- допомагають групі досягти результатів, використовуючи різні методи активізації і залучення;
- завжди оцінюють процес в реальному часі і можуть виміряти, наскільки учасники досягли передбачуваних результатів;
- намагаються злитися з організаційною культурою і контекстом, в якому працюють, виступають гарантами оздоровлення цієї культури;

- стимулюють діалог і взаємодію між учасниками, а не між собою та учасниками.

Висновки. Фасилітація допомагає викладачеві коледжу зробити навчання цікавим і зрозумілим, залучити до процесу пасивних студентів, і як наслідок – покращити якість результату. Нове покоління студентів висуває свої вимоги до навчання, пошуки й експерименти у цьому напрямку мають продовжуватися.

Література

1. Волков Ю.Г., Добренков В.И., Нечипуренко В.Н., Попов А.В. Социология: Учебник / Под ред. проф. Ю.Г. Волкова.– Изд. 2-е, испр. и доп.– М.: Гардарики, 2003.– 512 с.
2. Гірник А. М. Основи конфліктології [Електронний ресурс] / А.Гірник. Режим доступу: https://pidruchniki.com/1584072019112/psihologiya/osnovi_konfliktologiyi.
3. Фасилітування роботи у малих групах: практичний посібник для тренерів.– К.: ФОП Демчинський О.В., 2017.– 32 с.
4. Шахов В.І., Шахов В.В. Принципи духовної психології як основа діяльності сучасного психолога-фасилітатора // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія: 36. наук. праць. – Випуск 37 / Редкол.: В.І. Шахов (голова) та ін. – Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2012. – С. 201-205.
5. Гірник А.М. Основи конфліктології / А. Гірник. – К.: Вид. дім «Києво-Могилянська академія», 2010. – 222 с.
6. Уейн Д. Фасилітація – більше, ніж методи.: [Електронний ресурс] / Д.Уейн. Режим доступу: <http://humantime.com.ua/blog/fasilitatsiya-bilshe-nij-metodi-devid-ueyn>.
7. Мартынова А. В. Фасилитация как технология организационного развития и изменений [Электронный ресурс] / А.Мартынова. Организационная психология. 2011. Т. 1. № 2. С. 53–91.
8. Карпова Н. Самая-самая первая фасилитация. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://facilitation.by/facilitators_advices.

References

1. Volkov Yu.H., Dobrenkov V.Y., Nechipurenko V.N., Popov A.V. Sotsyolohyia: Uchebnyk / Pod red. prof. Yu.H. Volkova.– Yzd. 2-e, yspr. y dop.– M.: Hardaryky, 2003.– 512 s.
2. Hirnyk A. M. Osnovy konfliktolohii [Elektronnyi resurs] / A.Hirnyk. Rezhym dostupu: https://pidruchniki.com/1584072019112/psihologiya/osnovi_konfliktologiyi.
3. Fasylytuvannia roboty u malykh hrupakh: praktychnyi posibnyk dlia treneriv. – K., FOP Demchynskyi O.V., 2017. – 32 s.
4. Shakhov V.I., Shakhov V.V. Pryntsypy dukhovnoi psykhologhii yak osnova diialnosti suchasnoho psykhologa-fasylytatora // Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. Serii: Pedahohika i psykhologhiia: Zb. nauk. prats. – Vypusk 37 / Redkol.: V.I. Shakhov (holova) ta in. – Vinnytsia: TOV «Nilan LTD», 2012. – c. 201-205.
5. Hirnyk A.M. Osnovy konfliktolohii / A. Hirnyk. – K.: Vyd. dim «Kyievo-Mohylianska akademii», 2010. – 222 s.
6. Uein D. Fasylytatsiia – bilshe, nizh metody.: [Elektronnyi resurs] / D.Uein. Rezhym dostupu: <http://humantime.com.ua/blog/fasilitatsiya-bilshe-nij-metodi-devid-ueyn>.
7. Martynova A. V. Fasylytatsiia kak tekhnolohyia orhanyzatsyonnoho razvytyia y yzmenenii [Elektronnyi resurs] / A.Martynova. Orhanyzatsyonnaia psykhologhiia. 2011. T. 1. № 2. S. 53–91.
8. Karpova N. Samaia-samaia pervaia fasylytatsiia. [Elektronnyi resurs]. Rezhym dostupa: http://facilitation.by/facilitators_advices.

УДК 373.24

DOI 10.31652/2415-7872-2020-61-188-192

СОЦІАЛЬНО-ІСТОРИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ РОЗВИТКУ ГРУПОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В СИСТЕМІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ КІНЦЯ XX – ПОЧАТКУ XXI СТОЛІТТЯ

К. А. Колеснік

orcid.org/0000-0001-8928-4377

У статті висвітлено передумови соціально-економічного та політичного розвитку групової діяльності в системі дошкільної освіти України кінця XX – початку XXI століття. Розглянуто питання важливості дослідження групової діяльності у процесі навчання та виховання дітей. Проаналізовано нормативно-правову базу зазначеного періоду. Коротка характеристика основних документів дала уявлення про розвиток групової діяльності, що безпосередньо впливає на особливості дошкільної освіти. У статті доведено, що тільки комплексне поєднання проаналізованих підходів забезпечує науково-методичні засади організації групової діяльності.

Ключові слова: дошкільні навчальні заклади, освіта, групова діяльність, Концепція дошкільного виховання, Базовий компонент.

SOCIO-HISTORICAL PREREQUISITES FOR THE DEVELOPMENT OF GROUP ACTIVITIES IN THE SYSTEM OF PRESCHOOL EDUCATION IN UKRAINE LATE XX – EARLY XXI CENTURY

K. Kolesnik

The process of formation and organization of group activities in preschool educational institutions since the independence of Ukraine was influenced by objective socio-historical and pedagogical prerequisites, which include: political (new regulatory framework), public (changing world outlook, democratic transformations, becoming a civil society in which socially beneficial results are achieved by conscious joint actions; openness of borders facilitated the involvement of foreign experience in organizing the educational process, in particular in the activities of conducting a group), pedagogical (emergence of new forms and methods of educational process of preschoolers). In the article the prerequisites of socio-economic and political development of group activity in the system of preschool education of Ukraine of the late twentieth – early twenty-first century are covered. The importance of research of group activities in the process of education and upbringing of children is considered. The legal base of the specified period is analyzed. A brief description of the main documents gave an idea of the development of group activities, which directly affects the features of early childhood education. The article proves that only a complex combination of the analyzed approaches provides the scientific and methodological foundations for the organization of group activities. The article provides a list of alternative programs that were created for the first time since Ukraine's independence.

Keywords: preschool educational institutions, education, group activity, Concept of preschool education, Basic component.

У процесі вивчення широкого кола питань, пов'язаних зі становленням та розвитком групової діяльності в системі дошкільної освіти України, важливого значення набувають дослідження педагогічних, соціально-економічних і політичних аспектів державного прогресу, які безпосередньо впливають на освіту. Адже відповідно до рівня економічного розвитку держави, її політичного устрою залежить розвиток групової діяльності, наявних у країні закладів дошкільної освіти, удосконалення навчально-виховного процесу загалом.

Історіографічний пошук показав, що проблема розвитку групової діяльності в системі дошкільної освіти перебувала в центрі уваги науковців і дослідників. Питанням періодизації в історії займалися О. Акімова, Л. Зашкільняк, О. Сухомлинська. Окремі історико-педагогічні аспекти розвитку системи дошкільної освіти в Україні досліджували Л. Артемова, Н. Біленко, А. Богуш, З. Борисова, Є. Коваленко, З. Ногачевська, Т. Філімонова та ін. Науковці Н. Денисенко, В. Котирло, К. Крутий та ін. велику увагу приділяють змісту та формам організації навчально-виховного процесу для всебічного розвитку особистості на різних етапах життя дитини. Проте й надалі залишається актуальним питання

розвитку групової діяльності. Аналіз історіографії свідчить про недостатню кількість розвідок з питань щодо педагогічних передумов розвитку групової діяльності.

Мета статті полягає у визначенні соціально-історичних передумов розвитку групової діяльності в системі дошкільної освіти України кінця XX – початку XXI століття.

Процес становлення та організації групової діяльності в дошкільних навчальних закладах часів незалежності України відбувався під впливом об'єктивних суспільно-історичних та педагогічних передумов. До них відносимо: політичні (нова нормативно-законодавча база); суспільні (зміна світогляду суспільства, демократичні перетворення, становлення громадянського суспільства, в якому досягається суспільно корисний результат свідомими спільними діями; відкритість кордонів сприяла залученню іноземного досвіду в організацію освітнього процесу, зокрема в методику проведення групової діяльності); педагогічні (поява нових форм та методів освітнього процесу дошкільників).

У 90-х роках XX століття почалася перебудова системи дошкільної освіти, яка пов'язана з прийняттям незалежності України. Гуманізація освіти була пов'язана, перш за все, зі зміною ставлення до мети дошкільного виховання, в центрі якого знаходилася дитина, становлення його суб'єктності. На даному етапі система вітчизняної дошкільної освіти будувалася на принципах динамізму, варіативності організаційних форм, гнучкого реагування на потреби суспільства й особистості. Перехід від одноманітності типів дошкільних установ до створення гнучкої багатофункціональної системи, що включає нові види державних і недержавних установ, дозволив реагувати на різноманітні освітні потреби населення й задовольняти їх, забезпечуючи широкі освітні послуги.

Даному процесу поклало початок прийняття важливих документів: Закон України «Про освіту» (1991), Державна національна програма «Освіта» (Україна XX століття) (1992), «Концепція національного виховання» (1994), Базовий компонент дошкільної освіти (1998), що визначили мету виховання дитини як особистості.

У Концепції дошкільного виховання в Україні (1993) висвітлено сучасні погляди на дошкільне виховання. Дана концепція створена на замовлення Міністерства освіти, в якій викладено систему завдань, методів, засобів дошкільного виховання, що базуються на демократизмі, гуманізмі, національній культурі й загальнолюдських цінностях. Основною метою дошкільного виховання стає формування основ духовності особистості в період найбільшої емоційної чутливості дитини. Саме з даної концепції почалося обговорення питань, які були пов'язані з оновленням змісту дошкільної освіти, з розробкою нових педагогічних технологій та освоєнням нових методів і форм роботи.

Після здобуття незалежності вперше в історії дошкільного виховання України створені альтернативні програми для дошкільних навчальних закладів: «Українське дошкілля» (1991), «Дитина в дошкільні роки» (1991), «Малює» (1992), «Дитина» (1993). Кожна із цих програм має свою структуру та особливості. А спільним для них є наукова основа та національне виховання, орієнтація на сучасні суспільні умови.

Загальна стратегія освітнього поступу була відображена в Державній національній програмі «Освіта» (Україна XXI століття) (1992), де дошкілля визначається важливою вихідною ланкою системи безперервної освіти, становлення й розвитку особистості. Основною метою Програми було визначення стратегії розвитку освіти в Україні в найближчі роки та перспективу XXI століття, створення життєздатної системи безперервного навчання й виховання для досягнення високих освітніх рівнів, забезпечення можливостей постійного духовного самовдосконалення особистості, формування культурного й інтелектуального потенціалу як найбільшої цінності нації.

У 1999 році вийшов друком Базовий компонент дошкільної освіти (БКДО) як стандарт дошкільної освіти. БКДО визначає обов'язковий мінімум змісту основних освітніх програм, обсяг навантаження, вимоги до рівня розвиненості, вихованості та навченості дитини семи (шести) років, а також умови, за яких вони можуть бути досягнуті [1, с. 13].

Базовий компонент дошкільної освіти – це мінімально достатній та необхідний дитині для нормального функціонування в навколишньому середовищі ступінь компетентності, який передбачає набір особистісних властивостей, розвинених потреб і здібностей, елементарних теоретичних уявлень та життєво важливих практичних умінь, що гарантують дошкільнику придатність до життя, вміння орієнтуватись у новому, адекватно реагувати на явища, події, людей [11, с. 119].

Концептуальні положення теорії дошкільного виховання були спрямовані на використання потенційних неповторних можливостей розвитку кожної дитини, формування індивідуально-творчих початків особистості дошкільника. У період від народження до семи років закладається фундамент для набуття в майбутньому будь-яких спеціальних знань, умінь і навичок, засвоєння різних видів діяльності. У цьому зв'язку особливого значення набував «базовий компонент» дошкільної освіти, оновлення змісту, форм і методів дошкільного виховання з урахуванням вікових та індивідуальних

особливостей дітей, розробка державних і авторських програм, які б сприяли реалізації творчих здібностей кожної дитини.

Саме це спонукало вчених до написання в Україні у 1991-1993 роках понад 20 альтернативних програм виховання та навчання дітей дошкільного віку, які б спиралися на принципи демократизації та гуманізації.

Організація групової діяльності дітей декларувалася в більшості чинних на той час програм навчання й виховання дітей дошкільного віку, які були схвалені до впровадження в навчально-виховний процес закладів освіти України. Саме вони визначали зміст групової діяльності.

У жовтні 2001 року відбувся 2-й Всеукраїнський з'їзд працівників освіти, на якому було підведено підсумки виконання програми «Освіта», де вказувалось на те, що вона свої функції виконана. На цьому ж з'їзді було обговорено Національну доктрину розвитку освіти України у ХХІ столітті й прийнято в грудні 2001 року.

У Національній доктрині було представлено результати виконання Державної програми «Освіта» (розроблено державний стандарт школи, дошкільної галузі, позашкільної); прийнято Закон «Про освіту» (дошкільну, позашкільну, технічну, вищу та ін.); визначено основні напрями модернізації освіти.

Якісно новий період у суспільному розвитку означає перетворення системи дошкільного виховання в Україні із виховної в освітню, про що було зазначено в Законі України «Про дошкільну освіту» у 2001 році.

Закон «Про дошкільну освіту» – це Закон прямої дії, оскільки спрямований на галузь. Так, у статті 2 Закону йдеться про забезпечення прав дитини на доступність і безоплатність здобуття дошкільної освіти. У статті 4 (п.1) зазначається, що дошкільна освіта є обов'язковою первинною складовою частиною системи безперервної освіти в Україні; дошкільна освіта (п.2) – це цілісний процес, спрямований на забезпечення різнобічного розвитку дитини дошкільного віку відповідно до її задатків, нахилів, здібностей, індивідуальних, психічних та фізичних особливостей, культурних потреб; дошкільний вік (п.3) – базовий етап фізичного, психічного та соціального становлення особистості дитини [3, с. 5].

Цей закон окреслює демократичні процеси, які відбуваються в державі, через створення нових громадських вимог до дошкільної ланки освіти як основи становлення соціокультурної особистості [3, с. 5].

Закон України поклав початок реформуванню дошкільної освіти в Україні й встановив організаційні, правові, методичні та фінансові засади розвитку і функціонування системи дошкільної освіти, визначив пріоритети її змісту. Система дошкільної освіти мала базуватися на поєднанні сімейного та суспільного виховання, досягненнях вітчизняної науки, надбаннях світового педагогічного досвіду, повинна забезпечувати навчання, розвиток і виховання дитини, сприяти формуванню у неї загальнолюдських цінностей у правовому суспільстві України [11].

З введенням у дію Закону України «Про дошкільну освіту» створено надійне правове підґрунтя функціонування всієї системи дошкільної освіти. Законодавчо встановлено, що її зміст визначається Базовим компонентом дошкільної освіти в Україні – державним освітнім стандартом, затвердженим на спільному засіданні колегії МОН України та Президії АПН України (рішенням від 25.04.1988р. № 26601 / 33).

У коментарі до Базового компонента дошкільної освіти в Україні зазначалося, що організація групової діяльності з регламентованим часом та наближена до шкільної моделі, має перетворитися на добровільну організацію дітей задля спільної справи. Їх об'єднання відбувається на певний час без позбавлення дошкільників права на вільний вибір, пересування, час завершення і перехід до іншого виду діяльності [6, с. 120]. Об'єднання дітей має відбуватися або аргументованою вимогою педагога-вихователя, або за добровільним вибором дітей. Діти дошкільного віку в спільній діяльності вправляються в умінні спілкуватися і з тим, з ким більше проводять часу, хто приємніший, і з тим, з ким зводять обставини, будуються міжособистісні стосунки.

Основною формою організованої навчальної діяльності дітей дошкільного віку залишаються заняття з різних розділів програми. Організуючи навчальну діяльність, важливо систематично використовувати завдання ТРВЗ (теорію розв'язання винахідницьких завдань), проблемно-пошукові ситуації, об'єднуючи дітей у підгрупи або групи для продуктивного навчально-виховного процесу [9, с. 3].

Системний погляд на успішне розв'язання проблем сучасного українського дошкільця представлений передусім у Базовому компоненті дошкільної освіти України (2012). У його розробці взяли участь відомі українські учені-дослідники дошкільної освіти та педагоги-практики [2, с. 1].

Базовий компонент дошкільної освіти – це Державний стандарт дошкільної освіти України, який реалізується програмами та навчально-методичним забезпеченням, що затверджуються Міністерством освіти і науки, молоді та спорту України. У ньому зведено норми і положення, що визначають державні вимоги до рівня освіченості, розвиненості та вихованості дитини 6-7 років; сумарний кінцевий показник набутих дитиною компетенцій перед її вступом до школи [2, с. 4].

У процесі групової діяльності діти дошкільного віку повинні спілкуватися один з одним, намагатися входити в контакт з дітьми різного віку, налагоджувати з ними позитивну взаємодію, згладжувати конфліктні ситуації. Діти прагнуть і люблять брати участь у будь-якій спільній справі (грі, продуктивній діяльності, навчальній та ін.), адже завдяки своєму досвіду, певним умінням та знанням, підтримують загальну для всіх мету діяльності. Дошкільники хочуть отримати визнання іншими дітьми, прагнуть бути бажаними, корисними в спілкуванні, грі тощо. Вони вчаться самостійно встановлювати й підтримувати ділові, партнерські й особисті контакти з іншими дітьми, володіють правилами поведінки в конфліктних ситуаціях.

Спільна діяльність як міжсуб'єктна взаємодія концентрує в собі складні соціально-психологічні механізми, які вимагають певної міри готовності та зрілості суб'єкта. Першооснови співпраці закладаються в період дошкільного дитинства, коли у взаєминах дітей починає активно формуватися комунікативна та соціальна компетентності, а взаємодія дитини з однолітками й дорослими набуває особливі риси.

Дитина дошкільного віку орієнтується в тому, що група – це об'єднання, яке виникає на основі особистих симпатій, емоційних взаємин між її членами. Усвідомлює, що групу гуртують спільні цінності, щирість та відвертість стосунків, довіра, певні поведінкові норми; прихильне ставлення один до одного. Розуміє, що дружба – це прояв взаємної довіри, відданості, поваги між людьми. Ініціює дружні стосунки з тими, кому симпатизує, усвідомлює, що дружбою треба дорожити. Орієнтується в тому, що кожна країна має свою територію, на якій проживають люди з різним кольором шкіри, волосся, розрізом очей тощо. Вони мають свою культуру, звичаї, мову. Розуміє, що всі народи світу прагнуть миру й щасливого життя [2].

Отже, базовий компонент дошкільної освіти спрямовує зусилля батьків, педагогів, психологів на розвиток творчого потенціалу дитини, забезпечує готовність дошкільника до взаємодії з однолітками та дорослими, передбачає розвиток специфічних видів діяльності, фундаментальних для дошкільного дитинства.

На нашу думку, для більш ефективного розвитку здатності дошкільників до групової роботи необхідні дотриматися наступних умов: проведення вихователем систематичної, цілеспрямованої роботи по створенню умов для співпраці дітей; врахування особливостей розвитку спільної дії в дітей-дошкільників.

Висновки. Таким чином, враховуючи процес оновлення нормативно-правової бази, суспільний запит на демократичні перетворення в освіті, створення нових Концепцій дошкільної освіти, хід освітнього процесу після здобуття незалежності України не припинився. У подальших наукових розвідках, на наше переконання, варто більш детально дослідити історичні передумови розвитку групової діяльності.

Література

1. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні. – К. : Дошкільне виховання, 1999. – 70 с.
2. Базовий компонент дошкільної освіти України / науковий керівник : А. Богуш, дійсний член НАПН України, проф., д-р пед. наук. ; авт. кол-в : Богуш А., Беленька Г., Богиніч О., Гавриш Н., Долинна О., Ільченко Т., Коваленко О., Лисенко Г., Машовець М., Низковська О., Панасюк Т., Піроженко Т., Поніманська Т., Сідельнікова О., Шевчук А., Якименко Л. – К. : Видавництво, 2012. – 26 с.
3. Закон України «Про дошкільну освіту» // Освіта України. – 2001. – № 33. – С. 5.
4. Імбер В. І., Карук І. В., Колеснік К. А. Використання інформаційно-комунікаційних технологій під час застосування освітніх ситуацій у процесі групової діяльності з дітьми дошкільного віку / В. І. Імбер, І. В. Карук, К. А. Колеснік // International scientific conference «Modernization of educational system: world trends and national peculiarities»: Conference Proceedings, February 23rd. Kaunas: Izdevnieciba «Baltija Publishing», 2018. – С. 138-140.
5. Колеснік К. Становлення змісту організації групового навчання дітей дошкільного віку в періоду 1991-2000 рр. / К. Колеснік // Perspectives et mise en oeuvre de l'innovation dans le domaine scientifique: collection de papiers scientifiques «ЛЮГОЕ» avec des matériaux de la conférence scientifique et pratique internationale (Vol. 2), 20 septembre, 2019. Geneve, Suisse Plateforme scientifique europeenne. – P. 28-31.
6. Коментар до Базового компонента дошкільної освіти в Україні – К.: Ред. журналу «Дошкільне виховання», 2002. – 512 с.
7. Микичур Т. С. Проблема гуманно-ціннісного виховання дітей у педагогічній спадщині В. О. Сухомлинського / Т. С. Микичур // Реалізація ідей В. О. Сухомлинського в практиці роботи сучасної початкової школи: Збірник

матеріалів регіональних педагогічних читань. – Вінниця: ВДПУ імені М. Коцюбинського, 2012. – Вип.8. – С. 128-129.

8. Опушко Н. Р. Соціально-історичні передумови розвитку освіти на Поділлі в першій половині XIX століття / Н.Р. Опушко // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія: 36. наук. праць. – Випуск 35 / Редкол.: В. І. Шахов (голова) та ін. – Вінниця: ТОВ фірма «Планер». – 2011. – С. 345-350.

9. Організація та зміст навчально-виховного процесу в дошкільних навчальних закладах: Методичний лист МОН України № 1/9-306 від 06.06.05 р. // Дошкільне виховання. – 2005. – №7. – С. 3

10. Стахова І. А. Особливості становлення цілісної картини світу в дітей шестирічного віку / І. А. Стахова // Молодий вчений, №5.2 (69.2), 2019. – С.162-165.

11. Степанова Т. М. Еволюція змісту дошкільної освіти у другій половині XX століття. Монографія / Т. М. Степанова. – К.: Видавничий дім «Слово», 2010. – 184 с.

References

1. Bazovyy komponent doshkil'noyi osvity v Ukraini. – K.: Doshkil'ne vykhovannya, 1999. – 70 s.
2. Bazovyy komponent doshkil'noyi osvity Ukrainy / naukovyy kerivnyk : A. Bohush, diysnyy chlen NAPN Ukrainy, prof., d-r ped. nauk. ; avt. kol-v : Bohush A., Byelyen'ka H., Bohinich O., Havrysh N., Dolylna O., Il'chenko T., Kovalenko O., Lysenko H., Mashovets' M., Nyzkovs'ka O., Panasyuk T., Pirozhenko T., Ponimans'ka T., Sidyel'nikova O., Shevchuk A., Yakymenko L. – K. : Vydavnytstvo, 2012. – 26 s.
3. Zakon Ukrainy «Pro doshkil'nu osvitu» // Osvita Ukrainy. – 2001. – # 33. – S. 5.
4. Imber V. I., Karuk I. V., Kolesnik K. A. Vykorystannya informatsiyno-komunikatsiynykh tekhnolohiy pid chas zastosuvannya osvitynykh situatsiy u protsesi hrupovoy diyal'nosti z dit'my doshkil'noho viku / V. I. Imber, I. V. Karuk, K. A. Kolesnik // International scientific conference «Modernization of educational system: world trends and national peculiarities»: Conference Proceedings, February 23rd. Kaunas: Izdevnieciba «Baltija Publishing», 2018. – S. 138-140.
5. Kolesnik K. Stanovlennya zmistu orhanizatsiyi hrupovoho navchannya ditey doshkil'noho viku v periodu 1991–2000 rr. / K. Kolesnik // Perspectives et mise en oeuvre de l'innovation dans le domaine scientifique: collection de papiers scientifiques «LOHOE» avec des materiaux de la conference scientifique et pratique internationale (Vol. 2), 20 septembre, 2019. Geneve, Suisse Plateforme scientifique europeenne. – S. 28-31.
6. Komentar do Bazovoho komponenta doshkil'noyi osvity v Ukraini.– K.: Red. zhurnalu «Doshkil'ne vykhovannya», 2002 s.
7. Mykychur T. S. Problema humanno-tsinnisnoho vykhovannya ditey u pedahohichniy spadshchyni V. O. Sukhomlyns'koho / T. S. Bilyk // Realizatsiya idey B. O. Sukhomlyns'koho v praktytsi roboty suchasnoyi pochatkovoyi shkoly: Zbirnyk materialiv rehional'nykh pedahohichnykh chytan'. – Vinnytsya: VDPU im. M. Kotsyubyns'koho, 2012. – Vyp.8. – S. 128-129.
8. Opushko N. R. Sotsial'no-istorychni peredumovy rozvytku osvity na Podilli v pershiy polovyni KhIKh stolittya / N.R. Opushko // Naukovi zapysky Vinnyts'koho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Mykhayla Kotsyubyns'koho. Seriya: Pedahohika i asykholohiya: Zb. nauk. prats'. – Vypusk 35 / Redkol.: V. I. Shakhov (holova) ta in. – Vinnytsya: TOV firma «Planer». – 2011. – S. 345-350.
9. Orhanizatsiya ta zmist navchal'no-vykhovnoho protsesu v doshkil'nykh navchal'nykh zakladakh: Metodichnyy lyst MON Ukrainy # 1/9-306 vid 06.06.05 r. //Doshkil'ne vykhovannya. – 2005. – #7. – S. 3
10. Stakhova I. A. Osoblyvosti stanovlennya tsilisnoyi kartyny svitu v ditey shestyrichnoho viku / I. A. Stakhova // Molodyy vchenyy, #5.2 (69.2), 2019. – S.162-165.
11. Stepanova T. M. Evolyutsiya zmistu doshkil'noyi osvity u druhiy polovyni KhKh stolittya. Monohrafiya / T. M. Stepanova. – K.: Vydavnychyy dim «Slovo», 2010. – 184 s.

УДК 371.4:37.02

DOI 10.31652/2415-7872-2020-61-193-198

ТВОРЧИЙ ПОТЕНЦІАЛ ЯК ІНТЕГРАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА ОСОБИСТОСТІ

В. В. Воронєцька

У статті проаналізовані теоретичні підходи до трактування поняття «творчий потенціал». Акцентовано увагу на тому, що компонентами структури творчого потенціалу школяра виступають групи особистісних якостей, що забезпечують його здатність виступати в ролі суб'єкта продуктивної діяльності: інтелектуальні, пізнавальні здібності; креативні здібності; здатність до співпраці, колективної організації, взаємодії; ціннісно-мотиваційна сфера; працездатність. Зазначено, що психологічною базою творчого потенціалу особистості виступають її мотиваційні, інтелектуальні та психофізіологічні резерви розвитку. Проаналізовано здібності особистості, що забезпечують підвищену творчу чутливість, творчу ініціативу, самостійність і продуктивність розумової діяльності, гнучкість (нестереотипність) розуму, його евристичність, оригінальність, здатність швидко застосовувати прийоми дії відповідно до нових умов діяльності.

Ключові слова: творчий потенціал, особистість, структура, творчість, продуктивна діяльність.

CREATIVE POTENTIAL AS AN INTEGRAL CHARACTERISTIC FEATURE OF A PERSONALITY

V. Voronetska

In this article, theoretical approaches to the interpretation of the notion of “creative potential” are analyzed. It is emphasized that the components of the structure of a schoolchild’s creative potential are groups of personal qualities which ensure their ability to manifest themselves as an object of productive activity: intellectual and cognitive abilities; creative abilities; the ability to cooperate, collectively organize and interact; the sphere of values and motivation; efficiency. It is pointed out that the psychological basis of the creative potential of a personality are the motivational, intellectual and psychophysiological reserves of development. The abilities of a personality have been analyzed, which provide increased creative sensitivity, creative initiative, independence and productivity of mental activity, flexibility of the mind (non-stereotypical mind), its heuristic, originality, the ability to quickly apply methods of action in accordance with the new conditions of activity. The fundamental principles that determine the essence of creativity have been analyzed. It is stated that creativity is defined as a multidimensional notion, which is characterized overall by the degree of being active and the sphere of activity. It is noted that the distinctive features of creative activity are singularity, originality and socio-historical uniqueness. The structure of the creative process, discovered by researchers of creativity of different schools and directions, has been considered (accumulation of knowledge and skills necessary for clear clarification and formulation of the task; focused efforts and search for additional information; derogation from the problem, switching to other occupations; inspiration or insight that occurs even when solving different tasks by the student; verification or checking). The essence of creative activity of a personality is covered. It is emphasized that different students need different types of help in developing creative thinking. It is recommended to mold the ability to produce strategic solutions of creative tasks, independent thinking, to stimulate creative activity in research.

Keywords: creative potential, personality, structure, creativity, productive activity.

Розробка теоретичних основ методики формування творчого потенціалу школярів потребує, передусім, визначення вихідних теоретичних позицій. Однією з таких позицій є розуміння творчого потенціалу особистості як її інтегральної характеристики, складові якої забезпечують успішність самопрезентації і самореалізації молодшої людини. Мета і завдання дослідження обумовлюють необхідність розгляду суті і структури, компонентного складу творчого потенціалу особистості.

У широкому сенсі поняття «потенціал» потрактовується як «сукупність усіх наявних засобів, можливостей, продуктивних сил, що можуть бути використані в якій-небудь галузі, ділянці, сфері» [15, с.402]. У більш вузькому значенні, яке наближає нас до розуміння можливостей особистості, що можуть бути мобілізовані, значення терміну «особистісний потенціал» розкривається у психологічному словнику: «динамічна психологічна система з тенденцією до сталого досягнення цілей, що дозволяє перевищувати звичайні діяльнісні показники за рахунок накопиченого особистісного ресурсу можливостей на шляху до досягнення акме» [12].

Творчий потенціал, що виявляється в схильності до творчого перетворення дійсності, розглядається як один із критеріїв особистісної зрілості [4].

Компонентами структури творчого потенціалу школяра виступають групи особистісних якостей, що забезпечують його здатність виступати в ролі суб'єкта продуктивної діяльності: а) інтелектуальні, пізнавальні здібності (освітній потенціал); б) креативні здібності (творчий потенціал); в) здатність до співпраці, колективної організації, взаємодії (комунікативний потенціал); г) ціннісно-мотиваційна сфера (ідейно-світоглядний, моральний потенціал); д) працездатність (психофізіологічний потенціал).

Таким чином, творчий потенціал виступає частиною ширшого поняття «особистісний потенціал», що характеризується внутрішньою єдністю компонентів. В той же час, зважаючи на специфіку дитячої творчості, варто зазначити, що творчий потенціал учнів не може бути обмежений тільки їх креативними здібностями, його необхідно розповсюдити й на інші якості особистості кожної дитини, її здатності. Можна вважати, що у випадку творчої діяльності школярів структура особистісного і творчого потенціалів багато в чому буде тотожною.

Аналіз досліджень [5; 16; 17; 18] показав, що вчені, характеризуючи базові компоненти творчого потенціалу, зазначають широку основу його розвитку, при цьому пов'язують її з певними групами здібностей, системою знань, умінь і переконань, на яких будується діяльність, а також готовність особистості до творчої діяльності.

Творчий потенціал людини має особливу психологічну базу, що визначається як «потенціал розвитку» – «системне утворення особистості, що характеризується мотиваційними, інтелектуальними і психофізіологічними резервами розвитку» [9, с.56].

У межах особистісного підходу до вивчення й інтерпретації внутрішніх психічних процесів, що відбуваються на різних стадіях онтогенезу зростаючої особистості, психологи інтерпретують розвиток особистості як активізацію й розвиток творчого потенціалу з урахуванням: а) вікових особливостей; б) провідних чинників (детермінант); в) джерел виникнення цих процесів; г) рушійних сил, що активізують рух особистості на шляху її розвитку й дорослішання; д) закономірностей психічних процесів на різних стадіях онтогенезу особистості; е) структури цих процесів у єдності її складових; ж) провідних новоутворень у внутрішньому світі особистості, які відповідають тим чи іншим віковим періодам у її розвитку [6; 8; 10].

Постійний розвиток творчого потенціалу можливий тільки на такій психологічній основі, що характеризується багатством потреб та інтересів особистості, її спрямованістю на все більш повну самореалізацію: у навчанні, пізнанні, спілкуванні; високим рівнем розвитку інтелектуальних здібностей, відкритістю по відношенню до всього нового; багатовимірним, гнучким, широким, критичним мисленням; високою працездатністю, фізичними силами й енергією [6].

Багато дослідників підкреслюють зв'язок творчого потенціалу особистості з інтелектуальними здібностями, що забезпечують підвищену «творчу чутливість», творчу ініціативу, самостійність і продуктивність розумової діяльності, гнучкість (нестереотипність) розуму, його евристичність, оригінальність, здатність швидко застосовувати прийоми дій відповідно до нових умов діяльності [2; 6]. Всі ці якості характеризують творче мислення.

Мета статті полягає в тому, щоб на основі аналізу психологічних джерел виокремити складові творчого потенціалу як інтегральної характеристики особистості та запропонувати шляхи його цілеспрямованого розвитку.

Аналіз психолого-педагогічних основ формування творчого потенціалу школярів обумовлює необхідність звертання до праць з проблем творчості, здатності до творчості. Видатні вітчизняні (Л. Виготський, О. Губенко, В. Моляко, В. Роменець, С. Рубінштейн, Я. Пономарьов) і зарубіжні вчені (Дж. Гілфорд, Е. Торренс, Е. Фромм) обґрунтовують принципові положення, що визначають сутність творчості. У науці творчість визначається як багатовимірне поняття, що характеризується в цілому мірою активності і сферою діяльності. Відмітними ознаками творчої діяльності є неповторність, оригінальність і суспільно-історична унікальність. Дослідники зазначають, що в творчості відображаються глибинні першооснови особистості [9; 10]. Особистісний сенс творчості, на думку вчених, – самобутність, індивідуальність автора, без якої неможливий предмет творчості [6; 16]. У широкому значенні творчість є відображенням потреби особистості в самовираженні, самоактуалізації, розкритті творчих можливостей. У творчості людина відчуває себе самою собою [1]. У вузькому значенні творчість розуміють як втілення чогось нового: побудова теорії, створення роману або мальовничого полотна, винахід механізму, приладу, як процес створення нового, отримання нової інформації [16].

З поняттям творчості в психології пов'язують такі якості особистості, як спрямованість її на створення нового, оригінального, творчі здібності особистості, її творчий потенціал [6; 8; 10; 16].

За визначенням Ю. Кулюткіна, «поняття творчості містить у собі два взаємопов'язані аспекти. По-перше, творчість – це діяльність особистості зі створення матеріальних і духовних цінностей, що мають соціальне, а не тільки особисте значення. Йдеться, отже, про результат, про продукт, створений

особистістю або колективом людей, причому про результат новий, оригінальний, суспільно значущий. По-друге, під творчістю розуміють сам процес досягнення результату, причому такий процес, в якому особистість реалізує і стверджує свої потенційні сили і здібності і в якому вона сама розвивається» [11, с.9]. Цей процес, по суті, і є творчою діяльністю особистості, а «творчий потенціал виступає її умовою» [11, с. 104].

Розумінню і опису психологічних аспектів внутрішньої природи творчого мислення присвячені праці вітчизняних дослідників [2; 5; 9; 14], які справедливо зазначають, що нестандартні завдання встають перед людиною на кожному кроці: і в повсякденному житті, і в науковій, і в трудовій діяльності. Автори пропонують характеристику творчості як відкриття нового, активного пошуку того невідомого, що поглиблює наше пізнання, дозволяє людині по-новому сприймати навколишній світ і саму себе. Науковці акцентують увагу на тому, що елементи творчості знаходяться у будь-якій людській діяльності, чим пояснюється різноманітність і різнобічність способів реалізації творчого потенціалу людей.

Для нас важливо розглянути структуру творчого процесу (стадії, етапи, акти, сходинки, фази, моменти (у різних авторів вони називаються по-різному), виявлені дослідниками творчості різних шкіл і напрямів. Водночас, за твердженням багатьох учених [8; 10; 14; 16], процес, що лежить в основі всіх видів творчості, один і той же: комбінація елементів з метою отримання нової якості, а потім пошуки, виявлення і відбір «значущих» комбінацій. Відмінності зводяться до способу кодування інформації і різниці в початковому матеріалі.

Встановлено, що в процесі художньої творчості зазвичай виокремлюють три етапи: задум, перетворення задуму на обдуманий план, втілення плану в матеріальну форму. Зазначимо, що таке розчленування творчого процесу відображає його структуру дуже схематично, оскільки насправді жорстко закріпленої послідовності етапів не існує. Було б неправильно виходити з того, що подальший етап починається лише після завершення попереднього. Кожен з етапів є необхідним і цілісним компонентом творчого процесу, але вони постійно переходять один в одного, так що на стадії доопрацювання можуть бути внесені корективи в первинний задум. У той же час окремий їх розгляд виправданий, оскільки основним етапам творчості, як встановлено, відповідають основні компоненти продукту творчості.

Англійський учений Г. Уоллес, вивчаючи психологію творчості, виокремив чотири стадії процесу творчості: підготовку, дозрівання, осяяння і перевірку. Центральним, специфічним творчим моментом вважається осяяння – інтуїтивне віднайдіння результату, якого шукали [16]. Як показали експериментальні дослідження, інтуїтивне рішення виникає в процесі предметної діяльності, доступної об'єктивному аналізу. Характеризуючи специфіку регуляції процесу творчості, К. Станіславський сформулював уявлення про надсвідомість як вищу концентрацію духовних сил особистості в процесі породження продукту творчості [16].

Зіставлення багатьох схем дозволяє зробити висновок, що і творчий акт, і звичайне вирішення проблеми мають однакову психологічну структуру. Її можна представити у вигляді етапів:

- 1) накопичення знань і навичок, необхідних для чіткого з'ясування і формулювання завдання. Чітке формулювання завдання – це половина його рішення;
- 2) зосереджені зусилля і пошуки додаткової інформації. Якщо завдання не вирішене, розгортається наступний етап;
- 3) відхід від проблеми, перемикавання на інші заняття. Цей період називається періодом інкубації. У цей час краще за все займатися розумовою роботою, що вимагає зосередженості і логічних міркувань. Проте тут можливі великі індивідуальні відмінності;
- 4) осяяння або інсайт, що відбувається навіть при вирішенні учнем різних завдань;
- 5) верифікація або перевірка. Всі автори вважають важливим складовим компонентом описуваних структур етап виникнення і реалізації ідеї.

Дослідженнями встановлено, що можливість людини займатися творчістю обумовлена розвиненням необхідних здібностей, умінь [6]. В той же час виявлено, що такий розвиток не відбувається сам по собі. До творчої діяльності, проявів творчості потрібно дитину, учня спеціально готувати. Творчість, як відомо, передбачає наявність в особистості здібностей, мотивів, знань, умінь, завдяки яким створюється продукт, що відрізняється новизною, оригінальністю, унікальністю.

Характеризуючи здібності, ми виходимо із загального розуміння здібностей у сучасній психології як одного з необхідних і важливих компонентів особистості. Під здібностями в спеціальній літературі [8] розуміється готовність особистості до здійснення якої-небудь соціально-цінної діяльності в тій або іншій сфері життя суспільства. Здібності характеризуються в науці як індивідуальні особливості особистості, що є суб'єктивними умовами успішного здійснення діяльності. Вони не зводяться до знань, умінь і навичок, хоча і передбачають їх розвиток. Здібності виявляються передусім у швидкості, глибині, міцності оволодіння способами і прийомами тієї або іншої діяльності і є психологічними регуляторами, що

обумовлюють можливість набуття відповідних умінь. Різноманітність видів діяльності людини передбачає наявність у неї різноманітних здібностей. Серед них науковці [8; 14] виокремлюють загальні і спеціальні.

Здібності завжди проявляються в творчій активності особистості. Цю активність ми розглядаємо і як творчу діяльність, і як здатність особистості до неї, як особистісне утворення, що має основою творчі здібності людини і характеризує рівень їх розвитку. Аналіз досліджень проблеми виховання творчих здібностей учнів, їх творчої активності [2; 5; 9] дозволив виявити нам співвідношення таких понять, як «творча активність» і «соціальна активність». Науковці зазначають, що соціальна активність – це складна, системна, інтегральна якість людей, їх соціальних груп [1]. Вона полягає в здатності свідомо взаємодіяти з довкіллям, цілеспрямовано освоювати це середовище, перетворювати його і самих себе та забезпечувати на цій основі саморегулювання і послідовну самозміну, саморозвиток як самого себе, так і суспільства в цілому. Як встановлено, здійснювана в заданих історичних умовах, в конкретних ситуаціях, творча активність визначається не лише цими об'єктивними обставинами, але і рівнем духовного розвитку самих людей, їх ідейно-моральними, інтелектуальними і вольовими якостями, їх здатністю до пізнання і перетворення цих умов. Соціальна активність не є проявом якої-небудь окремої якості особистості, а концентрованим вираженням її головної якості – соціально-дієвої сутності [1].

Аналіз досліджень [13; 17] показав, що творча активність є не лише окремим видом соціальної активності, мірою прояву в ній творчих здібностей, а виступає однією з найважливіших характеристик будь-якого виду соціальної активності, – в якій би сфері життя вона не проявлялася.

Встановлено, що окремі елементи складної структури творчого мислення закладаються в період шкільного навчання, формуючись у процесі оволодіння учнями всією системою знань, що передбачена програмою загальноосвітньої школи. При цьому особливу увагу, з чим неможливо не погодитися, необхідно приділяти способам засвоєння знань, зокрема, методу «відкриттів для себе», оскільки тоді «школяр до певної міри залучається до творчості, до процесу відкриття нового» [13, с. 10].

Психологічно творче завдання завжди виникає перед людиною як проблема, спосіб вирішення якої їй невідомий. У цьому, на думку авторів [6; 9; 14], і полягає те загальне, що об'єднує творчі завдання, які стоять перед учнем, художником, винахідником і учнем, який відкриває для себе світ. Завдяки багаторічним дослідженням науковцями виокремлені найбільш суттєві компоненти творчого мислення: вміння бачити проблему в звичних для нас явищах, вміння відмовитися від первинної гіпотези, якщо вона не підтверджується, вміння отримувати нову інформацію про об'єкт шляхом включення його в нові зв'язки і відношення, вміння пошуку нестандартних шляхів вирішення дослідницьких завдань, власне бачення «білих плям» у предметі дослідження, вміння генерувати нові ідеї, ігноруючи стереотипні способи вирішення завдання [14].

Дослідники в галузі реалізації творчого потенціалу особистості [2; 5; 9; 10] на основі результатів спостережень визначили різні підходи до пошуку способів розв'язання завдань: від повільних і обережних у своїх оцінках «кроків», що притаманні одним особам, до характерних для інших «ризикованих спроб», за рахунок великої різноманітності яких вони швидше отримують об'єктивне підтвердження правильності чи неправильності власної гіпотези; деякі особи в разі невдачі відчують безвихідь і важко відмовляються від попередніх висновків, дехто легко відсторонюється від неконструктивних дій і шукає нових способів. Характер пошукового етапу творчої діяльності у різних людей обумовлений, на думку науковців, сукупністю індивідуально-типологічних властивостей [7]. Індивідуально-типологічні особливості людини впливають на швидкість висунення гіпотез, на характер вироблених спроб, на вміння відмовлятися від висловленого припущення і шукати нові підходи до розв'язання творчих завдань.

Перспективним для дослідження шляхів педагогічного впливу на стимулювання творчого мислення і розробки практичних рекомендацій щодо розвитку творчого потенціалу учнів є висновок видатних науковців А. Лазурського, І. Павлова про існування художнього і мисленнєвого типів людей, особливості самореалізації яких впливають на ступінь успішності в різних сферах діяльності, у подальшій можливості досягнення професійного успіху. Дослідженнями доведено, що людина зі схильністю до образного мислення зазвичай шукає різного роду конкретні, наочні образи як основу для побудови висновків, доказів. Для інших людей більшою мірою «зручні» в процесі мисленнєвої діяльності різного роду абстрактні знаки і символи. В умовах шкільного навчання вчитель нерідко змушений орієнтуватися на неіснуючого «середнього» учня, нівелюючи індивідуальну різноманітність стилів мислення. Між тим відомо, що ці стилі дуже різноманітні і мають значний вплив на процес засвоєння знань [7]. Отримані дані, що вказують, наприклад, на вплив сили нервової системи (щодо збудження) на характер виконання різних інтелектуальних завдань. Так, для осіб зі слабким типом нервової системи характерна велика продуктивність на початку роботи і періоди спаду в процесі її виконання; у людей з сильним типом нервової системи спостерігається повільніше входження в роботу, але неухильне зростання її продуктивності. Деяка невпевненість у собі осіб зі слабким типом нервової системи впливає на велику, в

порівнянні з сильним типом центральної нервової системи, тривалість контролюючих дій, що проявляється в більшому часі, що приділяється перевірці виконаної роботи, в кількості зроблених виправлень [7].

Отже, різним учням потрібен різний характер допомоги у розвитку творчого мислення: імпульсивних потрібно навчити стримувати себе, критичніше оцінювати складні ситуації і заздалегідь зважувати всі «за і проти»; повільних варто вчити більшій сміливості у висуненні гіпотез, швидкості переходу від одного етапу мисленнєвої діяльності до іншого, більшій упевненості у висновках.

Оскільки творчість є найбільш значним проявом людської сутності, науковці і вчителі-практики приділяють значну увагу пошуку оптимальних шляхів і способів залучення школярів до творчої праці, вирішення творчих завдань. У зв'язку з цим, як показав наш аналіз, важливим є вивчення особливостей дослідно-пошукової діяльності учнів, умов організації технічної творчості школярів, складання рекомендацій з формування вмінь вироблення стратегічних рішень творчих завдань, зі стимулювання творчої активності, самостійності мислення.

Встановлено, що нові, оригінальні ідеї, як правило, виникають в атмосфері розкутості, в обстановці вільного творчого обміну думками, коли ідеї кожного не піддаються критиці і, отже, відсутній страх бути незрозумілим або висміяним. Розроблені спеціальні методи стимулювання колективної творчості: «мозковий штурм» і його варіанти, синектика, морфологічний підхід, «музейний експеримент» та інші [10].

У численних працях доведено [1; 5; 9], що важливим засобом залучення учнів до творчості, розвитку їх творчих здібностей є дослідницька діяльність. Дослідно-пошукова діяльність учнів містить багато елементів творчості: пошук аналогій у вже існуючих розробках, необхідність комбінування компонентів, узятих з різних джерел, постановка експерименту, успішне його проведення, узагальнення у вигляді певних висновків. Дослідницька діяльність школярів сприяє формуванню здібностей, необхідних для творчого пошуку: високий розвиток спостережливості, конструктивної уяви, критичності розуму, вміння контролю на різних етапах виконання завдання, вміння аналізу результатів роботи.

Аналіз спеціальної літератури дозволяє стверджувати, що можливості дослідницької діяльності ефективно можна використовувати у формуванні творчого потенціалу учнів лише у тому випадку, якщо педагог спирається на вже наявні в школярів потреби, інтереси й здібності, якщо контролювати ефективність педагогічних впливів. Своєрідне тлумачення психологічної природи уяви і творчості, внутрішньо пов'язане з оригінальною теорією психічного розвитку дитини, запропоноване Л. Виготським. Одна з головних його ідей пов'язана зі ствердженням творчого характеру діяльності людини взагалі і дитини зокрема. Творчою Л. Виготський називає таку діяльність, що має наслідком створення чогось нового, незалежно від того, чи буде це якою-небудь річчю зовнішнього світу, або розумовою конструкцією, або почуттям, що живе і проявляється тільки в самій людині. Базуючись на розумінні «творчості, в її істинному психологічному сенсі, як створенні нового» [3, с.32], вчений дійшов висновку, що «творчість є часткою усього, більшою чи меншою мірою, вона ж є нормальним і постійним супутником дитячого розвитку» [3, с.84]. Цей висновок дозволяє нам сформулювати оптимістичну педагогічну ідею, пов'язану з важливістю культивування творчості в шкільному віці, актуальністю формування творчого потенціалу учнів в соціально-культурному середовищі гуманітарної гімназії, а також з необхідністю підготовки вчителів до реалізації цього завдання.

Література

1. Беспалько О.В. Развитие социальной активности личности у детском объединении / О.В. Беспалько // Вісник психології і педагогіки: 36. наук. праць. – 2012. – Вип. 8. – Режим доступу: <http://www.psych.kiev.ua>.
2. Волобуєва Т.Б. Развитие творческой компетентности школьников / Т. Б. Волобуєва // Управление школой. – Харьков, 2005. – 110 с.
3. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте: психологический очерк: книга воспитателя / Л.С. Выготский. – М.: Просвещение, 1991. – 93 с.
4. Галузяк В. М. Особистісна зрілість як психолого-педагогічне поняття / В. М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 25. – Вінниця, 2007. – С. 353 – 360.
5. Желюк О. Л. Діяльнісний підхід до розвитку творчих здібностей особистості / О. Л. Желюк, Н. Г. Желюк // Директор школи. – 2001. – №35. – С. 9-14.
6. Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень: колективна моногр. / Державний фонд фундаментальних досліджень Міністерства освіти і науки України / В.О. Моляко (ред.), О.Л. Музика (ред.). – Житомир: Рута, 2006. – 320 с.
7. Ильин Е.П. Психофизиология индивидуальных различий / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2004. – 701 с.
8. Максименко С.Д. Загальна психологія: навч. посібник / С.Д. Максименко. – К.: Центр навчальної літератури, 2004. – 272 с.
9. Момот Л. Л. До проблеми формування творчих здібностей у процесі навчання / Л. Л. Момот, Л. В. Шелестова // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 2. – С. 53-59.
10. Моляко В. А. Творческая одаренность и воспитание творческой личности / В. А. Моляко. – К.: Знание, 1981. – 20 с.

11. Мышление учителя. Личностные механизмы и понятийный аппарат / Под ред. Ю.Н.Кулюткина, Г.С.Сухообской. – М.: Педагогика, 1980. – 104 с.
12. Психологічний словник / Авт.-уклад. В.В. Синявський, О.П. Сергєєнкова/ За ред. Н.А. Побірченко. – К.: Науковий світ, 2007.- 274 с.
13. Развитие творческой активности школьников / Под ред. А.М.Матюшкина. М., 1991. – 120 с.
14. Савчин М.В. Педагогічна психологія: навч. посіб. / М.В. Савчин. – К.: Академвидав, 2007. – 424 с.
15. Словник української мови в 11 т. / АН УРСР, Інститут мовознавства; за ред. І.К. Білодіда. – К.: Наукова думка, 1970-1980. – Т.7. – 1976.
16. Туриніна О.Л. Психологія творчості: Навч. посіб / О.Л. Туриніна. – К.: МАУП, 2007. – 160 с.
17. Холковська І. Л. Креативність як предмет психолого-педагогічних досліджень / І.Л. Холковська, Н.О. Віняр // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 48. – Вінниця, 2016. – С. 167-174.
18. Якубова Л.А. Аналіз проблем розвитку творчих здібностей у позакласній роботі школи / Л. А. Якубова // Наукові записки Національного університету "Острозька академія". Серія: психологія і педагогіка. – 2008 . – №10. – С. 284–289.

References

1. Bepalko O.V. Rozvytok sotsialnoi aktyvnosti osobystosti u dytiachomu obiednanni / O.V. Bepalko // Visnyk psykholohii i pedahohiky: Zb. nauk. prats. – 2012. – Vyp. 8. – Rezhym dostupu: <http://www.psych.kiev.ua>].
2. Volobuieva T.B. Rozvytok tvorchoi kompetentnosti shkoliariv / T. B. Volobuieva // Upravlinnia shkoloiu. – Kharkiv, 2005. – 110 s.
3. Vygotskij L.S. Voobrazhenie i tvorchestvo v detskom vozraste: psihologicheskij ocherk: kniga vospitatelya / L.S. Vygotskij. – М.: Prosveshenie, 1991. – 93 s.
4. Haluziak V. M. Osobystisna zrilist yak psykholoho-pedahohichne poniattia / V. M. Haluziak // Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnogo pedahohichnoho universytetu imeni M.Kotsiubynskoho. Seria: «Pedahohika i psykholohiia». Vypusk 25. – Vinnytsia, 2007. – S. 353 – 360.
5. Zheliuk O. L. Diialnisnyi pidkhid do rozvytku tvorchykh zdbnostei osobystosti / O. L. Zheliuk, N. H. Zheliuk // Dyrektor shkoly. – 2001. – #35. – S. 9-14.
6. Zdibnosti, tvorchist, obdarovanist: teoriia, metodyka, rezultaty doslidzhen: kolektyvna monohr. / Derzhavnyi fond fundamentalnykh doslidzhen Ministerstva osvity i nauky Ukrainy / V.O. Moliako (red.), O.L. Muzyka (red.). – Zhytomyr: Ruta, 2006. – 320 s.
7. Ilin E.P. Psihofiziologiya individualnykh razlichij / E.P. Ilin. – SPb.: Piter, 2004. – 701 s.
8. Maksymenko S.D. Zahalna psykholohiia: navch. posibnyk / S.D. Maksymenko. – К.: Tsentri navchalnoi literatury, 2004. – 272 s.
9. Momot L. L. Do problemy formuvannia tvorchykh zdbnostei u protsesi navchannia / L. L. Momot, L. V. Shelestova // Pedahohika i psykholohiia. – 1997. – # 2. – S. 53-59.
10. Molyako V. A. Tvorcheskaya odarennost i vospitanie tvorcheskoy lichnosti / V. A. Molyako. – К.: Znanie, 1981. – 20 s.
11. Myshlenie uchitelya. Lichnostnye mehanizmy i ponyatiyniy apparat / Pod red. Yu.N.Kulyutkina, G.S.Suhobskoj. – М.: Pedagogika, 1980. – 104 s.
12. Psykholohichniy slovnyk / Avt.-uklad. V.V. Syniavskiy, O.P. Serhieienkova/ Za red. N.A. Pobirchenko. – К.: Naukovyi svit, 2007.- 274 s.
13. Razvitie tvorcheskoy aktivnosti shkolnikov / Pod red. A.M.Matyushkina. М., 1991. – 120 s.
14. Savchyn M.V. Pedahohichna psykholohiia: navch. posib. / M.V. Savchyn. – К.: Akademvydav, 2007. – 424 s.
15. Slovnyk ukrainskoi movy v 11 t. / AN URSR, Instytut movoznavstva; za red. I.K. Bilodida. – К.: Naukova dumka, 1970-1980. – Т.7. – 1976.
16. Turykina O.L. Psykholohiia tvorchosti: Navch. posib / O.L. Turykina. – К.: МАУП, 2007. – 160 s.
17. Kholkovska I. L. Kreatyvnist yak predmet psykholoho-pedahohichnykh doslidzhen / I.L. Kholkovska, N.O. Vinar // Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnogo pedahohichnoho universytetu imeni M.Kotsiubynskoho. Seria: «Pedahohika i psykholohiia». Vypusk 48. – Vinnytsia, 2016. – S. 167-174.
18. Yakubova L.A. Analiz problem rozvytku tvorchykh zdbnostei u pozaklasnii roboti shkoly / L. A. Yakubova // Naukovi zapysky Natsionalnogo universytetu "Ostrozka akademiia". Seria: psykholohiia i pedahohika. – 2008 . – #10. – S. 284–289.

СТИЛЬ ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ ЯК ФАКТОР РОЗУМОВОГО РОЗВИТКУ УЧНІВ

В. М. Галузяк

orcid.org/0000-0001-7223-3821

У статті висвітлюються результати емпіричного дослідження впливу стилів педагогічного спілкування на розумовий розвиток учнів початкової школи. Представлено методику діагностування стилів педагогічного спілкування (авторитарного, демократичного, ліберального) учителів початкових класів на основі спостереження за їх поведінкою на уроці. Основним критерієм розумового розвитку молодших школярів визначено темп (швидкість) формування їх теоретичного мислення. З'ясовано, що стиль педагогічного спілкування вчителя впливає на пізнавальну активність учнів і забезпечує формування в класі психологічної атмосфери, яка більшою чи меншою мірою сприяє їх розумовому розвитку. У класах учителів з демократичним стилем педагогічного спілкування учні демонструють порівняно високий темп розумового розвитку але нижчі показники успішності, ніж в інших класах. У класах учителів з авторитарним стилем педагогічного спілкування учні демонструють нижчий темп розумового розвитку, але показники навчальної успішності (оцінки) порівняно вищі, ніж в інших класах. У класах учителів з ліберальним стилем педагогічного спілкування темп розумового розвитку учнів низький або середній, а навчальна успішність середня або порівняно висока. Результати проведеного дослідження свідчать, що вчителі початкової школи з демократичним стилем педагогічного спілкування створюють більш сприятливі умови для подальшого успішного навчання учнів в основній і старшій школі, хоча показники навчальної успішності (оцінки) їхніх учнів децю нижчі, ніж в учителів з авторитарним стилем спілкування. На відміну від них, учителі з авторитарним стилем педагогічного спілкування більшою мірою зорієнтовані на досягнення учнями високих показників успішності в теперішньому часі, однак при цьому темп розумового розвитку учнів є нижчим, ніж в учителів з демократичним стилем спілкування. Внаслідок цього учні виявляються менш підготовленими до успішного навчання в основній школі, оскільки відстають у розвитку теоретичного мислення.

Ключові слова: стиль педагогічного спілкування, молодші школярі, розумовий розвиток, теоретичне мислення, навчальна успішність.

STYLE OF PEDAGOGICAL COMMUNICATION AS A FACTOR OF COGNITIVE DEVELOPMENT OF STUDENTS

V. Haluziak

The article presents the results of an empirical study of the influence of styles of pedagogical communication on the cognitive development of elementary school students. The technique of diagnosing the styles of pedagogical communication of primary school teachers (authoritarian, democratic, laissez-faire) based on observing their behavior in the lesson is presented. The main criterion for the cognitive development of elementary school students is the pace (speed) of the formation of theoretical thinking. It has been established that the style of pedagogical communication affects the cognitive activity of students and ensures the formation in the classroom of a psychological atmosphere that contributes to a greater or lesser extent to their cognitive development. In teacher classes with a democratic style of pedagogical communication, students demonstrate a relatively high rate of cognitive development, but lower performance indicators than in other classes. In teacher classes with an authoritarian style of pedagogical communication, students demonstrate a lower rate of cognitive development, but the indicators of academic performance are relatively higher than in other classes. In the classes of teachers with a liberal style of pedagogical communication, the rate of cognitive development of students is low or medium, and academic performance is medium or relatively high. The results of the study indicate that teachers of an elementary school with a democratic style of pedagogical communication create, on the whole, more favorable conditions for the further successful education of students in primary and high school, although the indicators of academic performance of their students are slightly lower than in teachers with an authoritarian style of communication. Teachers with an authoritarian style of pedagogical communication are primarily aimed at achieving high student performance in the present tense, but at the same time, the rate of cognitive development of students is lower than in teachers with a democratic style of communication.

Keywords: style of pedagogical communication, primary school children, cognitive development, theoretical thinking, academic performance.

Реформування школи на засадах особистісно орієнтованого підходу пов'язане зі зміною освітніх орієнтирів. Сучасна школа стає складною соціокультурною організацією, від якої очікується виконання не тільки традиційних освітніх функцій, пов'язаних з трансляцією молодшим поколінням соціокультурного досвіду, але й сприяння особистісному розвитку школярів, їх становленню як суб'єктів життєдіяльності. Засвоєння знань і умінь перестає вважатися основним показником ефективності освіти. Особливої

значущості набуває особистісний розвиток учнів, формування у них здатності критично мислити, самостійно визначати власний життєвий шлях, нести відповідальність за свої вчинки. Учитель повинен уміти створювати умови, які стимулюють пізнавальну активність, сприяють розвитку емоційної сфери, пізнавальних здібностей і творчого потенціалу школярів.

На наш погляд, однією з таких умов є стиль педагогічного спілкування вчителя, від якого залежить не тільки емоційне самопочуття учнів у класі, але й розвиток їх пізнавальної та емоційної сфери. Стиль спілкування – одна з найважливіших характеристик особистості, в якій відображаються типові, характерні, відносно стабільні особливості її спілкування [10, с. 350]. Стиль педагогічного спілкування – це індивідуально своєрідний, відносно стабільний комплекс способів спілкування вчителя, що виявляється у різноманітних ситуаціях взаємодії з учнями і детермінується особливостями темпераменту та мотиваційно-ціннісної сфери особистості педагога [8; 9; 12].

Усвідомлення важливої ролі стилю педагогічного спілкування як чинника особистісного розвитку вихованців спричинило появу цілої низки психологічних досліджень. Досліджувався вплив стилю педагогічного спілкування на різні аспекти особистісного становлення вихованців: особливості міжособистісних стосунків та емоційний мікроклімат у дитячому колективі (М.О.Березовін, Я.Л.Коломинський, Т.А.Репіна, Ю.В.Янотовська); емоційні переживання школярів (О.О.Бодальов); соціально-психологічний мікроклімат у класному колективі та навчальну успішність (Т.Вуббелс, М.Брекелманс, Г.Крітон, Г.Хімайерс); пізнавальну активність учнів на уроці (О.О. Андреев, О.В.Киричук); мотивацію навчальної діяльності школярів (В.А. Гані, С.В. Гані, Ю.Б. Гатанов, Н.М. Неупокосва, Н.В. Пророк, О.І. Пенькова); мотивацію досягнення учнів (В.М. Слуцький); внутрішню мотивацію і самоповагу дітей (Е.Десі, Дж.Незлек, Л.Шейнман); нормативну поведінку молодших школярів (В.А.Рахматшаєва); моральну самосвідомість молодших школярів, їх ставлення до себе, вчителя, ровесників і навчальної діяльності (Н.Ф.Маслова); ставлення дітей до дорослого, самостійність і незалежність як риси особистості дошкільника та молодшого школяра (І.В. Субботський, Г.С. Семенова); ефективність викладання гуманітарних дисциплін (літератури) (С.А. Шеїн); особливості Я-концепції учнів (Р.Бернс, Ю.В.Янотовська); характер адаптації першокласників до школи (М.Є.Зеленова); особливості ідентифікації дітей з вихователем (М.Григельський); сприймання учнями навчальних телепередач (Т.Б.Беляєва) та ін.

А. Л. Бусигіна, І. В. Архіпова, Т.А. Фірсова досліджували взаємозв'язок між стилями педагогічного спілкування і нейропсихологічними показниками дітей молодшого шкільного віку в період їх адаптації до школи [5]. Дослідники стверджують, що авторитарний стиль приводить до зниження енергетичної функції організму дітей, оскільки не враховує особливостей їх втомлюваності, потреби в русі та емоційному реагуванні. Це провокує вторинні труднощі в розвитку емоційної і когнітивної сфери, швидку втомлюваність на уроках, низький рівень самостійності і стійкості уваги дітей під час навчання [5, с. 286].

Демократичний і ліберальний стилі забезпечують високий рівень дружніх стосунків між педагогом і дітьми, викликають у дітей позитивні емоції в процесі адаптації до навчання, впевненість у собі, сприяють усвідомленню цінності співпраці в спільній діяльності. Це, в свою чергу, сприяє розвитку таких нейропсихологічних показників у період звикання до школи, як ритмічні структури і сприйняття інформації. Водночас, зазначають дослідники, демократичний стиль впливає на зниження таких нейропсихологічних показників, як мовленнєво-мислительна діяльність, взаємодія півкуль головного мозку і слухо-мовленнєва пам'ять дітей [5, с. 287].

Ю.Б. Гатанов досліджував вплив стилю педагогічної діяльності, в тому числі спілкування, на мотивацію учіння школярів 4-8 класів [14]. Дослідник виявив, що авторитарний стиль сприяє розвитку зовнішньої, екстринсивної мотивації учіння школярів, демократичний стиль – внутрішньої, інтринсивної мотивації. Стиль потурання має два варіанти впливу: зниження мотивації учіння школярів або розвиток мотивації «надії на успіх». Причому авторитарний і демократичний стилі педагогічної діяльності легше формують мотивацію учіння у молодших підлітків, а стиль потурання другого варіанту – у старших підлітків.

В.А. Гані і С.В. Гані вивчали розвиток навчальної мотивації першокласників за різних стилів педагогічного керівництва: авторитарного, демократичного і непослідовного [13]. З'ясувалося, що в класі демократичного учителя формується більш творча атмосфера, зменшується дистанція і встановлюються тісніші емоційні контакти з дітьми, завдяки чому вони максимальною мірою орієнтуються на зміст і процес навчальної діяльності (яскраво виражений пізнавальний мотив) і стосунки з учителем, перед яким вони відчувають відповідальність (яскраво виражений мотив обов'язку). При цьому повноцінне включення дітей у навчальну діяльність, що забезпечується сильним пізнавальним мотивом, знижує значущість для них ігрової діяльності (слабко виражений ігровий мотив, який негативно корелює з пізнавальним).

На відміну від цього, у класі авторитарного вчителя діти, відчуваючи дефіцит творчої атмосфери і перебуваючи під жорстким контролем, меншою мірою орієнтуються на зміст і процес навчальної

діяльності, через що в них зберігається ігрова мотивація. Велика дистанція у стосунках з авторитарним учителем не сприяє розвитку у дітей почуття обов'язку, відповідальності перед ним, водночас створює умови для засвоєння стереотипів учителя (зокрема, орієнтації на майбутнє).

Непоследовний стиль керівництва класом виявився найменш сприятливим для розвитку навчальної мотивації першокласників, по-перше, через наявність більш вираженої авторитарної тенденції, і, по-друге, через непередбачуваність учителя, часту зміну стилів, до якої дітям важко адаптуватися [13, с. 197].

Загальним підсумком більшості досліджень є висновок про суттєвий вплив стилю педагогічного спілкування на формування важливих особистісних характеристик учнів, розвиток їх свідомості і самосвідомості, емоційної та когнітивної сфер, мотивації учіння та пізнавальну активність. Водночас проблематика впливу стилю педагогічного спілкування вчителя на темп розумового розвитку молодших школярів поки що залишається недостатньо дослідженою.

На наш погляд, стиль педагогічного спілкування вчителя, зумовлюючи формування у навчальному процесі певної соціально-психологічної атмосфери, суттєво впливає на розумовий розвиток молодших школярів, зокрема, формування їх теоретичного мислення.

Метою нашої статті є аналіз результатів дослідження впливу демократичного, авторитарного і ліберального стилів педагогічного спілкування на розумовий розвиток молодших школярів.

У молодших класах, де учні більшість часу спілкуються з одним учителем, саме вчитель створює сприятливу або несприятливу атмосферу не тільки для навчання, але й для особистісного розвитку школярів. В емоційно комфортній обстановці учні не бояться ставити вчителю запитання, помилятися, відкрито виявляти свої емоції, звертатися по допомогу до вчителя і однокласників. Зрозуміло, що забезпечити психологічний комфорт може лише педагог з позитивною Я-концепцією, який комфортно почуває себе в класі, відкрито виявляє свої емоції, розуміє почуття учнів і вміє у спілкуванні враховувати їхні індивідуальні особливості. Інтегральним чинником формування конструктивних міжособистісних стосунків з учнями виступає стиль педагогічного спілкування вчителя.

Огляд психолого-педагогічних джерел свідчить про відсутність загальноприйнятого визначення стилю педагогічного спілкування. Ми дотримуємося розуміння стилю педагогічного спілкування як особистісно зумовленої характеристики професійного спілкування педагога, що виявляється в типових способах і прийомах взаємодії з учнями.

У психолого-педагогічній літературі зустрічаються різні підходи до класифікації стилів педагогічного спілкування. Найчастіше дослідники виокремлюють три стилі: авторитарний, демократичний і ліберальний (невтручання). Така класифікація вперше була запропонована К.Левіним, який у 30-х рр. XX ст. досліджував ефективність різних стилів керівництва (лідерства). Пізніше цей підхід набув поширення і був перенесений педагогами та психологами у сферу досліджень педагогічного спілкування [2; 5; 11; 14; 22; 24 та ін.]. Стиль педагогічного спілкування у контексті цієї теоретичної традиції найчастіше визначається як характерна для вчителя система педагогічних способів і прийомів впливу на поведінку учнів.

О.О. Андреев розглядає стиль педагогічного спілкування як узагальнену характеристику типових комунікативних прийомів, способів, тактик, що застосовуються вчителем у безпосередньому спілкуванні з учнями [2]. Основними, на його думку, є авторитарний і демократичний стилі спілкування, а також їхні крайні варіанти: автократичний і ліберальний. Критерієм диференціації стилів у цьому випадку виступає обсяг і спосіб реалізації вчителем керівних функцій у взаємодії з учнями. Зосередження всіх функцій керівництва в руках педагога є ознакою авторитарного стилю. Часткове делегування функцій прийняття рішень учням свідчить про демократичний стиль спілкування. Ліберальний стиль полягає в тому, що вчитель передає учням функції, психологічно їм не доступні. Для автократичного стилю характерна монопольна концентрація всіх функцій рольової та міжособистісної взаємодії в руках учителя.

Своєрідний підхід до класифікації стилів педагогічного спілкування запропонований І.В. Субботським [23]. Він диференціює стилі спілкування на основі формально-структурних особливостей взаємовпливу суб'єктів педагогічної взаємодії. Відповідно до егоїстичної чи альтруїстичної спрямованості спілкування І.В. Субботський виокремлює прагматичний (егоїстичний) і альтруїстичний стилі. Прагматичний стиль виявляється в тому, що педагог використовує виховання як засіб реалізації власних цілей. Альтруїстичний стиль властивий учителям, які інтереси дітей ставлять вище за власні. Залежно від розподілу між суб'єктами спілкування джерел влади і використання ними засобів контролю (покарань і заохочень) прагматичний стиль може виявлятися у двох формах: авторитарній і демократичній. Авторитарний стиль властивий вихователям, які беззастережно використовують наявні засоби для контролю за поведінкою дітей. За демократичного стилю педагог керується принципом взаємності. У цьому випадку кооперація і співробітництво суб'єктів педагогічної взаємодії забезпечуються взаємовигідністю спілкування.

Хоча між проаналізованими підходами існують певні розбіжності, спільною їх особливістю є класифікація стилів педагогічного спілкування на основі критерію домінантності, директивності педагога. Основна увага зосереджується на особливостях реалізації вихователем такої важливої функції

педагогічного спілкування, як керування поведінкою учнів. Авторитарний стиль характеризується максимальною концентрацією влади в руках учителя, демократичний – частковим делегуванням владних повноважень учням, ліберальний – наданням вихованцям повної свободи дій.

Диференціація стилів педагогічного спілкування здійснюється не тільки на основі формально-динамічних характеристик комунікативної поведінки вчителя, але й з урахуванням його ціннісних орієнтацій у педагогічній діяльності. Так, Д.Райенс, узагальнюючи результати експериментальних досліджень, виокремлює два типи учителів: тип Х і тип У [1]. Учитель типу Х прагне розвивати особистість учня, спираючись на емоційні і соціальні фактори, дотримується гнучкої програми, не замикається на змісті навчального предмета. Йому властива невимущена манера викладання, індивідуальний підхід до учнів, відвертий, дружній тон спілкування. Його антипод – відчужений, егоцентричний, закритий, дистантний учитель. Учитель типу У зацікавлений переважно в розумовому розвитку учнів, чітко дотримується навчальної програми, працює за послідовною, стабільною, детально розробленою методикою, ставить перед учнями високі вимоги, суворо контролює засвоєння навчального матеріалу, тримається відчужено, підхід до учнів суто професійний, формально-діловий. Його антипод – неорганізований, нерішучий учитель.

Аналогічні типи вчителів та відповідні їм стилі педагогічного спілкування були виокремлені в дослідженнях Н.В.Кузьміної, М.А.Амінова, А.В.Петровського, Р.Бернса та ін. Р.Бернс, зокрема, диференціюючи авторитарний і демократичний стилі педагогічного керівництва, звертає увагу не лише на формально-поведінкові характеристики спілкування вчителя, але й на його спрямованість [4]. Перший стиль властивий педагогам, які ігнорують виховні завдання, зосереджуючи основну увагу на реалізації навчальних завдань. Їх манеру викладання відрізняє педантичне дотримання навчальної програми, регламентація та детальний контроль результатів навчальної діяльності учнів. Учителі з демократичним стилем керівництва більше орієнтуються на формування міжособистісних контактів, позитивних емоційних стосунків з дітьми, більше довіряють останнім і частіше спонукають їх до оцінювання власних досягнень.

А.В.Петровський виокремлює два типи педагогічної взаємодії, які загалом відповідають поширеній в психології дихотомії авторитарного і демократичного стилів керівництва: навчально-дисциплінарний і особистісно-орієнтований [20]. Вчителі навчально-дисциплінарного типу головну мету своєї діяльності вбачають в озброєнні дітей знаннями, уміннями і навичками. У педагогічному спілкуванні вони використовують здебільшого такі способи впливу, як вимоги, роз'яснення, вказівки, зауваження, заборони тощо. В основі їх спілкування лежить тактика диктату і опіки. Учителі цього типу більш схильні карати учнів за провини, ніж заохочувати за досягнення. Суть позиції педагога навчально-дисциплінарного типу полягає в тому, щоб реалізувати навчальну програму, задовольнити вимоги керівництва і контролюючих інстанцій. Наслідком такої позиції є взаємне відчуження педагога і учнів, деформація їх особистісного розвитку: формування пасивності, невпевненості, негативної самооцінки, комплексу безпомічності.

Альтернативним навчально-дисциплінарному А.В. Петровський вважає особистісно-орієнтований тип педагогічної взаємодії, коли вчитель вбачає своє основне завдання в сприянні особистісному становленню учнів. У контексті такої орієнтації засвоєння знань, умінь і навичок виступає не самоцілью, а одним із засобів розвитку учнів. Пріоритетне значення надається формуванню в дітей позитивної Я-концепції, моральної свідомості, розвитку їх творчого потенціалу, розкриттю індивідуальної своєрідності. Для спілкування таких вчителів характерна орієнтація на співробітництво, формування довірливих, особистісних стосунків, врахування інтересів, емоційних станів і якостей дітей. В арсеналі дидактичних способів впливу таких учителів переважають методи і прийоми позитивного стимулювання та заохочення. У цьому випадку учень сприймається як рівноправний партнер взаємодії. Таке спілкування розширює «ступені свободи» учнів. Крім того долається егоцентризм та індивідуалізм дитини, розкріпаються її мислення і воля, не сковані страхом перед невдачею чи глузуванням.

Отже, стилі педагогічного спілкування класифікуються також на основі біполярного параметра «орієнтація на навчальний предмет – орієнтація на особистість учня». Інший вимір соціально-психологічних взаємостосунків – «симпатія – антипатія» – кладеться в основу диференціації стилів педагогічного спілкування прихильниками теорії ставлень В.М.Мясищева. У контексті цього підходу автори ведуть мову не про стиль педагогічного спілкування чи керівництва, а про стиль ставлення педагога до учнів. М.О.Березовін та Я.Л.Коломинський розрізняють п'ять стилів педагогічного ставлення: активно-позитивний – полягає в позитивному ставленні до дітей і педагогічній діяльності, яке адекватно реалізується в манері поведінки, способах впливу на учнів; пасивно-позитивний стиль – при загальному позитивному ставленні до дітей в манері поведінки і комунікативних впливах проявляється замкнутість, сухість, категоричність і педантизм; ситуативний стиль – відрізняється емоційною нестабільністю, під впливом конкретних ситуацій в поведінці вчителів спостерігаються риси позитивного і негативного стилю; активно-негативний стиль – характеризується явною емоційно-негативною спрямованістю, яка проявляється в різкості, дратівливості, акцентуванні уваги на недоліках учнів, частих зауваженнях і

покараннях; пасивно-негативний стиль – властивий педагогам, які не так явно виражають негативне ставлення до дітей і педагогічної діяльності, що проявляється в емоційній в'ялості, прихованій неприязні, сухості та відчуженості, байдужості до успіхів і невдач учнів, формалізмі в роботі [3].

Більш диференційований і різнобічний підхід до класифікації стилів педагогічного спілкування запропонував С.А.Шейн [25]. На основі аналізу та узагальнення властивих учителям «імпліцитних теорій» педагогічного спілкування він виокремив сім стилів: довірливо-діалогічний, альтруїстичний, конформний, пасивно-індиферентний, рефлексивно-маніпулятивний, авторитарно-монологічний і конфліктний.

В.А. Кан-Калік і Г.А. Ковальов виокремили вісім типів педагогічного спілкування: діалогічний, довірливий, рефлексивний, альтруїстичний, маніпулятивний, псеводіалогічний, конформний, монологічний. Представлені типи спілкування – це гіпотетично виділені і умовно позначені загальні поняття для характеристики спілкування різного рівня і різного психологічного змісту. Кожен з цих типів інтегрує в собі можливі співвідношення параметрів трьох основних компонентів функціональної структури спілкування [17]. Такими компонентами є відображення, ставлення і поводження.

Таким чином, крім традиційної трикомпонентної типології стилів дослідники пропонують оригінальні класифікації, які більш повно і детально відображають різноманіття стилів педагогічного спілкування [7; 17; 25 та ін.]. Однак, вони є доволі громіздкими і складними для використання у психолого-педагогічних дослідженнях. Для реалізації завдань нашого дослідження ми зупинилися на традиційній трикомпонентній класифікації, в якій виокремлюються три стилі педагогічного спілкування: авторитарний, демократичний і ліберальний. Услід за іншими дослідниками, розрізняємо в кожному стилі два аспекти: формальний і змістовий [22]. Формальний аспект характеризує зовнішні форми вияву стилю спілкування, а змістовий – його внутрішню, особистісну основу. Можна виокремити декілька основних зовнішніх форм вияву стилю педагогічного спілкування (соціальних умінь), необхідних для вчителя: уміння пояснювати, інструктувати; уміння переконувати; уміння контролювати вияв своїх емоцій; уміння висловлювати свої почуття; уміння розуміти почуття учнів і демонструвати це розуміння; уміння спілкуватися з учнем, що знаходиться в стані гніву або роздратування; уміння виражати подяку учням; уміння говорити приємне учням; уміння звертатися по допомогу до учнів; уміння запропонувати свою допомогу учням; уміння визнавати свої помилки; уміння відстоювати свої права; уміння слухати учня; уміння вирішувати конфлікти між учнями [24].

Суттєвий вплив на розумовий розвиток учнів справляють комунікативні вміння вчителя, які забезпечують формування в класі психологічної атмосфери, що стимулює або гальмує розвиток розумових здібностей учнів: уміння контролювати вияв своїх емоцій, спілкуватися з учнями, що перебувають у стані гніву або роздратування, уміння висловлювати свої почуття, розуміти почуття учнів і демонструвати це розуміння, уміння дякувати учням, говорити їм приємне, уміння слухати учнів, уміння звертатися по допомогу до учнів і пропонувати їм свою допомогу, уміння визнавати свої помилки, відстоювати свої права, вирішувати конфлікти між учнями.

Для перевірки гіпотези щодо впливу стилю педагогічного спілкування на розумовий розвиток молодших школярів необхідно було визначити критерії цього розвитку. Проблематиці розумового розвитку в молодшому шкільному віці присвячені дослідження багатьох авторів (В.А. Крутецький, Н.О. Пасічник, О.І. Попов, О.П. Никоненко, А.В. Сенчило та ін.). Так, В.А. Крутецький основними критеріями розумового розвитку школярів вважає: самостійність мислення; швидкість і міцність засвоєння навчального матеріалу; швидкість розумового орієнтування (винахідливість) при вирішенні нестандартних завдань; глибоке проникнення в суть явищ (уміння відрізнити істотне від неістотного), що вивчаються, критичність розуму, відсутність схильності до упереджених, необґрунтованих думок [18].

На думку Н.А. Менчинської, найістотнішим показником розумового розвитку є ступінь легкості, з якою учні бачать абстрактне в конкретному, переходять від абстрактних понять і законів до практичних дій і назад, – від практичних дій до понять, до вирішення пізнавальних завдань [19].

Дослідники виокремлюють різні показники розумового розвитку школярів, які важко в повному обсязі врахувати в межах одного дослідження. Тому ми спробували виокремити найважливіший із них й орієнтуватися на нього під час діагностування рівня розумового розвитку молодших школярів.

Цікавим видається підхід Д.Б. Ельконіна, на думку якого, розумовий розвиток охоплює собою низку психічних процесів: сприймання, пам'ять, мислення, уяву [26]. Ці пізнавальні процеси тісно пов'язані між собою, проте їх зв'язок не залишається постійним протягом розвитку дитини: на кожному віковому етапі провідну роль виконує якийсь один із них. Так, у ранньому дитинстві в центрі розумового розвитку перебуває сприймання, в дошкільному віці – пам'ять. До початку молодшого шкільного віку сприймання і пам'ять вже пройшли тривалий шлях становлення і тепер для їх подальшого розвитку необхідно, щоб мислення піднялося на новий, вищий рівень.

Численні експериментальні дослідження показали, що разом з формуванням нових, вищих форм мислення відбуваються істотні зрушення в розвитку інших психічних процесів, особливо сприймання і пам'яті. Нові форми мислення стають засобами реалізації цих процесів і така перебудова сприймання та

пам'яті суттєво підвищує їх продуктивність [26]. Тому цілком правомірно вважати основним критерієм розумового розвитку в молодшому шкільному віці появу нових форм мислення.

Нові форми мислення, які починають розвиватися у молодшому шкільному віці, називаються дослідниками по-різному: словесно-логічне (Л.В.Запорожець, О.К.Тихомиров), логічне (П.П.Блонський), теоретичне (Н.А. Менчинська, С.Л.Рубінштейн), математичне (В.А.Крутецький). Д.Б.Ельконін і В.В.Давидов обґрунтували концепцію розвитку теоретичного мислення, в якій виокремили три його компоненти: рефлексію, аналіз, внутрішній план дій [26]. Розгорнутий опис цієї концепції подається А.З. Заком, який розрізняє теоретичне і емпіричне мислення [16]. Основними ознаками емпіричного мислення, на думку А.З. Зака, є його спрямованість на чуттєве сприймання властивостей об'єктів, формальний характер їх узагальнення на основі виявлення будь-яких спільних властивостей, розсудливість як оперування готовими визначеннями, загальними уявленнями. Ці характеристики забезпечують реалізацію головного завдання емпіричного мислення, що полягає в класифікації і впорядкуванні об'єктів пізнання. Теоретичне ж мислення – це складна пізнавальна діяльність, у ході якої індивід послідовно за допомогою відповідних способів виокремлює в об'єктах пізнання загальне для їх існування відношення, особливі форми цього відношення і єдність загального відношення та його конкретних форм вияву.

Загалом, дослідники виокремлюють три складові теоретичного мислення: аналіз, планування і рефлексію. Аналіз спрямований на пошук і виокремлення в предметі пізнання або вирішуваній задачі основного, генетично вихідного відношення. Планування спрямоване на пошук і побудову системи можливих дій, що відповідають основним умовам вирішуваної задачі. Рефлексія спрямована на пошук і розгляд суб'єктом підстав власних дій, виявлення загальних способів вирішення навчальної задачі. Всі ці розумові дії тісно взаємопов'язані, їх виконання дає змогу учневі будувати змістові абстракції і узагальнення під час засвоєння навчального матеріалу.

На думку В.В. Давидова і А.К. Маркової теоретичне мислення лежить в основі нового типу ставлення дитини до дійсності. Це психічне новоутворення молодшого шкільного віку, яке слугує передумовою виникнення такого психічного новоутворення середнього шкільного віку, як управління своєю поведінкою [21]. Тобто розвиток теоретичного мислення є необхідною умовою подальшого успішного навчання школярів. Причому, перехід до теоретичного мислення відбувається незалежно від того, за якими навчальними програмами навчаються учні початкових класів. Водночас темп цього розвитку буде різним залежно від використовуваних методів і технологій навчання.

Таким чином, основним критерієм розумового розвитку молодших школярів ми вважаємо темп розумового розвитку, що виявляється в швидкості формування теоретичного мислення як необхідної передумови подальшого успішного навчання.

Крім темпу розумового розвитку ми враховували також навчальну успішність учнів, що відображається в оцінках з чотирьох навчальних предметів: української мови, читання, математики і природознавства. При цьому розуміємо, що навчальна успішність учнів (зафіксована в оцінках) залежить не тільки від рівня їх розумового розвитку, але й від багатьох інших важливих факторів (мотивації, ставлення до вчителя і навчання, стосунків з учителем, характеру, сімейного благополуччя, стану здоров'я та ін.), у тому числі стилю педагогічного спілкування вчителя.

Перевірка припущення щодо впливу стилю педагогічного спілкування на розумовий розвиток молодших школярів і їх навчальну успішність вимагала вибору відповідного діагностичного інструментарію.

Огляд психолого-педагогічних джерел свідчить, що для діагностування стилів педагогічного спілкування використовуються різні методи: спостереження, анкетування, тестування, експертне оцінювання та ін. У нашому дослідженні для діагностики стилю педагогічного спілкування вчителів молодших класів використовувалась методика спостереження за поведінкою педагога на уроці, запропонована Н.О. Трегубовою [24]. Методика передбачає фіксацію особливостей вияву вчителем 14 умінь педагогічного спілкування, необхідних для організації навчально-виховної взаємодії на уроці: уміння пояснювати, інструктувати; уміння переконувати; уміння контролювати вияв своїх емоцій; уміння висловлювати свої почуття; уміння розуміти почуття учнів і демонструвати це розуміння; уміння спілкуватися з учнем, що знаходиться в стані гніву або роздратування; уміння виражати подяку учням; уміння говорити приємне учням; уміння звертатися по допомогу до учнів; уміння запропонувати свою допомогу учням; уміння визнавати свої помилки; уміння відстоювати свої права; уміння слухати учня; уміння вирішувати конфлікти між учнями.

Особливості вияву цих умінь в учителів з різними стилями педагогічного спілкування представлені в таблиці 1.

Стиль спілкування вчителів оцінювався по кожному із чотирнадцяти параметрів, кожен з яких, у свою чергу, мав три форми вияву, що свідчили про схильність до авторитарного, демократичного чи ліберального стилю. Оскільки «чистих» стилів не існує, для кожного вчителя були характерні елементи різних стилів педагогічного спілкування, проте один із них був домінуючим.

Особливості вияву умінь педагогічного спілкування в учителів з різними стилями

№	Демократичний стиль	Авторитарний стиль	Ліберальний стиль
1	пояснення матеріалу з одночасною перевіркою його розуміння учнями	пояснення матеріалу без урахування особливостей учнів, їх розуміння	неспроможність пояснювати матеріал зрозуміло і послідовно
2	спокійне і доброзичливе переконування	використання наказів, а не переконування	невміння переконувати, вмовляння
3	вираження в соціально прийнятній формі як позитивних, такі негативних емоцій	безконтрольний вияв негативних емоцій, які домінують над позитивними	нездатність контролювати свої емоції, схильність до емоційної нестабільності
4	вираження власних емоцій без їх проєкції на учнів	висловлювання негативних почуттів, звинувачення учнів	неспроможність адекватно виражати негативні і позитивні почуття
5	розуміння почуттів учнів і повідомлення їм про це	нерозуміння почуттів учнів	невміння говорити учням про розуміння або нерозуміння їхніх почуттів
6	доброзичливе і впевнене спілкування з роздратованими учнями	заборона учням виявляти негативні і позитивні емоції	непослідовне поводження з учнями, які перебувають у стані гніву або роздратування
7	висловлювання адекватної подяки учням за позитивну поведінку	рідке і неохоче висловлювання компліментів учням	неадекватно часте висловлювання компліментів учням
8	знаходження позитивних сторін у кожного учня	відсутність схильності говорити присмне учням	некритичне захвалювання учнів
9	звертання до учнів по допомогу у разі потреби, для підвищення їх активності	схильність вимагати, а не просити учнів про допомогу	нездатність звертатися по допомогу до учнів, делегувати їм відповідальність
10	пропонування учням своєї допомоги відповідно до ситуації	відсутність пропозицій власної допомоги учням	невміння коректно пропонувати учням свою допомогу
11	визнання власних помилок	невизнання власних помилок	нездатність відокремлювати свої помилки від чужих
12	відстоювання своїх прав з одночасною повагою до прав учнів	відстоювання своїх прав при ігноруванні прав учнів	невміння відстоювати свої права
13	уважне вислуховування учнів з використанням уточнюючих запитань і наданням можливості закінчити власну думку	невміння слухати учнів: перебивання, неготовність слухати до кінця	пасивне слухання учнів без готовності реагувати
14	вміння вирішувати конфлікти між учнями	невміння вирішувати конфлікти між учнями, провокування їх	невміння вирішувати конфлікти між учнями, схильність уникати конфліктів

Для діагностики рівня розвитку теоретичного мислення учнів ми використовували методику А.З. Зака, розраховану на групове виконання, що скорочує час обстеження [16]. Вона дає змогу виявити рівень розвитку теоретичного мислення в цілому і його окремих складових. На думку А.З. Зака, якщо учень вирішує завдання узагальненим способом, – це означає, що у нього сформоване мислення теоретичного типу (змістове). Коли ж завдання вирішується неузагальненим способом, то має місце мислення емпіричного (формального) типу. Під час теоретичного мислення учень виконує особливі пізнавальні дії: моделює явище, що вивчається, аналізує умови його існування, рефлексує (осмислює) характер пізнавальних дій.

Психологічні дослідження свідчать, що результати виконання учнями завдань методики А.З.Зака тісно корелюють між собою [24]. Причому, успішність виконання всіх завдань вирішальним чином залежить від успішності виконання завдань № 1 і № 3. Це дало змогу скоротити кількість завдань, які використовувалися під час діагностування розумового розвитку молодших школярів до двох: завдання № 1, яке визначає сформованість теоретичного мислення в цілому і завдання № 3, що визначає сформованість дії аналізу.

На першому етапі дослідження шляхом зовнішнього спостереження було виявлено стилі педагогічного спілкування шести вчителів початкових класів: 3 «А», 3 «Б», 3 «В», 4 «А», 4 «Б», 4 «В». З'ясувалося, що авторитарний стиль педагогічного спілкування домінує у вчителів 3 «А» і 4 «Б» класів, ліберальний стиль – у вчителів 3 «Б» і 4 «В», демократичний стиль – у вчителів 3 «В» і 4 «А».

На другому етапі дослідження ми діагностували рівень розумового розвитку учнів у класах 3 «А», 3 «Б», 3 «В», 4 «А», 4 «Б», 4 «В» (всього 168 учнів). З цією метою використовувалися два завдання методики А.З. Зака: завдання № 1 (визначення рівня сформованості теоретичного способу вирішення задач) і завдання № 3 (визначення рівня сформованості дії аналізу).

Діагностика проводилася двічі (на початку і наприкінці навчального року) з інтервалом у дев'ять місяців, що дало змогу визначити темп розумового розвитку молодших школярів.

Для оцінки темпу розумового розвитку молодших школярів використовувалися два індекси:

d_1 – різниця між першим і другим вимірюваннями рівня сформованості теоретичного способу вирішення завдань (приріст за завданням № 1 методики А.З. Зака);

d_3 – різниця між першим і другим вимірюваннями рівня сформованості дії аналізу (приріст за завданням № 3 методики А.З. Зака).

Показник d_1 відображає темп формування в учнів теоретичного способу вирішення завдань, показник d_3 – темп формування дії аналізу. У комплексі два показники характеризують загальний темп розумового розвитку учнів.

Результати діагностування темпу розумового розвитку учнів різних класів представлені на рис. 1.

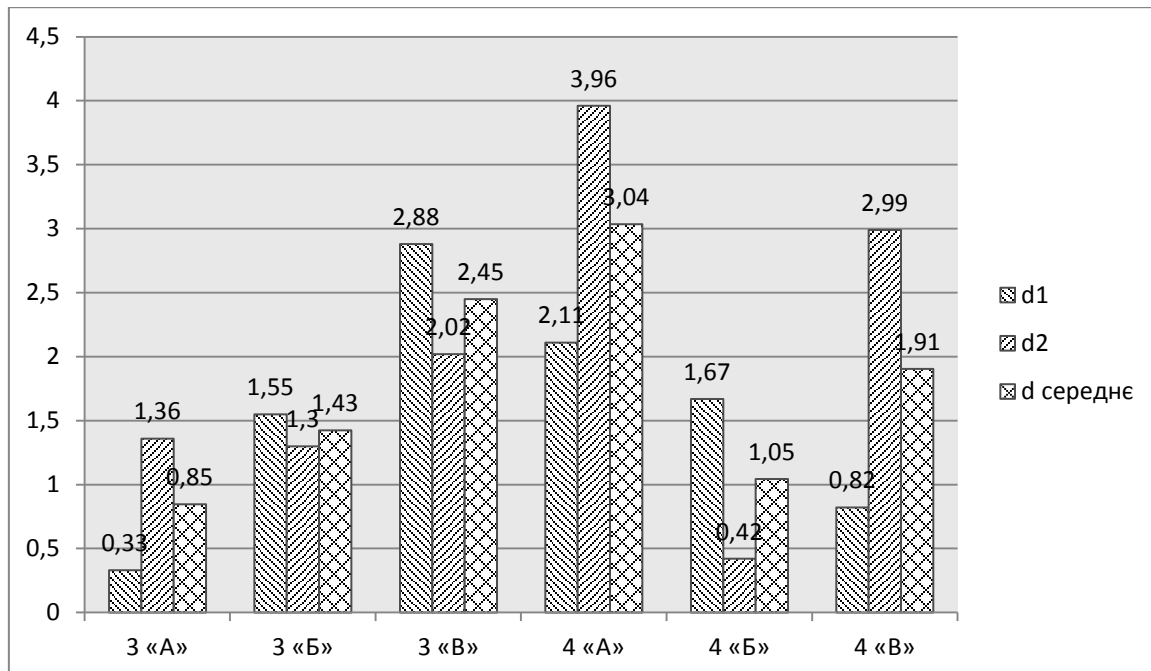


Рис. 1. Показники темпу розумового розвитку (d_1 і d_3) учнів різних класів.

Крім того, під час дослідження враховувалися також оцінки учнів з чотирьох навчальних предметів: української мови, читання, математики і природознавства. Середні показники успішності (оцінки) учнів кожного класу з вказаних предметів представлені на рис. 2.

Узагальнення отриманих результатів дало змогу розподілити всі класи на три групи:

- 1) класи 3 «В» і 4 «А», в яких темп розумового розвитку учнів високий, а успішність (оцінки) – порівняно низька;
- 2) класи 3 «А», 3 «Б», 4 «Б», в яких темп розумового розвитку учнів низький, а успішність (оцінки) – порівняно висока;
- 3) клас 4 «В», в якому темп розумового розвитку учнів і успішність (оцінки) – середні.

На третьому етапі дослідження встановлювався зв'язок між стилями педагогічного спілкування вчителів і особливостями розумового розвитку учнів. З'ясувалося, що в класах, де викладають учителі з демократичним стилем педагогічного спілкування (3 «В» і 4 «А»), учні демонструють вищий темп розумового розвитку, а оцінки є нижчими, ніж в інших класах. Відмінності виявилися статистично значущими на рівні $\alpha=0,05$ (за критерієм Стюдента).

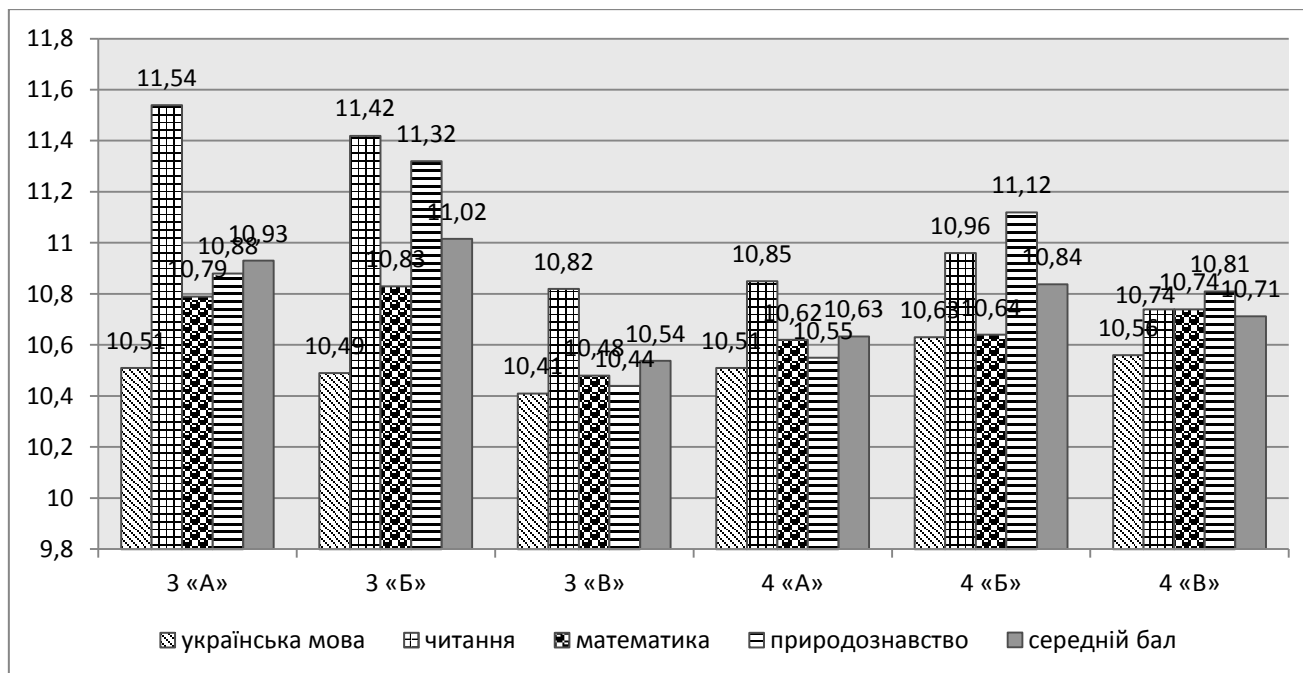


Рис. 2. Показники навчальної успішності (середні оцінки) учнів різних класів.

У класах, де викладають учителі з авторитарним стилем педагогічного спілкування (3 «А» і 4 «Б»), учні демонструють нижчий темп розумового розвитку, а їхні оцінки вищі, ніж в інших класах (відмінності статистично значущі на рівні $\alpha=0,05$ за критерієм Ст'юдента).

У класах, де викладають учителі з ліберальним стилем педагогічного спілкування, результати менш однозначні. Так, у 3 «Б» учні демонструють низький темп розумового розвитку і порівняно високу успішність, як і в класах авторитарних учителів. Показники учнів 4 «В» займають проміжне положення між показниками учнів, яких навчають авторитарні вчителі, і учнів, яких навчають учителі з демократичним стилем педагогічного спілкування. Тобто, у вчителів з ліберальним стилем педагогічного спілкування темп розумового розвитку учнів виявляється низьким при порівняно високій успішності, або ж темп розумового розвитку і навчальна успішність учнів – середні.

Таким чином, у вчителів з демократичним стилем педагогічного спілкування темп розумового розвитку учнів вищий, а навчальна успішність (оцінки) нижча, ніж в інших класах; у вчителів з авторитарним стилем темп розумового розвитку учнів нижчий, а навчальна успішність вища, ніж в інших класах; у вчителів з ліберальним стилем темп розумового розвитку і навчальна успішність учнів або такі ж, як в учнів авторитарних учителів, або середні.

Отримані нами результати загалом узгоджуються з результатами інших досліджень [2; 14; 24]. Яким чином можна їх інтерпретувати? Педагог початкової школи відіграє особливу роль у житті та розвитку дітей. Будучи першим учителем, він стає для дитини референтною особою, авторитет якої інколи перевищує авторитет батьків. Саме перший учитель вводить дитину в шкільне життя і протягом перших років навчання стає посередником між нею і школою. Ставлення дитини до навчання і школи загалом опосередковується її ставленням до вчителя. У свою чергу, ставлення учнів до вчителя значною мірою залежить від ставлення вчителя до них, яке найяскравіше виявляється в стилі педагогічного спілкування.

На наш погляд, стиль педагогічного спілкування вчителя впливає на пізнавальну активність учнів і забезпечує формування в класі психологічної атмосфери, яка більшою чи меншою мірою сприяє їх розумовому розвитку та навчальній успішності. Вчитель з демократичним стилем педагогічного спілкування створює в класі атмосферу доброзичливості, діалогу, свободи, довіри і творчості, що дає змогу учням безпечно виявляти свою індивідуальність і пізнавальну активність. Ймовірно, цим зумовлюється порівняно високий темп розумового розвитку учнів у такому класі, про що свідчать результати дослідження. Вчителі з демократичним стилем спілкування більшого значення надають формуванню емоційно комфортної атмосфери під час уроків та загальному особистісному розвитку школярів, ніж реалізації освітніх стандартів. Засвоєння визначених програмою знань і умінь для них не самоціль, а засіб пізнавального та емоційного розвитку учнів. Можливо, саме цим можна пояснити те, що учні в їхніх класах демонструють високий темп розумового розвитку але дещо нижчу навчальну успішність (оцінки).

Авторитарний стиль педагогічного спілкування задає режим монологу, за якого вчитель чує в основному лише себе, чітко орієнтується на освітні стандарти, вимагає засвоєння нормативних знань і умінь, мало прислухається до альтернативних думок учнів. Внаслідок цього в класі формується ділова

атмосфера, яка, однак, мало сприяє виявам пізнавальної ініціативи і творчості школярів. Це гальмує розумовий розвиток учнів, які орієнтуються переважно на засвоєння готових знань, для чого у початковій школі достатньо розвинутого наочно-образного мислення, механічної пам'яті і вольових зусиль. Водночас вимогливість вчителя, його зорієнтованість на чітке дотримання освітніх стандартів активізує вольові зусилля учнів і забезпечує порівняно високий рівень їх навчальної успішності. Ймовірно, саме тому у класах, де викладають учителі з авторитарним стилем педагогічного спілкування, учні демонструють нижчий темп розумового розвитку, але показники їх навчальної успішності (оцінки) порівняно вищі, ніж в інших класах.

Ліберальний стиль педагогічного спілкування не задає стабільного і визначеного режиму міжособистісної взаємодії вчителя з учнями. Педагог з таким стилем створює в класі атмосферу невизначеності, непередбачуваності, невпевненості, яка демобілізує учнів і мало сприяє вияву ними своїх здібностей. Тому темп їх розумового розвитку і рівень навчальної успішності виявляється здебільшого середнім.

Загалом, результати проведеного дослідження свідчать, що вчителі початкової школи з демократичним стилем педагогічного спілкування створюють більш сприятливі умови для подальшого успішного навчання учнів в основній і старшій школі, хоча показники навчальної успішності (оцінки) їхніх учнів дещо нижчі, ніж в учителів з авторитарним стилем спілкування. На відміну від них, учителі з авторитарним стилем педагогічного спілкування більшою мірою зорієнтовані на досягнення учнями високих показників успішності в теперішньому часі, однак при цьому темп розумового розвитку учнів є нижчим, ніж в учителів з демократичним стилем спілкування. Внаслідок цього учні виявляються менш підготовленими до успішного навчання в основній школі, оскільки відстають у розвитку теоретичного мислення.

Зроблені висновки є попередніми і не претендують на остаточний характер. Необхідні подальші дослідження з використанням додаткових діагностичних методик і розширенням досліджуваної вибірки.

Література

1. Аминов Н.А. Модели управления образованием и стили преподавания / Н.А. Аминов // Вопросы психологии. – 1994. – № 2. – С. 88 – 99.
2. Андреев А.А. Влияние стиля педагогического общения на познавательную активность учащихся на уроке: автореф. дис. ...канд. психол. наук / А.А. Андреев. – Л., 1984. – 20 с.
3. Березовин Н.А. Учитель и детский коллектив / Н.А. Березовин, Я.Л. Коломинский. – Минск: Изд-во БГУ, 1975. – 160 с.
4. Бернс Р. Я-концепция и воспитание / Р. Бернс. – М.: Прогресс, 1986. – 422 с.
5. Бусыгина А. Л. Выявление взаимосвязи между нейропсихологическими показателями детей младшего школьного возраста и особенностями педагогического общения в процессе их социальной адаптации / А.Л. Бусыгина, И.В. Архипова, Т. А. Фирсова // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2018. – Т. 7, №4 (25). – С. 284-288.
6. Возрастные возможности усвоения знаний (младшие классы школы). Под ред. Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова. – М.: Просвещение, 1966. – 442 с.
7. Галузяк В. М. Класифікація стилів педагогічного спілкування / В. М. Галузяк // Проблеми освіти: Наук.-метод. зб. / Кол. авт. – К.: Наук.-метод. центр вищої освіти, 2001. – Вип. 26. – С. 23-33.
8. Галузяк В. М. Мотиваційна детермінація стильових особливостей педагогічного спілкування / В. М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 8. – Вінниця, 2003. – С. 158 – 163.
9. Галузяк В. М. Мотиви досягнення, афіліції та домінування як особистісні детермінанти педагогічного спілкування / В. М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 33. – Вінниця, 2010. – С. 392-399.
10. Галузяк В. М. Психологічний зміст поняття «стиль спілкування» / В. М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 21. – Вінниця, 2007. – С. 347 – 354.
11. Галузяк В. М. Стили педагогического керівництва та їх ефективність / В. М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 42. Частина 1. – Вінниця, 2014. – С. 80-87.
12. Галузяк В. М. Система особистісних конструктів як чинник готовності майбутніх учителів до продуктивного спілкування з учнями / В. М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 41. – Вінниця, 2014. – С. 340-348.
13. Гани В. А. Развитие учебной мотивации первоклассников при различных стилях педагогического руководства / В.А. Гани, С.В. Гани // Вопросы образования. – 2009. – № 1. – С. 188-199.
14. Гатанов Ю.Б. Психологические особенности влияния стиля педагогической деятельности на мотивацию учения учащихся (на материале учащихся 4-8 классов): автореф. дис. ... докт. психол. наук / Ю.Б. Гатанов. – Л., 1990. – 17 с.
15. Зак А.З. Как определить уровень развития мышления школьника / А.З. Зак. – М.: Знание, 1982. – 96 с.
16. Зак А.З. Развитие умственных способностей младших школьников / А.З. Зак. – М.: Просвещение, 1994. – 320 с.
17. Кан-Калик В.А. Педагогическое общение как предмет теоретического и прикладного исследования / В.А. Кан-Калик, Г.А. Ковалев // Вопросы психологии. – 1985. – №4. – С. 9-16.
18. Крутецкий В.А. Психология обучения и воспитания школьников / В.А. Крутецкий. – М.: Просвещение, 1976. – 303 с.
19. Менчинская Н.А. Проблемы учения и умственного развития школьника / Н.А. Менчинская. – М., 1989. – 246 с.
20. Петровский А. В. Личностно-развивающее взаимодействие / А. В. Петровский, Калиненко В. К., Котова И. Б. – Ростов н/Д.: Феникс, 1993. – 156 с.

21. Психическое развитие младших школьников: экспериментальное психологическое исследование / Под ред. В.В.Давыдова. – М.: Педагогика, 1990. – 160 с.
22. Симонов В.П. Стиль взаимодействия субъектов управления и его диагностика / В.П. Симонов // Стандарты и качество. – 1994. – № 8. – С. 57 – 61.
23. Субботский Е.В. Стиль общения как способ формирования личности ребенка / Е.В. Субботский // Психолого-педагогические проблемы общения. – М., 1979. – С. 80-90.
24. Трегубова Н.А. Влияние стиля педагогического общения учителя на темп умственного развития и учебные результаты младших школьников: дисс...канд. психол. наук: 19.00.07 / Н.А. Трегубова. – М., 2002. – 20 с.
25. Шеин С.А. Диалог как основа педагогического общения / С.А.Шеин // Вопросы психологии.– 1991.– № 1.– С.44-52.
26. Эльконин Д.Б. Интеллектуальные возможности младших школьников и содержание обучения / Эльконин Д.Б. // Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1989. – С. 177 – 199.

References

1. Aminov N.A. Modeli upravleniya obrazovaniem i stili prepodavaniya / N.A. Aminov // Voprosy psilogii. – 1994. – № 2. – S. 88 – 99.
2. Andreev A.A. Vliyanie stilya pedagogicheskogo obsheniya na poznavatelnyuyu aktivnost uchashihysya na uroke: avtoref. dis. ...kand. psihol. nauk / A.A.Andreev.– L., 1984.– 20 s.
3. Berezovin N.A. Uchitel i detskij kollektiv / N.A.Berezovin, Ya.L.Kolominskij.– Minsk: Izd-vo BGU, 1975.– 160s.
4. Berns R. Ya-koncepciya i vospitanie / R. Berns. – М.: Progress, 1986. – 422 s.
5. Busygina A. L. Vyyavlenie vzaimosvyazi mezhdru nejropsihologicheskimi pokazatelyami detej mladshogo shkolnogo vozrasta i osobennostyami pedagogicheskogo obsheniya v processe ih socialnoj adaptacii / A.L.Busygina, I.V.Arhi-pova, T. A.Firsova // Azimut nauchnyh issledovanij: pedagogika i psihologiya. – 2018. – T. 7, №4 (25). – S. 284-288.
6. Vozrastnye vozmozhnosti usvoeniya znaniy (mladshie klassy shkoly). Pod red. D.B.Elkonina, V.V.Davydova. – М: Prosveshenie, 1966. – 442 s.
7. Haluziak V. M. Klsyfikatciia styliv pedahohichnoho spilkuvannia / V. M. Haluziak // Problemy osvity: Nauk.-metod. zb. / Kol. avt. – K.: Nauk.-metod. tsentr vyshchoi osvity, 2001. – Vyp. 26. – S. 23-33.
8. Haluziak V. M. Motyvatsiina determinatsiia stylovykh osoblyvostei pedahohichnoho spilkuvannia / V. M. Haluziak // Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni M.Kotsiubynskoho. Seria: «Pedahohika i psykholohiia». Vypusk 8. – Vinnytsia, 2003. – S. 158 – 163.
9. Haluziak V. M. Motyvy dosiahnennia, afiliatsii ta dominuvannia yak osobystisni determinanty pedahohichnoho spilkuvannia / V. M. Haluziak // Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni M.Kotsiubynskoho. Seria: «Pedahohika i psykholohiia». Vypusk 33. – Vinnytsia, 2010. – S. 392-399.
10. Haluziak V. M. Psykholohichniy zmist poniattia «styl spilkuvannia» / V. M. Haluziak // Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni M.Kotsiubynskoho. Seria: «Pedahohika i psykholohiia». Vypusk 21. – Vinnytsia, 2007. – S. 347 – 354.
11. Haluziak V. M. Styli pedahohichnoho kerivnytstva ta yikh efektyvnist / V. M. Haluziak // Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni M.Kotsiubynskoho. Seria: «Pedahohika i psykholohiia». Vypusk 42. Chastyna 1. – Vinnytsia, 2014. – S. 80-87.
12. Haluziak V. M. Systema osobystisnykh konstruktiv yak chynnyk hotovnosti maibutnykh uchyteliv do produktyvnoho spilkuvannia z uchniamy / V. M. Haluziak // Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni M.Kotsiubynskoho. Seria: «Pedahohika i psykholohiia». Vypusk 41. – Vinnytsia, 2014. – S. 340-348.
13. Gani V. A. Razvitie uchebnoj motivacii pervoklassnikov pri razlichnyh stilyah pedagogicheskogo rukovodstva / V.A.Gani, S.V.Gani // Voprosy obrazovaniya. – 2009. – № 1. – S. 188-199.
14. Gatanov Yu.B. Psihologicheskie osobennosti vliyaniya stilya pedagogicheskoy deyatel'nosti na motivaciyu ucheniya uchashihysya (na materiale uchashihysya 4-8 klassov): avtoref. dis. ... dokt. psihol. nauk / Yu.B. Gatanov. – L., 1990. – 17 s.
15. Zak A.Z. Kak opredelit uroven razvitiya myshleniya shkolnika / A.Z. Zak. – М.: Znanie, 1982. – 96 s.
16. Zak A.Z. Razvitie umstvennykh sposobnostej mladshih shkolnikov / A.Z. Zak. – М.: Prosveshenie, 1994. – 320 s.
17. Kan-Kalik V.A. Pedagogicheskoe obshenie kak predmet teoreticheskogo i prikladnogo issledovaniya / V.A. Kan-Kalik, G.A. Kovalev // Voprosy psilogii. – 1985. – №4. – S. 9-16.
18. Kruteckij V.A. Psihologiya obucheniya i vospitaniya shkolnikov / V.A.Kruteckij.– М: Prosveshenie, 1976.– 303 s.
19. Menchinskaya N.A. Problemy ucheniya i umstvennogo razvitiya shkolnika / N.A. Menchinskaya. – М., 1989. – 246 s.
20. Petrovskij A. V. Lichnostno-razvivayushee vzaimodejstvie / A. V. Petrov-skij, Kalinenko V. K., Kotova I. B. – Rostov n/D. : Feniks, 1993. – 156 s.
21. Psihicheskoe razvitie mladshih shkolnikov: eksperimentalnoe psihologicheskoe issledovanie / Pod red. V.V.Davydova. – М.: Pedagogika, 1990. – 160 s.
22. Simonov V.P. Stil vzaimodejstviya subektov upravleniya i ego diagnostika / V.P. Simonov // Standarty i kachestvo. – 1994. – № 8. – S. 57 – 61.
23. Subbot'skij E.V. Stil obsheniya kak sposob formirovaniya lichnosti rebenka / E.V. Subbot'skij // Psihologo-pedagogicheskie problemy obsheniya. – М., 1979. – S. 80-90.
24. Tregubova N.A. Vliyanie stilya pedagogicheskogo obsheniya uchitelya na temp umstvennogo razvitiya i uchebnye rezultaty mladshih shkolnikov: diss...kand. psihol. nauk: 19.00.07 / N.A. Tregubova. – М., 2002. – 20 s.
25. Shein S.A. Dialog kak osnova pedagogicheskogo obsheniya / S.A.Shein // Voprosy psilogii.– 1991.– № 1.– S.44-52.
26. Elkonin D.B. Intellektualnye vozmozhnosti mladshih shkolnikov i sodержanie obucheniya / Elkonin D.B. // Izbrannyye psihologicheskie trudy. – М.: Pedagogika, 1989. – S. 177 – 199.

НАШІ АВТОРИ

Бадіца Марина Володимирівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри дошкільної освіти Криворізького державного педагогічного університету.

Білик Тетяна Сергіївна – асистент кафедри дошкільної та початкової освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Бондар Юлія Володимирівна – аспірантка Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

Василишина Ольга Василівна – асистент кафедри товарознавства, експертизи та торговельного підприємства Вінницького торговельно-економічного інституту КНТЕУ.

Вишківська Ванда Болеславівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії та історії педагогіки Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова.

Волошина Оксана Василівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки і професійної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Вороньцька Валентина Володимирівна – заступник директора з навчально-виховної роботи КЗ «Гуманітарна гімназія №1 імені М.І. Пирогова Вінницької міської ради».

Габрійчук Людмила Едуардівна – старший викладач кафедри іноземних мов Вінницького національного технічного університету.

Галузяк Василь Михайлович – кандидат психологічних наук, доцент, професор педагогіки і професійної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Годлевська Валентина Юріївна – доктор історичних наук, професор кафедри дошкільної та початкової освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Голюк Оксана Анатоліївна – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри дошкільної та початкової освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Григорович Ольга Петрівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної та початкової освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Гуревич Роман Семенович – дійсний член (академік) Національної академії педагогічних наук України, доктор педагогічних наук, професор, директор Навчально-наукового інституту педагогіки, психології, підготовки фахівців вищої кваліфікації Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Демченко Олена Петрівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної та початкової освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Жовнич Олесь Володимирівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри дошкільної та початкової освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Кадемія Майя Юхимівна – кандидат педагогічних наук, доцент, професор кафедри інноваційних та інформаційних технологій в освіті Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Казьмірчук Наталя Степанівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної та початкової освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Карук Інна Василівна – асистент кафедри дошкільної та початкової освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Кіт Галина Григорівна – кандидат педагогічних наук, декан факультету дошкільної, початкової освіти та мистецтв Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Козіброда Лариса Володимирівна – кандидат наук з фізичного виховання та спорту, доцент, доцент кафедри фізичного виховання Національного університету «Львівська політехніка».

Колеснік Катерина Анатоліївна – асистент кафедри дошкільної та початкової освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Колосова Олена Вікторівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної та початкової освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Комарівська Надія Олегівна – кандидат філологічних наук, доцент кафедри дошкільної та початкової освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Король Альона Валеріївна – асистент кафедри дошкільної та початкової освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Круглій Катерина Леонідівна – доктор педагогічних наук, професор кафедри дошкільної та початкової освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Кудирко Інна Олександрівна – учитель української мови і літератури навчально-виховного комплексу "Загальноосвітня школа І-ІІІ ступенів-гімназія №2 Вінницької міської ради".

Лапшина Ірина Миколаївна – кандидат педагогічних наук, професор кафедри дошкільної та початкової освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Любчак Людмила Володимирівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної та початкової освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Нетребя Марина Михайлівна – кандидат філологічних наук, доцент кафедри педагогіки та освіти Маріупольського державного університету.

Опушко Надія Романівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри педагогіки і професійної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Пахальчук Наталія Олександрівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної та початкової освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Пруняк Володимир Васильович – кандидат філологічних наук, доцент кафедри початкової освіти Криворізького державного педагогічного університету.

Пугач Сергій Сергійович – кандидат юридичних наук, доцент кафедри правового регулювання економіки і правознавства Вінницького навчально-наукового інституту економіки Тернопільського національного економічного університету.

Родюк Наталія Юріївна – кандидат філологічних наук, доцент кафедри дошкільної та початкової освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Саранча Ірина Григорівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри психології та соціальної роботи Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Стахова Інна Анатоліївна асистент кафедри дошкільної та початкової освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Стеценко Ірина Борисівна – науковий співробітник Міжнародного науково-навчального центру інформаційних технологій та систем Національної академії наук України та Міністерства освіти і науки України.

Тимофєєва Ірина Борисівна – кандидат педагогічних наук, Маріупольський державний університет.

Франчук Наталія Леонідівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри дошкільної та початкової освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Хатіпова Інна Алімівна – кандидат мистецтвознавства, доцент, в. о. професора Академії музики, театру і образотворчих мистецтв Республіки Молдова, департамент Фортепіано.

Хіля Анна Вікторівна – кандидат педагогічних наук, асистент кафедри дошкільної та початкової освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Холковська Ірина Леонідівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки і професійної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Хом'юк Віктор Вікторович – кандидат технічних наук, доцент кафедри вищої математики Вінницького державного національного технічного університету.

Хом'юк Ірина Володимирівна – доктор педагогічних наук, професор кафедри дошкільної та початкової освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Чупахіна Світлана Василівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії та методики дошкільної і спеціальної освіти ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника».

Шахов Владислав Володимирович – старший викладач кафедри психології та соціальної роботи Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Шахов Володимир Іванович – доктор педагогічних наук, професор кафедри психології та соціальної роботи Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Шикиринська Олександра Василівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної та початкової освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Шкурат Людмила Іванівна – викладач вищої категорії Сумського коледжу економіки і торгівлі.

Наукове видання

НАУКОВІ ЗАПИСКИ

**Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського**

Серія: Педагогіка і психологія

Випуск 61 • 2020 р.

Підписано до друку 22 січня 2020 р.
Формат 60х84/8.
Папір офсетний. Друк цифровий.
Гарнітура Times New Roman. Ум. др. арк. 21,08
Наклад 100 прим.

Віддруковано з оригіналів замовника.
ФОП Корзун Д.Ю.
21027, а/с 8825, м. Вінниця, вул. 600-річчя, 21.
Тел.: (0432) 69-67-69, 603-000.
E-mail: info@tvoru.com.ua, <http://www.tvoru.com.ua>
Видавець ТОВ «Твори»
Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до
Державного реєстру видавців, виготовлювачів і розповсюджувачів
видавничої продукції серія ДК № 6188 від 18.05.2018 р.
21027, а/с 8825, м. Вінниця, вул. Келецька, 51а.
Тел.: (0432) 69-67-69, 603-000