



**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
МУКАЧІВСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІНСТИТУТ МОДЕРНІЗАЦІЇ ЗМІСТУ ОСВІТИ**

**АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ НАВЧАННЯ
І ВИХОВАННЯ В УМОВАХ
ІНТЕГРАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ В
ОСВІТНЬОМУ ТА НАУКОВОМУ
ПРОСТОРАХ**

**Збірник тез доповідей за матеріалами
II Всеукраїнської науково-практичної
Інтернет-конференції**

07 листопада 2019 року

МУКАЧЕВО

УДК 373.2(063)

А 43

Актуальні проблеми навчання і виховання в умовах інтеграційних процесів в освітньому та науковому просторах : збірник тез доповідей II Всеукраїнської науково-практичної Інтернет-конференції, 07 листопада 2019 р., Мукачєво. – Мукачєво : МДУ, 2019. – 312 с.

Рекомендовано до поширення в Інтернет-мережі Науково-технічною радою Мукачівського державного університету (протокол № 3 від 18 жовтня 2019 р.)

Рецензенти:

Кобаль В.І. – кандидат педагогічних наук, проректор з науково-педагогічної роботи, доцент кафедри педагогіки дошкільної та початкової освіти Мукачівського державного університету.

Фізеші О.Й. – доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки дошкільної та початкової освіти Мукачівського державного університету.

У збірнику вміщено тези доповідей II Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції «Актуальні проблеми навчання і виховання в умовах інтеграційних процесів в освітньому та науковому просторах». Учасники конференції розкривають проблеми дошкільної освіти в сучасному освітньому просторі, початкової освіти в умовах упровадження Концепції Нової української школи, особливості управління закладами освіти, систему сучасних технологій в освіті та науці, проблеми виховання та розвитку особистості в контексті освітньої парадигми, особливості психолого-педагогічної підготовки майбутніх фахівців до реалізації завдань компетентісного підходу в освітньому процесі.

Видання призначено для науковців, викладачів, аспірантів, студентів педагогічних закладів вищої освіти, працівників системи освіти.

Матеріали друкуються в авторській редакції. Редакційна колегія не несе відповідальності за достовірність статистичної та іншої інформації, що надана в рукописах, та залишає за собою право не розділяти поглядів деяких авторів на ті чи інші питання, розглянуті на конференції.

Автори опублікованих матеріалів несуть повну відповідальність за підбір, точність наведених фактів, цитат, статистичних даних, галузевої термінології, інших відомостей.

Редакційна колегія:

Бондар Т.І. – канд. пед. наук, доцент, в.о. завідувача кафедри педагогіки дошкільної та початкової освіти.

Швардак М.В. – канд. пед. наук, доцент кафедри педагогіки дошкільної та початкової освіти.

Добош О.М. – канд. пед. наук, доцент кафедри педагогіки дошкільної та початкової освіти.

Іванова В.В. – канд. психол. наук, доцент кафедри теорії та методики дошкільної освіти.

ЗМІСТ

РОЗДІЛ 1

ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА ТА РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ	13
Валантир Ю.М., Тягур В.М. ОСНОВНІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ОСВІТИ В ПОЛЬЩІ	13
Калитка В.Т. ОСВІТА ТА ШКІЛЬНИЦТВО ЗАКАРПАТТЯ В ПЕРІОД ЙОГО ВХОДЖЕННЯ ДО СКЛАДУ ЧЕХОСЛОВАЦЬКОЇ РЕСПУБЛІКИ	16
Попович О.М., Варга І.В. ТЕОРЕТИЧНІ КОНСТАНТИ ПЕДАГОГІЧНОЇ СПАДЩИНИ СОФІЇ РУСОВОЇ	20
Продан Н.І. РЕАЛІЗАЦІЯ ПРАВА НА НАВЧАННЯ РІДНОЮ МООВОЮ В ШКОЛАХ ЗАКАРПАТТЯ У ХХ СТОЛІТТІ	23
Прокопович Л.С. УКРАЇНОЦЕНТРИЧНІСТЬ У ЗМІСТОВІЙ СТРУКТУРІ ТЕКСТІВ ПІДРУЧНИКІВ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ 5 КЛАСУ	27
Самусенко О.М. ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД РОЗВИТКУ ІНДИВІДУАЛЬНОСТІ ДИТИНИ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ	29
Сігетій К.І., Кузьма-Качур М.І. РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ УЧНІВ ЯК НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА	31
Талабіра Т.М. РОЗВИТОК ОСВІТИ ЗАКАРПАТТЯ ПЕРІОДУ НЕЗАЛЕЖНОЇ УКРАЇНИ (1991 - 2019 РР.)	33
Федорів А.Я. СЕНСОМОТОРНА ІНТЕГРАЦІЯ ЯК МЕТОД ДОПОМОГИ РОЗВИТКУ ДІТЕЙ З АУТИСТИЧНИМ СПЕКТРОМ	37
Химишинець Д. М., Кузьма-Качур М.І. РОЗВИТОК ПРИРОДНИЧОЇ ОСВІТИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХХ СТ.	39
Черепаня М.Т. ОСВІТНЬО-ВИХОВНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЗАКЛАДІВ ІНТЕРНАТНОГО ТИПУ В ЗАКАРПАТТІ ЧЕХОСЛОВАЦЬКОГО ПЕРІОДУ (1919-1939 рр.)	41

РОЗДІЛ 2	
ДОШКІЛЬНА ОСВІТА В СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ	46
Атрощенко Т.О., Васько А.І. ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ РОЛЬОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	46
Атрощенко Т.О., Крайникович М.С. РОЗВИТОК СОЦІАЛЬНИХ УМІНЬ І НАВИЧОК ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В СУЧАСНИХ ЗДО	49
Зузак І.Р., Кас'яненко О. М. ОСОБЛИВОСТІ КОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ГРУПИ ЗДО	51
Курило О.Й., Переста О.І. ДО ПРОБЛЕМИ ЕТНОКУЛЬТУРНОЇ ОСВІЧЕНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	53
Любежаніна Б.А., Кас'яненко О.М. МОЖЛИВОСТІ ІЗОГРАФІЧНОГО МОДЕЛЮВАННЯ У ФОРМУВАННІ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ	56
Марценюк М.О., Бекеша К.І. КАЗКА ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	59
Микуліна А.К. УМОВИ СТВОРЕННЯ РОЗВИВАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА ДЛЯ РОЗВИТКУ ДОШКІЛЬНИКІВ	62
Микуліна А.К., Петах В.І. ВИКОРИСТАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ПОГЛЯДІВ МАРІЇ МОНТЕССОРІ В СУЧАСНИХ ДОШКІЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ	65
Микуліна А. К., Пронтекер Г. В. ОСОБЛИВОСТІ ОБРАЗОТВОРЧО-МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ	69
Микуліна А.К., Синичка Є.Б. РОЗВИТОК ДОШКІЛЬНИКІВ В ПРОЦЕСІ ВИГОТОВЛЕННЯ ВИРОБІВ СПОСОБОМ ОРІГАМІ	73
Михайлова К.В., Волошин Н.П. ФОРМУВАННЯ ЗВУКОВОЇ КУЛЬТУРИ МОВИ ЗАСОБОМ ХУДОЖНЬОГО СЛОВА	76

Ожоганич В.П., Іванова В. В. ОСОБЛИВОСТІ ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З НЕБЛАГОПОЛУЧНИХ СІМЕЙ	79
Раточка Г. І., Кас'яненко О. М. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ МОВНИХ І МОВЛЕННЄВИХ ЗДІБНОСТЕЙ ДОШКІЛЬНИКІВ	82
Русин Н.М., Тишкул Е. ВИКОРИСТАННЯ МАТЕМАТИЧНИХ ІГОР ЯК ЗАСОБУ РОЗВИТКУ ДОПИТЛИВОСТІ ДІТЕЙ СЕРЕДНЬОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	84
Сворень Л.П., Кудярська Т.Р. РОЗВИТОК МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ У ПРОЦЕСІ ОЗНАЙОМЛЕННЯ З ПРИРОДОЮ	87
Чекан О.І., Барна Х.В., Попович М.І. ТЕХНОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ДО РОЗВИТКУ КРЕАТИВНОГО МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ ПЕРЕДШКІЛЬНОГО ВІКУ	91
Черепаня Н.І. СУТНІСНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНОГО ІНТЕРЕСУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	93
Черепаня Н.І., Країло Н.С. ХАРАКТЕРИСТИКА СФОРМОВАНOSTІ МАТЕМАТИЧНИХ УЯВЛЕНЬ У ДОШКІЛЬНИКІВ	95
Черепаня Н.І., Семенович Л. ДИДАКТИЧНІ ІГРИ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПОЧУТТЯ ЕМПАТІЇ У ДІТЕЙ ШОСТОГО РОКУ ЖИТТЯ	98
РОЗДІЛ 3	
ПОЧАТКОВА ОСВІТА В УМОВАХ УПРОВАДЖЕННЯ КОНЦЕПЦІЇ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ	102
Барчій М.С. РОЗВИТОК ТВОРЧОЇ АКТИВНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В УМОВАХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ	102
Гавришко С.Г., Гавришко О. ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ВІРШОВАНОЇ ФОРМИ ДЛЯ ПРОВЕДЕННЯ ФІЗКУЛЬТХВИЛИНОК	106

У 1-2 КЛАСАХ

Балінт В.В., Лавренова М.В. ФОРМУВАННЯ МЕДІАКОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ МОВНО-ЛІТЕРАТУРНОЇ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ	108
Білак О.М., Тягур В.М. ПІЗНАВАЛЬНЕ ЗНАЧЕННЯ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО МИСТЕЦТВА ПРИ РОБОТІ З МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ	111
Грицак Г.Ю., Фенцик О. М. КОМУНІКАТИВНО-МОВЛЕННЄВИЙ РОЗВИТОК МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ	115
Лишанич М.Ю., Фенцик О.М. ФОРМУВАННЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ КУЛЬТУРИ СПІЛКУВАННЯ	117
Мочан Т.М., Гангур Я.І. РОЗВИТОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В УМОВАХ СУЧАСНОСТІ	120
Піддубна Я. Ю. МЕТОДИКА РОБОТИ З КОЛЕКЦІЯМИ НА УРОКАХ ПРИРОДОЗНАВСТВА В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ	123
Попович Н.Ф., Попович А. М. ТВОРЧІСТЬ ТАМАРИ КОЛОМІЄЦЬ ДЛЯ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ	125
Попович Н.Ф., Тріфанова Д.А. ВИВЧЕННЯ ТВОРЧОСТІ ДЛЯ ДІТЕЙ В. СУХОМЛИНСЬКОГО У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ	128
Савко Л.М., Фенцик О. М. ФОРМУВАННЯ МЕДІАГРАМОТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ	131
Хома О.М., Батрин Д.В. ПОЧАТКОВА ШКОЛА З ПОГЛЯДУ В.СУХОМЛИНСЬКОГО	133
Швардак М.В., Мотичка Н.П. ПОЧАТКОВА ОСВІТА В КОНТЕКСТІ ІДЕЙ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ	135
Швардак М.В., Шкроміда В.В. РОЛЬ ГУРТКОВОЇ РОБОТИ В РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ	137

РОЗДІЛ 4	
УПРАВЛІННЯ ЗАКЛАДАМИ ОСВІТИ: ДОСВІД, ПРОБЛЕМИ, ПЕРСПЕКТИВИ	139
Атрощенко Т.О., Матяш Х.Ю. ДОСЛІДНИЦЬКИЙ ПІДХІД В УПРАВЛІНСЬКІЙ ДІЯЛЬНОСТІ КЕРІВНИКА ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ	139
Бабідорич А.О., Лалак Н. В. МЕТОДИЧНА РОБОТА В ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ: РЕТРОСПЕКТИВНИЙ АНАЛІЗ	141
Булах І.І., Шиманська О.В. НОВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ ТА ОСВІТНЬОМУ МЕНЕДЖМЕНТІ ЯК ЗАСІБ ІНТЕНСИФІКАЦІЇ РОЗВИТКУ ОСВІТНЬО-НАУКОВОЇ СИСТЕМИ УКРАЇНИ	144
Васильєва С.А. ДО ПИТАННЯ РОЗВИТКУ СИСТЕМИ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ РІЗНИХ ТИПІВ В УКРАЇНІ	147
Добош О.М. АТЕСТАЦІЯ ТА СЕРТИФІКАЦІЯ ПЕДАГОГІВ ЯК АСПЕКТ ЇХ ППРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ТА ВИД ОЦІНЮВАННЯ	151
Добош О.М., Поллогі В.М. МОНІТОРИНГ ЯКОСТІ ОСВІТИ В ЗАКЛАДІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ	154
Добош О.М., Рябінчак В. В. НАВЧАННЯ ДИРЕКТОРІВ ЗДО НАВИЧКАМ УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ТА ЕФЕКТИВНОЇ ЇЇ ОРГАНІЗАЦІЇ	158
Добош О.М., Савченко Л.А. СУТЬ ТА ХАРАКТЕРНІ РИСИ УПРАВЛІНСЬКОГО РІШЕННЯ	161
Добош О.М., Сітар І.І. УПРАВЛІНСЬКИЙ ВПЛИВ КЕРІВНИКА НА ПІДЛЕГЛИХ	165
Іванина І.В. ОСНОВНІ ЕТАПИ СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТКУ УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ В УКРАЇНІ	168
Курило О.Й., Савко Л.М. ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ	

УПРАВЛІНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ 172

Медвідь Н.В., Лавренова М.В. ДО ПРОБЛЕМИ УДОСКОНАЛЕННЯ МЕХАНІЗМІВ ДЕРЖАВНО-ГРОМАДСЬКОЇ МОДЕЛІ ПРАВЛІННЯ ЗАКЛАДАМИ ОСВІТИ 174

Мовчан М.Ю., Лавренова М.В. ІНФОРМАЦІЙНО-АНАЛІТИЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ СУЧАСНОГО МЕНЕДЖЕРА ОСВІТИ 177

РОЗДІЛ 5 СУЧАСНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТІ ТА НАУЦІ

Башкатова Н.М. ІНТЕГРОВАНІ ФОРМИ І МЕТОДИ РОБОТИ НА ЗАНЯТТЯХ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ 181

Запотічна Р.А. THE USE OF MULTIMEDIA PRESENTATIONS TO SUPPORT FOREIGN LANGUAGES TEACHING AT HIGHER EDUCATION ESTABLISHMENTS 184

Засанська А.В., Швардак М.В. ІНТЕГРАЦІЯ В УМОВАХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ 187

Куруц А.А., Тягур В.М. СУЧАСНІ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ НА УРОКАХ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ 190

Лакатош В.В., Лавренова М.В. ВИКОРИСТАННЯ КОМІКСІВ НА УРОКАХ МОВНО-ЛІТЕРАТУРНОЇ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ 196

Мовчан К.М. РОЛЬ СУЧАСНИХ ТЕХНОЛОГІЙ БІБЛІОТЕКИ УНІВЕРСИТЕТУ ДЛЯ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

Мойсюк Д. В., Мішкулинець О. О. ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДУ ПРОЕКТІВ В СУЧАСНІЙ ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ 198

Мотуз В. К. ЗАСТОСУВАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ВИКЛАДАННІ НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ «НОВІТНЯ ІСТОРІЯ 201

УКРАЇНИ»

Мотуз В.К., Ляшенко Я.В. СУЧАСНІ МЕТОДИ І ПРИЙОМИ АКТИВІЗАЦІЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ-ІСТОРИКІВ ПРИ ВИВЧЕННІ НИМИ НАВЧАЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН ІСТОРИЧНОГО ПРОФІЛЮ	204
Мотуз К.М. ЗАСТОСУВАННЯ У ЗВО ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ І СПОРТУ УКРАЇНИ СУЧАСНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ СПОРТИВНІЙ ГІМНАСТИЦІ	206
Неймет А.М., Швардак М.В. «СУ ДЖОК» ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ЕЛЕМЕНТ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРІГАЮЧИХ ТЕХНОЛОГІЙВ УМОВАХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ	208
Тиводар О.М, Мішкулинець О.О. СУЧАСНІ ІГРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА	211
Фалес М.М., Лавренова М.В. ВИКОРИСТАННЯ ЕЛЕКТРОННИХ РЕСУРСІВ У НАВЧАННІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ	214
Швардак М.В., Білак Н.М. МАЙСТЕР-КЛАС, ВОРКШОП ТА СЕМІНАР: ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ	217
Швардак М.В., Гіга А.П. ТИПОЛОГІЯ ПРОБЛЕМНИХ СИТУАЦІЙ	220

РОЗДІЛ 6

ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ В КОНТЕКСТІ СУЧАСНОЇ ОСВІТНЬОЇ ПАРАДИГМИ

Атрощенко Т.О., Довка М.Ю. ПРАВОВЕ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	223
Боднар Г.І. ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ ГРИ НА АКОРДЕОНІ	226
Брижак Р.В., Берец Н. Ю. РОЗВИТОК МУЗИЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА	229
Золотар А. І. УКРАЇНСЬКА ДУХОВНА МУЗИКА ЯК ВАЖЛИВИЙ	

ЧИННИК ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ МОЛОДІ	232
Колонтаєвська С. В. СУЧАСНІ ПЕДАГОГІЧНІ МЕТОДИ ТА УМОВИ ВИХОВАННЯ КУЛЬТУРИ ПОВЕДІНКИ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	235
Любченко І.І. СУЧАСНІ МЕТОДИ ПІДВИЩЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ БАТЬКІВ	238
Пинзеник О.М., Кресяк М.В. ЕКОЛОГІЧНА КУЛЬТУРА ЯК СКЛАДОВА ВИХОВАННЯ ЕСТЕТИЧНОГО ВІДНОШЕННЯ ДО ПРИРОДИ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	240
Пинзеник О.М., Теліга В.В. ФОРМИ ТА МЕТОДИ ВИХОВАННЯ БЕРЕЖНОГО ВІДНОШЕННЯ ДО ПРИРОДИ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ	244
Попович О. М., Ребреш Н.І. СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ ВІДНОСИН МІЖ ПЕДАГОГАМИ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ТА РОДИНАМИ	247
Фенцик О.М. ФОРМУВАННЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ДУХОВНО-МОРАЛЬНИХ ЦІННОСТЕЙ ЗАСОБАМИ ХУДОЖНЬОЇ ЛІТЕРАТУРИ	251
Черепаня Н.І., Чентеш А. РАНКОВА ГІМНАСТИКА ЯК ЗАСІБ ЗАКРІПЛЕННЯ НАВИЧОК ХОДЬБИ І БІГУ У МОЛОДШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ	254
Шереш Р.Ч. ФОРТЕПІАННА ТВОРЧІСТЬ КОМПОЗИТОРІВ ЗАКАРПАТТЯ	257
РОЗДІЛ 7	
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ ЗАВДАНЬ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ	259
Аркушенко Г.Г. ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ФАРМАЦЕВТИЧНИХ ФАХІВЦІВ У ВИМІРІ НОВИХ ОСВІТНІХ РЕАЛІЙ	259

Атрощенко Т.О., Дрозд К.Р. ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ЕМОЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	262
Воронова О.Ю. ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ РЕФЛЕКСІЇ	265
Горват А.К., Тягур Л.М. ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК ЯК ЧИННИК САМОАКТУАЛІЗАЦІЇ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ	267
Гудз С.В., Брижак Н.Ю. ЕКОЛОГО-ВАЛЕОЛОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ: ДЕФІНІТИВНІ ПІДХОДИ	271
Кайс І.І., Кузьма-Качур М.І. НАПРЯМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ	274
Молнар Т. І. ФОРМУВАННЯ КРОС-КУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ	277
Моргун А.В., Попович Н.Ф. ПРАВИЛЬНІСТЬ ЯК ГОЛОВНА ЯКІСТЬ КУЛЬТУРИ МОВЛЕННЯ ФАХІВЦІВ З ІНФОРМАЦІЙНОЇ, БІБЛІОТЕЧНОЇ ТА АРХІВНОЇ СПРАВИ	280
Мочан Т.М., Бенца Т.І. ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ	282
Ольховська І.І., Лалак Н.В. ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДО ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА	285
Пинзеник О.М. ПРОФЕСІЙНЕ СТАНОВЛЕННЯ ПЕДАГОГА-ПОЧАТКІВЦЯ В УМОВАХ ЗДО	288
Пинзеник О.М., Зеленьак В.С. НАСТУПНІСТЬ В ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИХОВАННЯ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ	

ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ТА ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ	291
Пинзеник О.М., Сабадиш С.В. СУТНІСТЬ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ З ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ЗДОРОВ'Я	295
Пинзеник О.М., Товт М.М. АКТИВІЗАЦІЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ЯК НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА	298
Прокопович Л.С., Попович Н.Ф., Нефьодова Л.С. ЯКОСТІ КУЛЬТУРИ УСНОГО МОВЛЕННЯ ФАХІВЦІВ З ІНФОРМАЦІЙНОЇ, БІБЛІОТЕЧНОЇ ТА АРХІВНОЇ СПРАВИ	301
Товканець Г.В., Алмашій К.І., Паук І.В. ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ	304
Томашевська М.О. НАУКОВО-МЕТОДИЧНА РОБОТА ЯК ЧИННИК ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ ПЕДАГОГА В У МОВАХ МОДЕРНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОЇ СИСТЕМИ	307
Фізеші О.Й. ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ПЕДАГОГІКИ ДО ВИКЛАДАННЯ КУРСУ «ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА ВИХОВАННЯ»	310
Швардак М.В., Дубюк В.Р. ПРИЙОМИ ПРОФЕСІЙНОГО САМОПІЗНАННЯ ПЕДАГОГА	313
Шелельо А.В., Кузьма-Качур М.І. НАУКОВІ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ З АНАТОМІЇ ТА ФІЗІОЛОГІЇ ЛЮДИНИ	316

РОЗДІЛ 1 ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА ТА РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ

УДК 37.014(438)(043.2)

Валантир Ю.М.,
студентка ОС «Магістр», спеціальності «Освітні, педагогічні науки»,
Мукачівський державний університет
Тягур В.М.,
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри
педагогіки дошкільної та початкової освіти
Мукачівського державного університету,
заступник директора з навчальної роботи
гуманітарно-педагогічного коледжу
Мукачівського державного університету

ОСНОВНІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ОСВІТИ В ПОЛЬЩІ

Для України вивчення міжнародного досвіду є надзвичайно важливим, оскільки без чіткої національної стратегії освіти відбувається до низький обсяг експорту освітніх послуг, незадовільні темпи розвитку міжнародних освітніх програм і, відповідно, ускладнює ефективну інтеграцію української освіти до загальноєвропейського та світового освітнього простору. Звернення до досвіду реформування освіти Польщі зумовлено історичними й культурними зв'язками та близьким геополітичним положенням країн. Польське суспільство стає суспільством знань, яке характеризується мультикультуралізмом і різноманітністю, високим рівнем розвитку інформаційно-комунікаційних технологій та швидким темпом економічних і технологічних змін.

Чимало дослідників вивчали розвиток освіти в Польщі (О. Альперн, К. Біницька, М. Євтух, В. Кремінь, К. Корсак, О. Копанська, З. Крушевський, В. Майборода, Я. Морітз, К. Павловський, Г. Розлуцька, Ю. Соколович-Алтуніна, О. Сухомлинська, В. Шинкарук, Э. Щепаник та інші.), який дав змогу стверджувати, що центром уваги вчених є вивчення покращення якості підготовки спеціалістів, розширення автономії та повноважень вишів, застосування польського досвіду реформування вищої освіти в інших країнах.

В польському суспільстві було критичне відношення до моделі освіти, що існувала до 90-х років ХХ століття. Вона містила в собі деякі пережитки середньовічної культури, відповідно до якої покаранню відводилося більше уваги, ніж мотиваційній складовій. Традиційна система контролю і оцінювання знань акцентувала недоліки в уміннях і знаннях. Наприкінці минулого століття в багатьох країнах світу змінилася парадигма освіти, в основі якої лежить не адаптація молоді до існуючої дійсності, а формування креативно-творчої особи.

Реформи польської освіти, що почалися у 1999 році, полягали у всебічному змінненні структури системи освіти, підвищенні загального рівня і поліпшенні якості освіти в суспільстві, розширенні можливостей отримання

освіти для громадян, доведенні навчальних закладів до Європейських стандартів, збільшенні кількості людей із вищою освітою. Прийняття закону про вищу освіту 1990 року сприяло наданню вишам суттєвої автономії, ліквідації обмеження кількості прийому студентів, новому фондовому регулюванню для державних вищих навчальних закладів, визначенню нових критеріїв прийому. Водночас почали створюватися приватні навчальні заклади, кількість яких стрімко зростала, і у 2000 році вже функціонував 181 приватний вуз. В результаті кількість студентів вищих навчальних закладів значно зросла: з 0,4 млн. до 1,5 млн. чоловік. [2].

На початку XXI ст. Республіка Польща приєднується до Болонського та Брюгге-Копенгагенського процесів і вступає до ЄС (значний обсяг коштів ЄС спрямовує на фінансування освіти та науки), на державному рівні реалізуються стратегічні цілі, що є відображенням загальноєвропейської політики розвитку освіти.

Наступна важлива річ, яка вдало впроваджена в Польщі, це Європейська кредитно-трансферна система (ECTS). Велика кількість вищих навчальних закладів, які користуються можливостями, створених за рахунок проекту Tempus/Phare, а саме – Sokrates/Erasmus, опрацювали систему пунктів, спираючись на досвід європейських країн, що вже використовують ECTS. У зв'язку з динамічним розвитком Болонського процесу і потребою його подальшого розвитку, міністр освіти створив спеціальне товариство промоутерів, які опікуються найбільшими навчальними закладами в Польщі. Члени товариства виконують роль порадників щодо впровадження процесу, а саме системи пунктів ECTS, двоступеневої освіти та ін.

Вищі навчальні заклади Польщі надають такі освітньо-кваліфікаційні рівні: бакалавр (licencjat) – надається студентам вищих навчальних закладів, що навчаються на гуманітарних, математично-природничих, суспільних, економічних, педагогічних, туристичних, медичних спеціальностях (окрім лікарських); інженер – надається випускникам ВНЗ технічних, сільськогосподарських, деяких економічних спеціальностей; магістр (magister) – надається студентам гуманітарних, математично-природничих, суспільних, економічних, теологічних, фізичного виховання, туризму, медичних (за винятком лікарських та стоматологічних) спеціальностей; магістр освіти (magister edukacji) – надається студентам, що навчаються на педагогічних спеціальностях; магістр мистецтва (magistersztuki) – надається випускникам ВНЗ мистецтв; магістр-інженер – надається студентам технічних, сільськогосподарських, деяких економічних спеціальностей. Медичні академії та університети надають освітньо-кваліфікаційні рівні, рівнозначні магістрові; лікар (lekarz) – надається випускникам вищих медичних закладів лікарських спеціальностей: лікар-стоматолог (lekarz stomatolog), лікар-ветеринар (lekarz weterynarii).

Для випускників польських вузів, що вирішили присвятити себе науковій роботі, передбачена подальша освіта, після якої вони можуть мати вчену ступінь «доктор». Ця вчена ступінь призначається особі, яка після успішної здачі докторських іспитів підготувала і захистила докторську дисертацію.

Отримати ступінь «доктора наук» можуть особи, які мають звання магістра або рівнозначне йому. «Доктор габілітований» (DoktorHabilitowany) (український аналог – доктор наук) — вчений ступінь, який присуджується особі, яка вже має ступінь доктора, внесла значний вклад до науки або мистецтва, пройшла процедуру габілітації.

В області мистецтва присвоюються кваліфікації I і II ступеню, які є рівнозначними званням відповідно доктора і доктора наук. Ступінь доктора і доктора габілітованого присвоюється спеціальними підрозділами вузів і інших наукових центрів – спеціалізованими радами, які мають на це право. Польський учений також може бути удостоєний звання професора, яке присвоюється Президентом Польської Республіки. Володар його іменується професором звичайним, на відміну від професора надзвичайного. Це звання надається ректором за особливі заслуги в масштабі вузу. Посада ад'юнкта у польському вузі відповідає посаді доцента в українських вузах, в той же час доцент у Польщі посада досить рідка і надається за особливі заслуги разом з професором надзвичайним.

Система освіти в Польщі фінансується державою. Закон про освіту 1991 року забезпечує всіх учнів і студентів, включаючи й тих, що мають спеціальні освітні потреби, правом на освіту на всіх рівнях. Освітні органи влади також зобов'язані направляти дітей з фізичними вадами в загальні школи відповідно до бажань їхніх батьків і потребами дітей. Батьки учнів та студентів-інвалідів, влаштованих у спеціальні шкільні центри, мають право на фінансову підтримку від органів державної влади на покриття додаткових витрат, які з цим пов'язані. Те саме стосується спеціальних професійних тренінгів для дорослих людей з вадами.[1]

В області оцінки якості та контролю, а також стандартизації випускних іспитів у вузі Міністерство освіти має в своєму розпорядженні лише деякі повноваження, такі як: встановлення видів дипломів і переліку спеціальностей, що отримуються у вузах. Учебні плани і програми визначаються самими вузами, а міністерство обмежується контролем якості випускних іспитів. Центральна Рада відповідно до закону повинна розробити Каталог основних вимог до навчання у вузі. Відповідальність міністерства поширюється також і на недержавні вузи. Вона обмежується виданням обов'язкового Положення і наглядом за юридичною стороною діяльності недержавних вузів. Недержавні вищі учебні заклади створюються за дозволом міністра народної освіти і отримують юридичні права після занесення їх в реєстр недержавних вузів, який ведеться Міністерством народної освіти і спорту [3].

До основних стратегічних цілей розвитку польської вищої освіти належать: різноманітність, відкритість, мобільність, конкуренція, ефективність, підзвітність і прозорість. Також були визначені напрями покращення роботи вищих навчальних закладів – це збільшення освітніх напрямів та програм навчання; відкриття навчальних закладів, орієнтованих на соціальне та економічне середовище; збільшення мобільності викладачів і студентів; підвищення ефективності використання здобутків професійної освіти. Реалізація представлених системних змін надає можливість польським

студентам отримати більш якісні знання, що допоможе їм краще підготуватись до динамічних економічних змін і забезпечить польських учених широкими можливостями участі у великих міжнародних дослідженнях, що гарантує перспективи систематичного розвитку та сталого зростання науково-педагогічного потенціалу.

Результати функціонування системи освіти Польщі не мають на даний час високих оцінок на міжнародному рівні, проте темпи розвитку, об'єм інвестицій на всіх рівнях освіти, його доступність і підтримка ЄС дозволяють прогнозувати успішне вирішення поставлених перед польською освітою стратегічних завдань.

Список використаних джерел

1. Сисоєва С.О., Кристопчук Т.Є. Освітні системи країн Європейського Союзу: загальна характеристика : навчальний посібник / С.О. Сисоєва, Т.Є. Кристопчук; Київський університет імені Бориса Грінченка. – Рівне : Овід, 2012. – 352 с.

2. Харченко О. В. Тенденції розвитку вищої (університетської) освіти в Польщі (1990-2003 рр.) / О. В. Харченко // Аналітичний огляд стану і міжнародних тенденцій розвитку систем освіти. – 2004 р. – № 9.

3. Хоменко К.П. Сучасні тенденції розвитку вищої освіти Польщі [Текст] / К.П. Хоменко // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» – Додаток 1 до Вип. 5, Том I (52) : Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». – К.: Гнозис, 2014. – С. 385-391.

УДК 37.017(09) «1919-1939»

Калитка В.Т.

магістрант 1 курсу,
спеціальності «Початкова освіта»
Мукачівський державний університет

ОСВІТА ТА ШКІЛЬНИЦТВО ЗАКАРПАТТЯ В ПЕРІОД ЙОГО ВХОДЖЕННЯ ДО СКЛАДУ ЧЕХОСЛОВАЦЬКОЇ РЕСПУБЛІКИ

Важливою умовою суспільного прогресу України на сучасному етапі є питання про розбудову системи національної освіти, яка повинна спиратися на історичний досвід народу, на традиції національного виховання та навчання. Ґрунтовне вивчення, широке висвітлення й творче використання педагогічної спадщини на практиці забезпечить дотримання принципів єдності, спадкоємності та наступності поколінь у розвитку педагогічної науки. Актуальність вивчення та об'єктивного аналізу історії національної школи в різних регіонах України визначається багатьма чинниками, серед яких - геополітичні, соціально-економічні, полікультурні та ряд інших, які визначали

освітні пріоритети та виховні ідеали. У нашому дослідженні ми розглядаємо розвиток освітніх тенденцій Закарпаття, доля якого складалася таким чином, що воно впродовж багатьох століть, маючи вигідне геополітичне становище, постійно зазнавало впливів з боку як західних, так і східних сусідів, що не могло не позначитися на становленні й розвитку освіти краю.

У процесі дослідження нашої проблеми особливого значення набули праці науковців, які розглядали питання з історії освіти й педагогічної думки на західноукраїнських землях та, зокрема, на Закарпатті (А.Вихрущ, В.Гомоннай, А.Ігнат, М.Євтух, Т.Завгородня, М.Кляп, М.Кухта, В.Машталер, Г.Розлуцька, Б.Ступарик, О.Сухомлинська, Фізеші О.Й., М.Чепіль та ін.). Важливими є наукові розвідки закарпатських істориків М.Вегеша, І.Гранчака, П.-Р.Магочія, В.Машталера, П.Худанича та ін., в яких розкрито політичні, соціальні, економічні та культурні передумови розвитку освіти на Закарпатті.

Хронологічною межею нашого дослідження є період 1919-1939 рр. Протягом останніх місяців 1918 р. в Австро-Угорській імперії відбулися значні політичні та соціальні перетворення. В кінці жовтня, коли почали розпадатися керівні структури Габсбурзької монархії, поляки, українці, чехи, словаки, серби, хорвати та румуни скликали національні ради, щоб визначити політичне майбутнє своїх народів. З листопада 1918 р. по травень 1919 р. русини, що проживали в північно-східних округах Угорщини (нинішнє Закарпаття), також скликали кілька рад, які пропонували різні політичні альтернативи: автономія у складі Угорщини; повна незалежність; союз з Росією, Україною або з новою Чехословацькою державою. Та в 1919 р. була заключена Сен-Жерменська угода, за якою Закарпаття ввійшло до складу Чехословаччини під назвою Підкарпатська Русь. У складі Чехословаччини Закарпаття мало сприятливіші, ніж у рамках Австро-Угорщини, умови для розвитку економіки, культури, освіти. Про це свідчать дані багатьох дослідників історії Підкарпатської Русі, зокрема В.В.Гомонная, І.М.Гранчака, А.М.Ігната, П.Р.Магочія та ін. Про зростання кількості початкових шкіл у Підкарпатській Русі свідчать статистичні дані П.Р.Магочія в праці «Формування національної самосвідомості: Підкарпатська Русь 1848-1948» [3, с. 206]:

Таблиця 1

РОЗВИТОК ШКІЛЬНИЦТВА НА ПІДКАРПАТСЬКІЙ РУСІ (1920-1938)

Мова навчання	Народні (початкові) школи		
	1920 р.	1931 р.	1938 р.
Руська	321	425	463
Чеська	22	158	188
Мадярська	83	101	117
Інші	49	43	35
Всього	475	727	803

Як видно з таблиці, вже у 1920 р. на Підкарпатській Русі працювало 475 шкіл, причому 321 з них були руськими, тобто такими, навчання в яких проводилося російською, українською або місцевою діалектною мовою. У 1938

р. кількість шкіл зросла до 803. Не можна не помітити, що різко зросла кількість шкіл з чеською мовою навчання, в яких навчалися переважно діти тих чехів, які були надіслані в Підкарпатську Русь для роботи. Це свідчить про те, що все таки і в нових умовах спостерігалися експансивні настрої офіційної влади, хоча питання чехізації руського населення урядом Чехословаччини так і не порушувалося. Незважаючи на це, відрадним є й той факт, що абсолютна більшість дітей краю все ж була охоплена навчанням. Якщо у 1920 році в початкових школах навчалось близько 50 тисяч дітей, а поза школою залишалося 30% школоповинних, то в 1938 р. за партами сиділо уже більше 150 тис. дітей. А поза школою залишалося близько 8% дітей [1, с. 61]. Незайнятість дітей навчанням спричинив ряд об'єктивних та суб'єктивних факторів, наприклад «по случаю смерти родителей; по болезни самих детей: чесоткой, головными болями и лихорадкой; по болезни членов семьи; а в зимние и весенние месяцы по случаю больших сильных морозов; за неимением у детей теплой одежды и соответствующей обуви; ввиду бедности их родителей; невозможная дорога и отсутствие мостов. Також, до означених факторів додамо ще такі, як наявність чималої кількості дітей-сиріт, батьки яких загинули в роки I Світової війни; соціальні сироти, батьки яких у пошуках роботи подалися на заробітки в США, Аргентину та ін. країни; чимало учнів відвідували школи тільки по завершенню сезонних польових робіт тощо. Значні перепони для одержання початкової освіти зазнавали діти, які проживали у віддалених хуторах або в гірській місцевості. Та попри все, ми можемо спостерігати за збільшенням кількості школоповинних дітей, які відвідують початкові школи краю [5, с. 322]

Звичайно, що одержання початкової освіти відбувається учнями в молодшому шкільному віці у початкових школах, та на території закарпатоукраїнських земель залишилася після австро-угорського панування велика кількість неписьменного дорослого населення. То ж для ліквідації неписьменності дорослого населення Чехословацьким урядом були організовані так звані курси (на початку 1930-их років налічувалося близько 1473 курсів, на яких навчалось 64700 осіб), метою яких було поширення елементарної освіти для дорослих [5, с. 323]. Для забезпечення навчання були розроблені спеціальні навчальні плани та програми, створені букварі та інші підручники. На нашу думку, зростання кількості освічених дітей було, передусім, зумовлено тим фактором, що мовою навчання у народних школах залишалася рідна, зрозуміла для молодших учнів.

Важливим з боку реформаторської політики Чехословацького уряду було розуміння ним школи як частини суспільно-народного, державного і людського організму, через що вона повинна виховувати для культурних та моральних цінностей, за якими стоїть народу, держава, людство. Школа зобов'язана вести учнів до дружнього суспільного життя, заснованого на засадах справедливості, терпимості, солідарності, має прищеплювати підростаючому поколінню розуміння того, що від успіху і від добробуту громадян залежить успіх і добробут держави загалом [4, с. 69-70]. Про це свідчить також і позиція президента Чехословацької Республіки, чеського педагога-гуманіста –

Т.Г.Масарика: «Учіть всіх дітей, чтобы не ганьбилися языком, якому научила їх рідна мамка. Учіть їх, абы всі любилися, як братя. Учіть їх, абы нікому неправды не сказали. Учіть їх, абы были працювитими людьми, бо лінухи дармо живють на світі. Учіть їх, абы ніколи не опилися вином, пивом, або зорілкою, абы сокотили своє здоровля» [4, с. 71]. Знаковим кроком у розвитку освіти Підкарпатської Русі було проведення у 1922 р. шкільної реформи та введення у дію «Малого шкільного закону на Чехах», згідно з яким обов'язковим стало восьмирічне шкільне навчання, збільшення кількості годин на вивчення рідної мови, математики, природознавства, науки про рідний край тощо. Народні школи працювали за навчальними планами, які затверджувалися на окружних учительських конференціях.

Діячі Підкарпатської Русі швидко усвідомили зв'язок між формуванням національної самосвідомості й шкільною освітою. Зокрема, про це свідчить зростання великої кількості періодичних видань, які відігравали особливу роль у формуванні національного ідеалу, виробленні культурно-освітнього стереотипу, серед яких «Подкарпатська Русь» (1926-1936) – орган Педагогічного товариства Підкарпатської Русі (головний редактор А.Волошин), присвячений пізнанню рідного краю, педагогічним справам у початковій школі; «Учительський голос» і «Наша школа» – друковані органи народовецького педагогічного товариства «Учительська громада»; «Учитель» (1920-1936) – педагогічний журнал Шкільного реферату (редактор С.Бочек, пізніше Й.Пешина і Ю.Ревай); «Наш рідний край» (1922-1939) – часопис для молоді Підкарпатської Русі (редактор О.Маркуш), «Пчілка» (1922-1932) – ілюстрований щомісячний журнал для молоді, сім'ї і народу (головний редактор А.Волошин); «Віночок для підкарпатських діточок» (1919-1924) – ілюстрована газета для молоді (редактор І.Панькевич, пізніше – Я.Розвода, О.Маркуш). Всі ці періодичні видання були спрямовані на виховання в підростаючого покоління національної гідності, патріотизму, громадянськості, пропагували істинні загальнолюдські цінності [2, с. 15].

Значні успіхи шкільництва Підкарпатської Русі у період 1919-1939 рр. відбувалися на фоні демократичної політики уряду Чехословаччини. Але провідна роль у зростанні мережі шкіл належала культурно-освітнім діячам та педагогам краю (О.Маркуш, Ю.Боршош-Кумятський, Ф.Потушняк, А.Карабелеш, І.Панькевич, В.Пачовський, Й.Бокшай, Ю.Ревай та багато інших), зокрема А.Волошину. Як депутат парламенту Чехословаччини, голова ряду просвітницьких та учительських громадських організацій він постійно турбувався про відкриття нових шкіл, про забезпечення їх навчальними і методичними посібниками, про надання високої кваліфікації учительським кадрам [5, с. 323-324]. Він намагався створити школи нового типу, зокрема «хочеме переробити давню книжну школу на нову, діяльну, давню аристократичну, на демократичну, школу формалізму на школу науково-обосновану, на школу правди, на школу поправді практичну і руську», - зазначав педагог. Свої педагогічні погляди він висвітлював у наукових працях «Педагогічна психологія» (1930 р., 1932 р.), «Педагогіка і дидактика для учительських семінарій» (1923 р.), «Педагогіка і дидактика» (1924 р., 1935 р.),

«Коротка історія педагогіки для учительських семінарій» (1921 р., 1931 р.), «О соціальному вихованню» (1924р.), «Методика» (1932 р.), «Методика народно-шкільного навчання» (1935 р.) та інші.

Отже, після надання Чехословацьким урядом певної автономії закарпатським землям, спостерігається поживання в культурно-освітній сфері, що привело до розширення мережі освітніх закладів, удосконалення навчальних планів, появи нових підручників, педагогічних часописів тощо.

Список використаних джерел

1. Кляп М.І. Педагогічна та освітньо-культурна діяльність Августина Волошина в міжвоєнний період (1919-1939). Ужгород: Вид-во В.Падяка, 2001. 152 с.
2. Кухта М.І. Роль педагогічної преси Закарпаття (20-30-і р.р. ХХ ст.) у формуванні виховного національного ідеалу. Ужгород: «Поличка «Карпатського краю», 1997. 52 с.
3. Магочій П.Р. Формування національної самосвідомості: Підкарпатська Русь 1848-1948. Ужгород: «Поличка «Карпатського краю», 1994. 296 с.
4. Фізеші О.Й. Освітні здобутки системи початкової освіти Закарпаття в Чехословацький період (1919 – 1938 рр.). Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. № 20 (231), жовтень, 2011. Частина IV. С. 69 – 78.
5. Фізеші О.Й. Початкова школа на Закарпатті у системних освітніх трансформаціях 20-их – 30-их рр. ХХ століття. Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. Науковий збірник Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. 2012. Вип. 42. Частина 1. С. 321 – 328.

УДК 37.013:821.161.2

Попович О. М.,

кандидат педагогічних наук, старший викладач,

Мукачівський державний університет

Варга І. В.,

студентка I курсу, спеціальності «Освітні педагогічні науки»,

Мукачівський державний університет

ТЕОРЕТИЧНІ КОНСТАНТИ ПЕДАГОГІЧНОЇ СПАДЩИНИ СОФІЇ РУСОВОЇ

Виклики ХХІ століття зумовлюють необхідність нового прочитування перспективних ідей педагогів минулого задля визначення стратегій, мети та завдань сучасної освіти, у тому числі й дошкільної.

Вивчення педагогічної спадщини педагогів минулого пов'язане з прагненням вчених у минулому віднайти витoki провідних наукових ідей сучасності, адже історико-педагогічні дослідження набувають статусу

інноваційних і відіграють дедалі вагомішу роль у процесі реформування сучасної системи освіти.

Педагогічна спадщина С.Ф. Русової як унікальне явище в історії освіти України характеризується тим, що вона одночасно була ідеологом, методологом, організатором освіти, вченим-аналітиком, педагогом, психологом, методистом. Саме вона відіграла визначну роль у розвитку педагогічної освіти в Україні. Її ім'я стає зіркою першої величини у світлому сузір'ї видатних українських педагогів-сподвижників на кінця XIX початку XX століть, а велика творча спадщина увійшла в золотий фонд педагогічної науки й завжди актуальна. Цілком по-сучасному сприймається нині, як і колись, заклик Софії Русової працювати на благо українського народу: «Життя не жде, воно кличе нас до роботи. І доля, щастя нашого народу залежить від того, як ми проведемо в життя дороге, велике гасло: вільна національна школа для виховання вільної, свідомої, дужої нації» [1].

Вивченню та дослідженню педагогічної спадщини С.Ф. Русової присвячені дослідження багатьох науковців (І.В. Зайченко, Г.М. Груць, Н.В. Маліновська, З.І. Нагачевська, І.М. Пінчук, С.С. Попиченко, В.Ф. Сергеева, І.Г. Улюкаєва, Т.Б. Слободянюк та ін.), у яких дослідники змістовно висвітлюють цілу низку проблем теоретичної та методичної спадщини С.Ф. Русової, аналізують її практичну педагогічну та громадську діяльність.

Стрижневою ідеєю, що проходить через усі педагогічні твори С.Ф.Русової, її пошуки та роздуми, є ідея створення національної системи освіти. Вона постійно проводила думку, що найбільш міцною нацією виявляє себе та, яка краще за інших використовує у вихованні «свої глибокі національні скарби» і дає «вільний розвиток національній психології», оскільки національне виховання сприяє «формуванню міцної цілісної особистості» й через «пошану до свого народу» виховує в дітях «пошану і любов до інших народів». У її роботах багато роздумів про необхідність утвердження своєї державності, відродження української нації, національної культури, мови, школи, системи освіти, утвердження високої духовності українського народу та його кращих моральних якостей. І сьогодні актуальний її заклик: «... народів, який не має своєї школи й не дбає про неї, призначені економічні злидні й культурна смерть. Саме тому сучасним гаслом усякого свідомого українця має бути: «Рідна школа на Вкраїні».

У спадщині С.Ф.Русової багато порад щодо засобів фізичного розвитку дитини: використання природних умов (повітря, води, сонця); спеціальна організація занять фізкультурою; правильний режим праці, відпочинку, сну, харчування; кваліфікована педагогічна допомога батькам з питань фізичного виховання дітей; дотримання санітарно-гігієнічних вимог.

С.Ф.Русова всебічно й ґрунтовно проаналізувала різноманітні й багатоаспектні проблеми підготовки та перепідготовки педагога, систематичного підвищення його кваліфікації, поліпшення соціального й правового статусу, матеріально-побутових умов життя та праці тощо.

Педагогічні погляди С. Русової викладено в її фундаментальних працях, які рекомендовано використовувати в навчально-виховному процесі сучасних

ЗДО: «Дошкільне виховання», «Теорія і практика дошкільного виховання», «Дидактика», «Сучасні течії в новій педагогіці», «Роль жінки в дошкільному вихованні», «Моральні завдання сучасної школи», «Єдина діяльна (трудова) школа», «Нова школа» та ін.

Книга «Нові методи дошкільного виховання» (Прага, 1927) є посібником для слухачів курсів садівниць. У Книзі висвітлені питання професійної освіти. Садівниця (вихователь) перш за все має добре знати дитину, її фізичний та духовний стан, виявляти як неврівноважених чи відсталих дітей, так і обдарованих, викликати відповідно віку інтереси в дитини. Крім теоретичних знань, вважала Софія Русова, вихователю необхідна практика роботи з дітьми. Саме в практиці виробляються певні навички педагогічної професії.

Чимало уваги приділяється практичній дитячій грі. С.Русова розглядає гру як засіб виховання. Звідси й вимоги до керування грою. Перш за все вихователь повинен знати специфіку ігор дітей різного віку, знати народні ігри. Педагог вказує на поступовий перехід на певному етапі розвитку гри до праці. Працю вона поділяє на фізичну й розумову. Чимале значення надає праці з різними матеріалами, господарській, самообслуговуванню, праці в саду [2].

Питання виховання Софія Русова розглядає в органічній єдності з навчанням. Зокрема, рекомендує вчити моральності так само, як будь-чого іншого. Розробляє перелік інтелектуальних і соціальних «добродійностей та культурних звичок», які важливо виховувати у дошкільників. Серед засобів морального виховання вона виокремлювала національні, які використовувалися народом споконвіку: легенди, казки, народні пісні, вірші тощо. Це виховує у дитини чуття власного народу, обов'язку перед ним, патріотизм [3].

С. Русова надавала важливого значення використанню наявних природних умов для зміцнення здоров'я і фізичних сил дитини. Змалку дитину треба навчити, по можливості, більше бувати на свіжому повітрі за будь-якої погоди. З цією метою вона радила здійснювати в дитячих садках прогулянки й екскурсії на природу, організацію походів по рідному краю, влаштовувати рухливі ігри на місцевості тощо. Виходячи на прогулянку, не слід надто тепло закутуватися. Влітку варто займатися різноманітними іграми, зокрема з м'ячем, плаванням, ходити в походи; взимку – кататися на ковзанах, лижах, санчатах тощо.

Дитячий садок вона розглядала як установу не лише педагогічну, а й соціально-національну. Його призначення ширше, ніж підготовка до школи і полягає у вихованні людини, свідомого громадянина своєї країни.

Отже, педагогічна спадщина Софії Русової - не тільки історія педагогічної і психологічної думки, а й цілком сучасний, із сьогоденних позицій погляд на загальну проблему навчання й освіти, визначення її цілей, завдань, основних принципів побудови змісту, форм і методів організації навчання.

Список використаних джерел

1. Зайченко І.В. Педагогічна концепція С.Ф. Русової : навчальний посібник для студентів педагогічних спеціальностей для вузів / передмова М.Д. Ярмаченка. – 2-е вид., доп. і перероб. – Чернігів : Чернігівський державний педагогічний університет імені Т.Г. Шевченка, 2000. – 234 с.

2. Коваленко Є. І. Освітня діяльність і педагогічні погляди С. Русової / Є. І. Коваленко, ред. І. М. Пінчук. – Ніжин: НДПІ, 1998. – 214 с.
3. Педагогічна спадщина Софії Русової і сучасна освіта: Наук.-метод. посіб. / Ред.: В. Г. Слюсаренко, О. В. Проскура. – К., 1998. – 196 с.
4. Русова С. Теорія і практика дошкільного виховання. – Прага : Український громадський видавничий фонд, 1924. – 124 с.

УДК 373.3 (477.87)

Продан Н.І.,
магістрант 1 курсу,
спеціальності «Початкова освіта»
Мукачівський державний університет

РЕАЛІЗАЦІЯ ПРАВА НА НАВЧАННЯ РІДНОЮ МОВОЮ В ШКОЛАХ ЗАКАРПАТТЯ У ХХ СТОЛІТТІ

Закарпаття вирізняється багатогранною та унікальною історією. На його території упродовж століть мирно співіснувала велика кількість національностей та представників різних релігійних конфесій, які збагачували культуру, традиції та освіту одне одного. Унікальним є географічне розташування Закарпаття, яке межує з Польщею, Румунією, Словаччиною та Угорщиною. Предметом нашого дослідження є реалізація права на навчання рідною мовою в початкових школах Закарпаття в ХХ столітті, яке в історії Закарпаття мало свої особливості, пов'язані передусім із його державною приналежністю. Так, початок ХХ століття є відносно невеликим проміжком із часу майже тисячолітньої історії перебування закарпатських земель у складі Австро-Угорщини, коли завершення Першої світової війни глибока політична та соціально-економічна криза, в якій опинилися європейські держави, в тому числі й Угорщина, призвело до необхідності територіального перерозподілу кордонів. Цей перерозподіл зачепив закарпатські землі, що зумовило низку змін у територіальному устрої, суспільно-політичному, соціально-економічному та культурно-освітньому житті краю.

Розвиток освіти Закарпаття відображено у розвідках науковців краю: І. Гранчака, Д. Данилюка, В. Задорожного, В. Керечанина П.-Р. Магочія, Д. Худанича (історичні передумови формування освітніх процесів); А. Бондаря, В. Гомонная, А. Ігната, М. Талапканича, В. Росула, М. Кляп, М. Кухти, Г.Розлуцької, П. Стрічика, Ч. Фединець, В. Химинця, П. Ходанича (шкільництво в окремі хронологічні періоди). Системно питання діяльності початкових шкіл у Закарпатті впродовж другої половини ХІХ – початку ХХІ століття було досліджено О.Й.Фізеші.

Доля Закарпаття після Першої світової війни в плані політико-територіальної приналежності суттєво змінилася. У Версальському (ст. 81) та Сен-Жерменському (ст. 53) договорах підтверджувалася незалежність Чехословаччини як країни, що «обіймає автономну територію українців на південь від Карпат». У результаті рішень Паризької мирної конференції у

Версалі, відповідно до Сен-Жерменської угоди від 10 вересня 1919 р. та Тріанонської угоди від 4 червня 1920 р., Закарпаття було включене до складу Чехословаччини, яка на основі чотирьох колишніх українських комітатів утворила єдину адміністративно-територіальну одиницю – Підкарпатську Русь з центром у м. Ужгород. Конституцією Чехословаччини § 3, п. 2 Підкарпатська Русь визначалася як суб'єкт, наділений «найширшою автономією, узгоджуваною з єдністю Чехословацької республіки» [4, с. 58].

Та вже 15 березня 1939 р. сейм проголосив незалежність Карпатської України, яка стала республікою на чолі з президентом А. Волошиним, яка невдовзі, 18 березня 1939 р., була окупована Угорщиною та знищена.

Наприкінці 30-их років XX століття закарпатоукраїнські землі знову опинилися в центрі уваги світової громадськості. Уряд Угорщини того часу вважав, що Закарпаття потрібно повернути до своєї батьківщини, до складу якої воно входило до 1919 р. Таким чином, закарпатоукраїнські землі знову ввійшли до складу Угорщини, що призвело до ряду змін у територіальному устрої. Впродовж перших років окупації Закарпаттю давалися обіцянки щодо його автономії, проте будь-які проекти документів, які засвідчували автономію, знаходили супротив з боку угорської влади й відхилялися. Тому відразу у березні 1939 р. на закарпатських землях почала діяти військова адміністрація Королівства Угорщини, яка 7 липня 1939 р. була замінена на цивільну. Закарпаття ввійшло до складу Угорщини під назвою «Підкарпаття» [4, с. 59].

Середині 40-их років XX століття ознаменована завершенням Другої світової війни та приєднанням закарпатських земель до Радянської України. 19 листопада 1944 р. була проведена перша конференція комуністичної партії Закарпатської України, на якій було прийнято Резолюцію про возз'єднання Закарпатської України з Радянською Україною. 22 січня 1946 року Указом Президії Верховної Ради СРСР було утворено Закарпатську область у складі УРСР з центром у м. Ужгород [4, с. 59].

Знаковою подією для всієї України стало проголошення 24 серпня 1991 р. Незалежності Української держави, що ознаменувало оновлення всіх сфер державного життя, утвердження демократії. На сьогоднішній день Закарпаття залишається наймолодшою областю в складі України, складається з 13 адміністративних районів, має 11 міст, з них 5 обласного підпорядкування (Берегово, Мукачево, Ужгород, Хуст, Чоп).

Отже, приналежність Закарпаття до різних державних утворень упродовж досліджуваного періоду є важливим критерієм у контексті нашої праці. Адже освітня політика держав, до яких входило Закарпаття, була важливим чинником (разом із соціально-економічними, суспільно-політичними та культурними чинниками) системних освітніх трансформацій, які мали місце в розвитку початкових шкіл.

Під поняттям «освітня політика» ми розуміємо діяльність держави та її інститутів, органів місцевого самоврядування із законодавчого, організаційного, фінансового забезпечення функціонування й розвитку галузі освіти. Разом з тим, освітня політика тісно пов'язана з мовною політикою, яку проводить держава саме шляхом упровадження її в закладах освіти. Під

поняттям «мовна політика» ми розуміємо систему заходів (політичних, юридичних, адміністративних), спрямованих на регулювання мовних відносин в державі, зміну чи збереження мовної ситуації в державі.

Таким чином, визначивши сутність понять «освітня політика» та «мовна політика», а також зважаючи на особливості територіальної приналежності Закарпаття спробуємо узагальнити інформацію про діяльність початкових шкіл у контексті забезпечення права народів, які проживали на закарпатських землях навчатися рідною мовою. Отже, вивчення наукових розвідок про стан освіти та шкільництва Закарпаття австро-угорського періоду дозволяє констатувати, що на початку XX століття, у 1907 р., навчання рідною мовою забороняється, що призвело до масового закриття національних шкіл [5, с. 496-502]. Покращується ситуація в Чехословацький період, де культивується навчання рідною мовою, проте поступово з боку держави здійснюється вплив на розширення мережі шкіл з державною – чеською та словацькими мовами. У період Карпатської України – державною мовою стала українська мова, проте в силу нетривалого існування цього державного утворення, особливого впливу на мовну політику в сфері шкільництва не було [2, с. 69-78]. Важливим був і той факт, що уряд Угорщини у 1939 р. визнав право русинів Закарпаття на власну мову й узаконив угро-руську мову як другу державну в Закарпатті, що було прецедентом у визнанні мови русинів як окремої нації [6, с. 110-116]. З приходом радянської влади в усіх початкових школах навчання велося українською мовою з поступовим нарощуванням кількості російськомовних шкіл. Щодо шкіл із національними мовами навчання, то після численних прохань батьків у 1945 – 1946 рр. були відкриті школи з угорською мовою навчання, румунські школи були переведені на молдавську мову навчання, а німецькі, словацькі та єврейські школи, які функціонували в усіх попередніх державах, були зачинені [3, с. 14-19]. Згодом, насильницька політика Радянського Союзу щодо русифікації торкнулася Радянської України в повному обсязі і призвела до суттєвого скорочення україномовних шкіл. З прийняттям у 1989 р. «Закону про мови в УРСР» українська школа та школи національних меншин одержали більше можливостей для розвитку. Незалежність, яку здобула Україна в 1991 р., стала поворотним моментом для розвитку української освіти, що відбилося на розширенні мережі україномовних шкіл та шкіл для національних меншин, які завжди проживали в Закарпатті. Безумовно, що в сучасних нормативних документах передбачено право кожної людини здобувати освіту рідною мовою, але надзвичайно важливим є вивчення та бездоганне знання державної мови, що також передбачено всіма європейськими державами. Тому цілком логічною та вмотивованою є ст. 7 у Закону «Про освіту», яка гласить: «Мовою освітнього процесу в закладах освіти України є державна мова. Особам, які належать до національних меншин, гарантується право на навчання рідною мовою чи на вивчення рідної мови у державних і комунальних закладах освіти. Це право реалізується через мережу закладів освіти, класів (груп), що створюються відповідно до законодавства» [1]. У п. 3 цієї ж статті пропонується введення як інваріантної складової вивчення однієї з мов міжнаціонального спілкування. На думку О.Й.Фізеші, в межах полікультурного регіону, яким є Закарпаття, для

молодших школярів доцільним було б вивчати мову однієї з національних меншин, які проживають на території Закарпаття [4, с. 278]. Аргументує це науковець наступним чином: по-перше, традиційно переважна більшість закарпатських сімей є багатомовними, що зумовлено історичними та територіальними обставинами, оскільки в конкретних районах Закарпаття локально проживають представники різних національностей; по-друге, сусідство з Угорщиною, Словаччиною, Румунією створює умови для транскордонного співробітництва в різних галузях народного господарства, що також потребує знання мов цих держав; по-третє, вивчення мов національностей, які проживають на території краю, спонукало до створення унікального етнічного, мовного, культурного середовища в Закарпатті, яке вирізняється толерантним відношенням до кожної людини, незалежно від її національної та релігійної приналежності.

Отже, реалізація права різних народів, які компактно проживали в Закарпатті, на рідномовне навчання у XX столітті мало хвилюподібний характер: від повного заперечення (1907-1919 рр.; 1945-1946 рр.) до максимальної реалізації цих прав (1919-1930 рр., березень 1939 р., 50-80 рр., з 1991 р.). Варто відмітити, що кожна держава, до складу якої входило Закарпаття впродовж XX століття, незважаючи на декларування толерантності до рідномовного навчання, все ж таки намагалася реалізувати свою мовну політику через заклади освіти шляхом відкриття шкіл з державною мовою викладання, надання їм преференцій тощо.

Список використаних джерел:

1. Закон України «Про освіту». К., 2017.
2. Фізеші О.Й. Освітні здобутки системи початкової освіти Закарпаття в Чехословацький період (1919 – 1938 рр.). Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. № 20 (231), жовтень, 2011. Частина IV. С. 69 – 78.
3. Фізеші О.Й. Основні тенденції розвитку початкової школи на Закарпатті у перше десятиліття його приєднання до Радянської України. Вісник Прикарпатського національного університету імені В.Стефаника. Серія: Педагогіка. 2012. Вип. XLIII XLIV. С. 14 – 18.
4. Фізеші О.Й. Початкова школа на Закарпатті (друга половина XIX – початок ХХІ ст.): монографія. Ужгород, 2015. 528 с.
5. Фізеші О.Й. Розвиток початкової освіти у період перебування закарпатоукраїнських земель під владою Австро-Угорщини (1847 – 1919 рр.). Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах: Зб. наук. пр. / редкол.: Т. І. Сущенко (голов. ред.) та ін. Запоріжжя, 2011. Вип. 23. С. 496-502.
6. Фізеші О.Й. Тенденції розвитку початкової школи у Закарпатті (1939 – 1944 рр.). Педагогічні науки: Збірник наукових праць Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка [ред. кол.: Степаненко М.І. (гол.ред.) та ін.]. Вип. 64. Полтава, 2015. Вип. 3. С. 110 – 116.

УДК 373.5.091.64:811.161.2(043.2)

Прокопович Л. С. ,
к. філол. н., доцент
Мукачівський державний університет

УКРАЇНОЦЕНТРИЧНІСТЬ У ЗМІСТОВІЙ СТРУКТУРІ ТЕКСТІВ ПІДРУЧНИКІВ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ 5 КЛАСУ

Мовознавці і лінгвісти часто апелюють до загальновідомого твердження: через мову у людини формується уявлення про світ. І через підручники з мови також.

І скільки б ми не прагнули абстрагуватися від стереотипів системи загальної середньої освіти, але знання, засвоєні із шкільного підручника, назавжди залишаються певною матрицею опрацювання і оцінювання інформації.

Теоретичні праці з педагогіки визначають, що зміст будь-якого підручника для загально освітніх навчальних закладів – цілісно організована сукупність наукових знань, адаптована до вікових й індивідуальних особливостей учнів. Він зумовлений:

- державними стандартом освіти;
- рівнем розвитку відповідної науки;
- концептуальним забезпеченням навчально-методичного комплексу;
- повноцінністю етапів підручникотворчого процесу.

В.О. Сухомлинський, розглядаючи навчання в єдності його освітньої, виховної і розвивальної функцій, писав: «Не забуваймо, що в школі дитина те тільки вчиться. У школі вона живе. Там де вихователі забувають цю істину навчання, стає для школяра важким тягарем. Там, де навчання виступає як невід’ємна частина багатогранного духовного життя, – воно для дитини бажане й захоплююче». [1, с. 407].

Структура підручника залежить від його змісту і позатекстових компонентів (апараторієнтування, апараторганізації, засвоєння, ілюстративного матеріалу) та тексту (основного, додаткового, пояснювального, інформаційно-пошукового).

Пошук нових технологій викладання, нової філософії сучасної освіти відображається як на рівні змісту державних стандартів, так і на формулюванні конкретних завдань у навчальній книзі. Не ставимо собі за мету аналізувати зміст і форму подання лінгвістичних відомостей у цих навчальних книгах. Зосередимося на питанні, а яку ще інформацію отримують школярі з підручника з української мови, зокрема, як у ньому репрезентовано історію.

Осмислення історії лежить в основі розуміння ролі мови як універсуму, що об’єднує всі сфери буття людини і реально скеровує життєтворчі процеси, забезпечуючи виховання мовної особистості, здатної до індивідуальної мовотворчості і вільного самовираження у різних галузях людської діяльності.

Розглянемо у контексті оголошеної проблеми підручники з української

мови для 5 класу загальноосвітніх навчальних закладів таких авторських колективів:

Олександри Глазової та Юрія Кузнецова; Світлани Єрмоленко та Вікторії Сичової; Марії Пентилюк, Ірини Гайдаєнко, Антоніни Ляшкевич та Сергія Омельчука. Всі три навчальні книги рекомендовані Міністерством освіти і науки України. Як вияв фактичного матеріалу фіксуємо лише тексти історичної тематики, не залежно від обсягу, але з вираженими ознаками тексту. Відомості з історії розглядаємо в широкому значенні не лише як власне історичну інформацію (події, постаті, епохи), а й беремо до уваги факти з історії культури, літератури, мови, мистецтва та ін.

У всіх аналізованих підручниках реалізовано текстоцентричний підхід. Відомості з історії виявлено у текстах вправ: у підручнику О. Глазової, Ю. Кузнецова загалом 15 текстів історичної тематики; у С. Єрмоленко, В. Сичової — 30; підручник за редакцією

М. Пентилюк репрезентує 42 такі тексти. Домінує інформація з історії культури України, власне історична та з історії мови.

Лінгводидакти зауважують: якщо у підручнику переважають тексти однієї тематики, то це викликає небажаний ефект — швидко втому від одноманітності вражень, згасання зацікавленості, негативний емоційний фон. Однак використання об'єднаних однією темою (у нашому випадку — історичною) різностильових та різножанрових текстів, що належать різним авторам або репрезентують різні джерела, навпаки, пожвавлює пізнавальну діяльність учнів у здобутті лінгвістичних знань. Варіативний характер пізнавальних дій, посилений дидактичним потенціалом конкретного тексту, сприяє формуванню в українського школяра не лише уміння свідомого користування мовними ресурсами та індивідуальної мовотворчості, а й цілісного уявлення про Україну. Україноцентричність у змістовій структурі текстів підручників з української мови, орієнтована на вимоги соціокультурної лінії мовної освіти, українознавчого спрямування змісту усіх навчальних дисциплін, має на меті забезпечення комунікативної компетентності учнів у сучасному інформаційному просторі.

На жаль, в усіх аналізованих навчальних книгах обділені увагою історичні постаті (за винятком Богдана Хмельницького). Хоча яскраві історичні замальовки про долю видатних українців (дібрані з врахуванням вікових особливостей учнів) можуть прислужити вчителю із метою мотивації вивчення мови. Тексти історичного контенту мають інтегральний характер і відображають міжпредметні зв'язки. Вони є потужними носіями навчальної інформації.

Системні явища мови в аналізованих підручниках вивчаються на прикладі текстів, у яких міститься інформація про досягнення українців у світі науки, освіти, культури, класичного і сучасного мистецтва, спорту. Уявлення формується під впливом безпосереднього сприймання предметів, інформації про них, але обов'язково містить емоційну домінанту, виражає ставлення особистості до названих реалій. Кожний авторський колектив підручника по-різному уявляє результат своєї праці — навчальну книгу з української мови. Є

обов'язкові константи: вимоги чинного державного стандарту, навчальної програми, інших освітніх документів.

Не треба забувати, що окрім підручника для розвитку потреби в знаннях дієвим фактором у цьому відношенні є особистість педагога. Учитель, що досконало володіє наукою, процес навчання буде логічно, чітко, доступно; оперує цікавими деталями, вражає учнів великим кругозором, захоплює своєю освіченістю[1].

І скільки б ми не прагли абстрагуватися від стереотипів системи загальної середньої освіти, але знання, засвоєні зі шкільного підручника, назавжди залишаються певною матрицею опрацювання й оцінювання інформації.

Список використаних джерел

- 1.Сухомлинський В. О. Вибрані твори: У 5т. – К., 1976 – 1977.– Т 1. – С. 407.
- 2.Туріщева Л. В. Формування мотивації навчання./ Л. В. Туріщева // Управління школою. – 2007. – №2. – С. 16– 22.

УДК 159.92

Самусенко О.М,
викладач, практичний психолог
Комунальний вищий навчальний заклад
«Уманський гуманітарно – педагогічний
коледж ім.. Т.Г. Шевченка»

ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД РОЗВИТКУ ІНДИВІДУАЛЬНОСТІ ДИТИНИ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ

Згідно нового Закону України «Про освіту», «Про дошкільну освіту», «Метою дошкільної освіти є забезпечення цілісного розвитку дитини, її фізичних, інтелектуальних і творчих здібностей шляхом виховання, навчання, соціалізації та формування необхідних життєвих навичок» [2, с.11].

Заклад дошкільної освіти – це стартовий майданчик інклюзивної освіти дитини дошкільного віку з особливими освітніми потребами. Саме сюди батьки (або особи, які їх замінюють) подають заяву щодо забезпечення права дитини набувати освіти в умовах інклюзивної групи [1, с.15].

Проблеми інклюзивної освіти дедалі привертають все більшу увагу дослідників (І. Гилевич, Д. Зайцев, В. Засенко, А. Колупаєва, М. Малофеев, О. Таранченко та ін.) [1, с.18]

Психологи по різному визначають зміст поняття «психологічний супровід», але кожне з них ґрунтується на усвідомленні того, що психологічний супровід дитини з особливими потребами – це динамічний процес, цілісна діяльність працівників психологічної служби закладу, спрямована на задоволення потреб дитини, розвиток її потенційних можливостей [1, с.20].

А. Адлер підкреслював, що підтримка може компенсувати неповноцінність

і перетворити слабкість у силу. Психологічна допомога і підтримка спрямована на: соціальне пристосування, прийняття соціально схвалюваних зразків поведінки як критеріїв душевного здоров'я: лікування душі, пов'язані з орієнтацією на досягнення життєвих цілей, моральності, цілісності, здатності любити; набуття особистістю психологічної свободи в умовах суспільства, що пригнічує і нівелює особистість [1, с. 20].

М. Бітянова визначає супровід як систему професійної діяльності психолога, мета якої не в тому, щоб «заглянути» у внутрішній світ дитини, дізнатись, як він влаштований, її стосунки з світом, а в тому, щоб організувати співпрацю з нею, спрямовану на самопізнання, пошук шляхів саморегуляції внутрішнім світом і системою стосунків. Суть психологічної діяльності полягає у супроводі дитини в процесі навчання [1, с.20].

На основі знань про дитину колектив закладу має перебудувати, модифікувати оточення таким чином, щоб воно було максимально прийнятним, сприятливим для реалізації освітніх, розвивальних та виховних завдань. Необхідно допомогти дитині в розв'язанні тих проблем, що виникають у неї при взаємодії з цим оточенням.

Організація ефективного психологічного супроводу з перших днів перебування в закладі освіти прискорить процес адаптації, та забезпечить створення соціально – психологічних умов для успішного навчання [1, с.21].

Завдання психолога – допомогти налагодити взаємодію дитини, що має проблеми розвитку, з усіма учасниками освітнього процесу. Роль психолога набуває своєрідного посередництва у побудові суб'єкт – суб'єктних стосунків [1, с 21].

Отже, психологічний супровід – комплексна діяльність практичного психолога, спрямована на створення системи соціально – психологічних умов, що забезпечують успішне навчання кожної дитини в конкретному оточенні[1, с.21].

Список використаних джерел

1. Навчально – методичний посібник «Організаційно – методичний супровід дитини з особливими освітніми потребами в умовах ДНЗ». / Компанець Н.М., Луценко І.В., Коваль Л.В. – К.: Видавнича група «Атопол», 2018. С. 100.
2. Про дошкільну освіту: Закон України 2628 – 14, поточна редакція – Редакція від 28.09.2017.

УДК 37.015.31-052/37.013.42 (043.2)

Сігетій К.І.
студентка ПО-1м, ОС «магістр», МДУ,
Кузьма-Качур М.І.
к.п.н., доц., доц. кафедри ТМПО, МДУ

РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ УЧНІВ ЯК НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

В історії людської думки проблема творчих здібностей є однією з найдавніших. Творчий процес, творчість і творчі здібності привертали увагу філософів починаючи з античних часів. Зацікавленість проблематикою творчості в античних мислителів (Анаксимандра, Аристотеля, Геракліта, Демокрита, Піфагора, Платона, Сократа та ін.) зародилася практично одночасно з появою систематизованого філософського знання.

В епоху Античності була закладена основа для дослідження дефініції «творчі здібності». Ґрунтуючись на платонівських уявленнях про здібності як потенційно даних духовних властивостях людини, без яких зовнішній вплив не може спричинити належного ефекту, Аристотель поділяв здібності на вроджені та набуті, указував на взаємодію обдарованості і необдарованості, на зв'язок здібностей і діяльності.

Інше осмислення творчих здібностей виникає в християнській філософії середніх віків, де ця проблема знайшла своє відображення у творах представників цього історичного періоду Августина Блаженного і Фоми Аквінського. У їхніх працях декларувалася божественна природа творчих здібностей.

Однією з найважливіших особливостей періоду Відродження є переміщення акценту від Бога в бік людини, творчі здібності перестають розглядатися лише як вияв божественного задуму.

У наукових концепціях Нового часу, заперечуються будь-які форми тиску з боку держави, релігії, соціальні обмеження, а у центрі філософських досліджень проблема творчості і творчих здібностей, починає розглядатися свобода людини.

На початку ХХ ст. виникла психоаналітична теорія творчості, основоположником якої був З. Фрейд. У творчості знаходять втілення витіснені прагнення і переживання, так звана сублимація. Здібності, творчі здібності розглядаються як індивідуальні вроджені характеристики.

У цілому аналіз основних підходів до осмислення природи і ролі творчих здібностей показав, що розуміння її сутності змінювалися від однієї історичної епохи до іншої.

Проблема розвитку творчих здібностей нині продовжує розвиватися в таких напрямках:

- у першому творчі здібності визначаються за рівнем інтелектуального розвитку (Л. Венгер, О. Дьяченко, В. Кудрявцев, Н. Лейтес, М. Подьяков, О. Тихомиров). Науковці виділяють основним

структурним компонентом творчих здібностей проблемність мислення, яка виражається у відкритості дитини новому, у пошуку невідповідностей і протиріч, у власній постановці питань і проблем. Методами дослідження творчих здібностей є проблемні ситуації;

- у другому напрямі творчі здібності розуміються як креативність, як «виявлення нового в постановці і розв’язанні проблем». Розв’язання проблемної ситуації розглядається тут як кінцевий етап творчості;
- у третьому напрямі творчі здібності визначаються як загальні здібності із перетворення колишнього досвіду. У ньому творчість протиставляється діяльності, й особливий акцент ставиться на активності несвідомого;
- у четвертому напрямі творчі здібності розуміються як інтегральна якість особистості, що об’єднує інтелектуальний і особистісний компоненти. Творчі здібності оцінюються за здатністю дитини «виходити за рамки необхідного», за проявом інтелектуальної активності в діяльності.

За результатами досліджень С. Доценко подає таке тлумачення творчих здібностей – це «синтез індивідуально-психофізіологічних особливостей особистості і нових якісних станів (змін у мисленні, сприйнятті, досвіді життєдіяльності, мотиваційній сфері), що виникають у процесі нової для індивіда діяльності (у процесі розв’язання нових проблем, завдань), що веде до її успішного виконання або появи суб’єктивно / об’єктивно нового продукту (ідеї, предмета, художнього твору і ін.) [1].

Творча діяльність молодших школярів, як продуктивна форма їхньої діяльності, спрямована на оволодіння досвідом творчого пізнання, створення, перетворення, використання в новій якості об’єктів матеріальної і духовної культури в процесі освітньої діяльності, організованої у співпраці з педагогом, результатом чого стає розвиток у вихованців творчих здібностей як загальної універсальної здатності до творчості. Високий рівень розвитку творчих здібностей молодших школярів передбачає високий рівень розвитку таких психічних процесів, як мислення, уява, пам’ять, мова, увага тощо. Розвиток усіх цих процесів є визначальним для формування творчої особистості.

У молодшому шкільному віці починає розвиватися теоретичне мислення, що веде до перебудови всіх психічних процесів. Важливою умовою для розвитку теоретичного мислення є формування наукових понять і застосування їх на практиці.

Теоретичне мислення дозволяє розв’язувати завдання, ґрунтуючись на внутрішніх ознаках, істотних властивостях і відносинах. Розвиток теоретичного мислення залежить від типу навчання, тобто від того, як і чому дитину вчать. В. Давидов у книзі «Види узагальнення в навчанні» дав порівняльну характеристику емпіричного і теоретичного мислення. Він показав, що для розвитку теоретичного мислення потрібна нова логіка змісту навчальних процесів, так як теоретичне узагальнення не розвивається в надрах емпіричного. Якщо використовувати структурні одиниці теоретичного узагальнення в процесі навчання, то теоретичне мислення буде активно розвиватися і до кінця молодшого шкільного віку повністю сформується. У процесі шкільного навчання відбувається засвоєння й узагальнення знань і

умінь, формуються інтелектуальні операції. Таким чином, у молодшому шкільному віці йде активний інтелектуальний розвиток [2].

Участь учнів у творчих процесах призводить до розвитку творчого мислення та якісної перебудови сприйняття і пам'яті, роблячи їх більш довільними, регульованими. За розвитку мислення дитини важливо враховувати, що це не «недорозвинене» мислення дорослого, і що дитина з віком більше дізнається, розумнішає, стає кмітливою. Мислення дитини якісно відрізняється від мислення дорослого, що диктує в процесі її розвитку спиратися на знання особливостей кожного віку. У дитини мислення може виявлятися дуже рано, тоді, коли перед нею виникає певне завдання, яке може бути стихійним, наприклад, вигадати цікаву гру, а може бути запропоноване дорослими спеціально в контексті розв'язання педагогічних завдань. Дитина молодшого шкільного віку допитлива за своєю природою, їй цікаво пізнавати навколишній світ і створювати власну картину цього світу. Дитина в цьому віці – експериментатор, вона особисто встановлює причинно-наслідкові зв'язки і залежності на основі оперування знаннями, а якщо виникають завдання, то вирішує їх, можливо, і розумово, реально приміряючись і пробуючи. Дитина у своїй уяві уявляє реальну ситуацію і ніби діє в ній.

Список використаних джерел

1. Доценко С.О. Розвиток творчих здібностей учнів початкової школи у процесі вивчення предметів природничо-математичного циклу (теоретичні та методологічні засади) : монографія. – Харків : «Мітра», 2018. – 380 с.
2. Давидов В. «Види узагальнення в навчанні» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://stud.com.ua/87506/psihologiya/rozvivalne_navchannya

УДК 373.3 (477.87) «1991-2019»

Талабіра Т.М.,
магістрант 1 курсу,
спеціальності «Початкова освіта»
Мукачівський державний університет

РОЗВИТОК ОСВІТИ ЗАКАРПАТТЯ ПЕРІОДУ НЕЗАЛЕЖНОЇ УКРАЇНИ (1991 - 2019 РР.)

Розвиток сучасного інформаційного суспільства зумовив потребу переосмислення значення освіти в цивілізаційному вимірі. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 р. утверджує позицію держави щодо створення єдиного європейського освітнього простору «від дитячого садка до університету». Початкова школа в цьому ряду завжди відігравала роль фундаменту системи національної освіти. Сьогодні в Україні продовжується робота над проектом Концепції нової української школи, де чільне місце відводиться першій ланці, адже набуті в початковій школі особистісні якості, знання, вміння, компетентності визначають світогляд,

громадянську позицію, успіх подальшого виховання й самовиховання особистості. Сучасні концептуальні підходи до реформування початкової школи В. Бондаря, О. Савченко, Н. Бібік, А. Цимбалару та ін. Проблеми вдосконалення організації, змісту навчання в початковій школі розкрито також Т. Байбарою, М. Вашуленком, І. Гудзик, Н. Кічук, Н. Коваль, Л. Кочиною, С. Мартиненко, О. Масол, Л. Прищепю, В. Тименком, О. Хорошковською та ін. Розвиток освіти Закарпаття відображено у розвідках науковців краю: І. Гранчака, Д. Данилюка, В. Задорожного, В. Керечанина П.-Р. Магочія, Д. Худанича (історичні передумови формування освітніх процесів); А. Бондаря, В. Гомонная, А. Ігната, М. Талапканича, В. Росула, М. Кляп, М. Кухти, Г.Розлуцької, П. Стрічика, Ч. Фединець, В. Химинця, П. Ходанича (шкільництво в окремі хронологічні періоди). Системно питання діяльності початкових шкіл у Закарпатті впродовж другої половини ХІХ – початку ХХІ століття було досліджено О.Й.Фізеші.

Важливою подією у розвитку освіти та шкільництва Закарпаття, як і всієї України, стало проголошення 24 серпня 1991 року Незалежності Української держави, «коли розвиток національної науки і школи стає офіційно-державницьким напрямом. ...відзначається створенням національної системи освіти з новими структурою і змістом, осмисленням вітчизняних явищ, феноменів, подій, персоналій, відкритих в кінці попереднього періоду, розкриття проблем національного виховання й національної освіти» [2, с. 65]. Концептуальні засади реформування освіти цього періоду були визначені Державною національною програмою «Освіта» (Україна ХХІ століття) (1993), в якій визначено, що пріоритетним завданням у нових умовах є відродження і розбудова національної системи освіти. Також прийнято ряд інших важливих нормативно-законодавчих документів, які регламентували діяльність освітніх закладів, у тому числі й початкової школи: Закон України «Про освіту» (1996), Закон України «Про загальну середню освіту» (1999), Національна доктрина розвитку освіти (2002), які визначали стратегію розвитку освіти України на перспективу, створення системи безперервної освіти і виховання, забезпечення варіативності від типу та форми навчальних закладів до змісту освіти, консолідації зусиль держави та громадськості у формуванні інтелектуального та культурного потенціалу українського народу.

Спробуємо проаналізувати фактори, які впливали на освітні процеси в Закарпатті у період з 1991 року. Важливим чинником освітніх трансформацій початкових шкіл Закарпаття періоду незалежності України стало погіршення демографічної ситуації, що призвело до скорочення населення. Варто відзначити, що період інтенсивного скорочення народжуваності розпочався ще в 1988 році і тривав приблизно впродовж десяти років. Цьому сприяло наступне: «Закарпаття та Україна, разом зі всім пострадянським східноєвропейським простором, перебували у стадії демографічного переходу до типу відтворення населення, що характеризується низькою народжуваністю та приблизно нульовим приростом населення, яка в більшій частині Європи вже відбулася (ця стадія характеризується зниженням народжуваності до її стабілізації на рівні 10%)»; «природне скорочення народжуваності, пов'язане з

суспільним розвитком, було прискорене економічною кризою та, викликаним нею, падінням життєвого рівня» [1, с. 483].

У монографії Фізеші О.Й. [3, с. 268] представлено статистичні показники, що засвідчують тенденцію зниження кількості учнів початкових класів та наповнюваності класів:

**СТАТИСТИЧНІ ДАНІ ЩОДО КІЛЬКОСТІ УЧНІВ ТА НАПОВНЮВАНOSTІ
КЛАСІВ У ПОЧАТКОВИХ ШКОЛАХ У ПЕРІОД 1991 – 2011 рр.**

Рік	Кількість учнів початкових шкіл		Кількість класів		Наповнюваність класу					
					місто		село		Разом	
		різниця		різниця		різниця		різниця		різниця
1991	82.965	-7.255	4.409	- 661	25,1	-1	16,2	+2,5	18,8	+1,4
1999	75.710		3748		24,1		18,7		20,2	
		-15.643		- 211		-1,8		-4,3		-3,5
2011	60.067		3537		22,3		14,4		16,7	

Як зазначає авторка монографії: «Вищенаведені дані засвідчують, що найбільше демографічна та соціальна криза торкнулася сільської місцевості. Відносна наповнюваність початкових шкіл у містах зумовлювалася процесами урбанізації, які ще з радянських часів були характерними для Закарпатської області. Зменшення кількості дітей школоповинного віку, в свою чергу, призвело до зменшення наповнюваності класів, скорочення паралельних класів, а, відтак, і до скорочення потреби у кваліфікованих фахівцях. У 90-их роках ХХ століття між школами в містах Закарпаття велася конкурентна боротьба за кожного учня. Вчителі початкових класів уже в травні поточного року відвідували дошкільні навчальні заклади та сім'ї майбутніх першокласників з агітаційною роботою про вступ до першого класу конкретної школи» [3, с. 268-269].

Стабілізація діяльності освітніх закладів, у тому числі й початкових шкіл, Закарпаття спостерігається після 2001 року, коли стабілізується соціально-економічний розвиток держави, підвищується рівень доброту громадян, а також вирівнюється демографічна ситуація в краї. Зокрема, дослідники історії Закарпаття періоду незалежності України стверджують, що «за останні роки відбувається певний приріст виробництва продукції промисловості. Темпи виробництва промислової продукції в області впродовж 2000 – 2008 років майже вдвічі вищі, ніж в Україні. ...Що ж стосується виробництва продукції сільського господарства, показники за аналізовані роки стабілізувалися, проте рівень виробництва 1990 року... ще не досягнуто» [1, с. 450]. Щодо наслідків занепаду розвитку сільськогосподарської галузі в Закарпатті, то для шкільництва краю це стало передумовою збільшення кількості учнів у міських

школах, адже батьки переважно працевлаштовувалися на підприємства, які розташовувалися у містах і, відповідно, для зручності дітей також віддавали до міських загальноосвітніх шкіл.

Друге десятиліття незалежності України відзначається збільшенням бюджетних витрат на сферу освіти: вводяться в дію новозбудовані навчальні заклади, добудовуються класні приміщення, збільшуються кошти на ремонт, відновлюють роботу групи продовженого дня, налагоджується гаряче харчування для учнів початкових класів тощо. У період з 1999 по 2007 рр. в Закарпатській області було збудовано та введено в експлуатацію 54 школи.

Управлінням освіти і науки Закарпатської обласної адміністрації упродовж 2011–2012 н.р. вивчалось питання забезпечення якості загальної середньої освіти, надання якісних освітніх послуг загальноосвітніми навчальними закладами I-II ступенів, доцільності існування малокомплектних шкіл тощо. Зокрема, на рівні констатації встановлено, що в 2011 р. в області функціонує 106 загальноосвітніх шкіл I-II ступенів із малою наповнюваністю учнів, які працюють у пристосованих умовах, без належних санітарно-гігієнічних умов, необхідної кількості кабінетів та якісного складу педагогічних працівників [3, с. 270]. Більшість закладів потребувала реорганізації, але розглядати й здійснювати її слід тільки з врахуванням для кожного конкретного випадку місцевих умов, демографічних, фінансово-економічних, матеріально-технічних, кадрових чинників.

Урядом Української держави на підтримку освітніх програм були запроваджені цільові державні програми «Вчитель», «Шкільний автобус», «Обдаровані діти» тощо. Що стосується Закарпатської області, то у 2002 р. розробляється і запроваджується «Програма розвитку освіти Закарпаття на 2003 – 2012 роки».

Слід зазначити, що за часів незалежності Української держави збільшилася кількість шкіл з українською та іншими національними мовами навчання та зменшилась кількість шкіл з російською мовою навчання, аналогічна ситуація з кількістю учнів, які навчаються українською, угорською, румунською, російською або мовами інших національних меншин. На межі XX та XXI століття у Закарпатті функціонує 577 шкіл з українською мовою навчання, 68 – з угорською мовою, 11 – з румунською, 3 – з російською мовою навчання [3, с. 272].

Отже, розвиток початкової освіти в Закарпатті періоду Незалежної України характеризується зменшенням кількості учнів молодшого шкільного віку за рахунок демографічної та соціально-економічної кризи, упровадженням державних цільових програм, забезпеченням можливості здобувати початкову освіту рідною мовою.

Список використаних джерел

1. Закарпаття 1919 – 2009 років: історія, політика, культура / україномовний варіант українсько-угорського видання / Під ред. М. Вегеша, Ч. Фединець; [Редколег.: Ю. Остапець, Р. Офіцинський, Л. Сорко, М. Токар, С. Черничко; Відповід. за вип. М. Токар]. Ужгород: Поліграфцентр «Ліра», 2010. 720 с.

2. Сухомлинська О.В. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем. К.: А.П.Н., 2003. 68 с.
3. Фізеші О.Й. Початкова школа на Закарпатті (друга половина XIX – початок XXI ст.): монографія. Ужгород, 2015. 528 с.

УДК 616.8-009.83

Федорів А. Я.

II курс магістратури

Спеціальність «Дошкільна освіта. Логопедія»

ДВНЗ Прикарпатський національний університет імені В. Стефаника

СЕНСОМОТОРНА ІНТЕГРАЦІЯ ЯК МЕТОД ДОПОМОГИ РОЗВИТКУ ДІТЕЙ З АУТИСТИЧНИМ СПЕКТРОМ

Дошкільний вік – це сензитивний період для розвитку мовлення, мислення, встановлення соціальних навичок взаємодії. Здорові діти під час гри, під час спостереження за дорослими і ровесниками постійно вивчають і досліджують довкілля, перероблюючи отриману інформацію й отримуючи в такий спосіб знання про світ і про себе. Здоровій дитині цікаво пізнавати, пробувати, вчитися, так як їй допомагають рухатися у своєму розвитку внутрішні стимули.

Для дітей з особливими освітніми потребами, зокрема з аутичним спектром розвитку, потрібна додаткова стимуляція, підтримка, допомога, щоб вчитися і розвиватися. За словами С.Товстухи, спеціаліста з сенсорної інтеграції, «якщо звичайна дитина, навчаючись, використовує усі канали сприйняття: зір, слух, нюх, дотик, пропріоцептивну та смакову чутливість, то дитина з особливими потребами може мати один канал, по якому поступає велика частина інформації. Інші органи чутливості будуть задіяні у меншій мірі. Або можливий інший варіант – усі канали сприйняття працюють «з повним навантаженням» і дитина не в змозі впоратися з інформацією, що надходить ззовні» [1; с.48]. Дитина змушена підключати механізми компенсації, щоб засвоїти отриману інформацію, а це в свою чергу призводить до перенапруження організму. Тому вона може демонструвати агресивний (компенсаторний) тип поведінки замість очікуваного соціально сприйнятливої (адаптивного) типу поведінки.

В залежності від зовнішніх і внутрішніх чинників працює наш мозок. Він отримує сигнали, які далі опрацьовуються, від органів чуття: слухові, нюхові, зорові, тактильні і т.д.. Після оброблення інформації з'являється розуміння, що з нашим тілом та навколишнім світом відбувається. Реакції формуються на підставі отриманих сенсорних відчуттів, а вже від цієї отриманої інформації формується поведінка. Більшість людей мають правильний сенсомоторний розвиток, тобто в них сенсорна інтеграція відбувається автоматично. У дітей із аутистичним спектром така інтеграція порушена, внаслідок чого з'являються труднощі в обробці інформації будь-якої з сенсорних систем: вестибулярної, зорової, тактильної, слухової і пропріоцептивної [2; с.19].

Багатьма дослідниками відзначалися підсилені сенсорні відчуття людей із

аутизмом. У багатьох класифікаційних системах ця особливість сенсорної чутливості є включеною в перелік супутніх характерних рис аутизму. «Порушення цілісного сприйняття зачіпає усі органи чуття. Так, деякі люди з аутизмом відчують біль при легкому дотику до них, інші, навпаки, можуть абсолютно не реагувати на надмірно сильні стимули (опік, звук, біль і т.д.)», – так описала відчуття людей із аутизмом С.Товстуха [1; с.48].

Карл Делагато першим сфокусував терапію відчуттів на 5 ключових сенсорних системах, розробивши концепцію сенсорної інтеграційної терапії (1974). Метою цієї терапії є збалансування, підсилення і розвиток обробки центральною нервовою системою сенсорних стимулів [3; с.24].

На даний час спеціалісти, які займаються питаннями сенсорної інтеграції, у корекційній своїй роботі використовують такі методи сенсорної інтеграції, як програму по слуховій стимуляції «Томатис», кінезіотерапію, арт-терапію, музичну терапію та анімалотерапію [1;с.51].

Програма по слуховій стимуляції «Томатис» виступає спробою «перепрограмувати» різні стадії людського розвитку через символічний досвід – використання голосу матері, який пропускається через фільтри, щоб нагадати дитині ті звуки, які вона чула ще в утробі матері.

Лікувальні рухи, що задіюють дві півкулі головного мозку і покращують рухливість великих і дрібних суглобів, збільшують еластичність сухожиль та м'язової тканини, лежать в основі кінезіотерапії. Цілеспрямоване застосування таких вправ вирівнює динаміку основних нервових процесів – збудження і гальмування.

Прикладом застосування арт-терапії у роботі з означеною категорією дітей може бути і малювання пальцями рук, ніг, долонями, ступнями по різних поверхнях, і ліплення за допомогою пластиліну, мокрого піску, глини, солоного тіста.

Почуття ритму та координацію рухів і батьки, і педагоги можуть розвивати у дітей під час вправ на заняттях з музичної терапії. Спостерігаючи за дитиною, дорослі можуть зрозуміти якій музиці, якому ритму дитина віддає перевагу. Згодом можуть пропонувати їй рухатися в цьому ритмі, підтримуючи його плесканням, тупанням або вокалізами.

Під час занять з анімалотерапії у роботі з дитиною повинні брати участь лише спеціально підготовлені тварини: коні, собаки, дельфіни. Крім виконання корекційних завдань, контакт з тваринами може дати дуже хороший емоційний і сенсомоторний досвід.

Незалежно від того, який ступінь і кількість порушень встановлено в дитини, ми повинні крок за кроком пройти з нею увесь шлях розвитку, продумавши корекційні дії до дрібниць, від простого до більш складного.

Список використаних джерел :

1. Аутизм в Україні. Сучасні реалії надання допомоги особам з розладами спектру аутизму: Матеріали науково-практичної конференції до Всесвітнього дня поширення інформації про аутизм. – К., 2014. – 98с.
2. Шульженко Д.І. Основи психологічної корекції аутистичних порушень у дітей: монографія. – К., 2009. – 385с.
3. Шульженко Д.І., Андреева Н.С. Корекційний розвиток аутичної дитини: (книга для батьків і педагогів). – К.: Д.М.Кейдун, 2011. – 344с.

УДК 373.3.016:502.2"196"(043.2)

Химишинець Д. М.

студентка групи ПО-3, спеціальності «Початкова освіта»,

Кузьма-Качур М.І.,

к.п.н., доцент, доцент кафедри теорії та методики початкової освіти,

Мукачівський державний університет

РОЗВИТОК ПРИРОДНИЧОЇ ОСВІТИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХХ СТ.

Природа здавна вважалась у педагогіці одним з найважливіших факторів освіти й виховання, і багато філософів, педагогів визначали велику роль природи в розвитку дитини. Адже спілкування з природою відкриває широкий простір для задоволення природних потреб дитини у пізнанні навколишнього, незвіданого, незнайомого, збагачує її духовний світ, розвиває спостережливість та дослідницькі вміння.

Аналіз філософської, історико-педагогічної літератури свідчить про те, що проблема розвитку природничої освіти в історії педагогічної думки розглядалася в контексті проблем формування всебічно розвиненої особистості, забезпечення її зв'язок з природою.

Цікавим періодом становлення й розвитку природничого виховання учнів та методики викладання дисциплін природничого циклу були кінець 50-х – 60 роки ХХ століття. Починаючи з 1968 року було здійснено перехід від чотирирічного до трирічного початкового навчання, що пов'язано із зміною ролі початкової освіти у загальній системі народної освіти. У зв'язку з цими змінами природознавство як навчальний предмет вивчалось у 2-3 класах початкової школи. В 1 класі діти знайомилися з окремими елементами і явищами природи під час спостережень, екскурсій, читання статей із підручника «Читанка». Така система навчання природознавству проіснувала до кінця 80-х років.

Розвитку методики викладання природознавства як науки в 60-80-ті роки сприяли видатні методисти цього часу П. Завітаєв, М. Скаткін, А. Мельчаков, З. Клепініна, В. Гетьман, В. Онищук та ін. П. Завітаєв вніс суттєвий вклад в удосконалення методики викладання природознавства і сільськогосподарської праці в початкових класах. Особливого значення вчений надав розробці методики проведення предметних уроків, уроків-екскурсій із широким використанням різноманітних наочних засобів

навчання, розробив методичні рекомендації, посібники для вчителів початкових класів з проблеми організації і проведення спостережень за предметами і явищами неживої і живої природи, молодшими школярами. Основні праці вченого: «Екскурсії та предметні уроки в 1-4 класах», «Екскурсії та предметні уроки в 1-3 класах», «Навчально-дослідна ділянка 1-4 класів», «Спостереження й досліди з природознавства в початковій школі», «Обладнання занять по вивченню природи в 1-4 класах» та ін.

Видатний методист з природознавства у початкових класах М. Скаткін зробив значний внесок у розвиток методики природознавства. Він є автором програм з природознавства у початковій школі, підручників з природознавства для 3-4 класів («Нежива природа», «Книга для читання з природознавства», «Природознавство»). Педагог вважав, що: у початковій школі діти мають отримати первинне уявлення про особливості живих організмів; початкова школа має ознайомити дітей з конкретними, доступними для їх розуміння явищами природи і сільськогосподарської практики, в яких найбільш яскраво проявляються ті чи інші закономірності.

Популярними методичними посібниками для вчителів початкових класів, зокрема з позаурочної роботи, є книга В. Гетьмана «Екскурсії з природознавства в 2 і 3 класах», в якій автор зосереджує увагу на навчально-виховному значенні, плануванні, методиці підготовки і проведення екскурсій, організації самостійної роботи учнів, дає поради, як оформити зібраний матеріал.

Розгляду проблеми організації навчально-виховного процесу з учнями молодшого шкільного віку приділяв увагу В. Сухомлинський. Василь Олександрович помітне місце в творчій діяльності відводив спілкуванню дітей із природою, як об'єкту пізнання, сфері активної діяльності. Він писав: «Кожний тиждень ми присвячували кілька уроків «мандрівкам» до джерел думки і рідного слова – спостереженням. Це було безпосереднє спілкування з природою, без якого криниця розумових сил і нервової енергії швидко пересохла б. Розповіді про природу, про предмети і явища навколишнього світу вже пробудили у дітей допитливість, і я змушений був відповідати на багато запитань» [1].

Свої заняття серед природи педагог назвав «уроками мислення», які він вважав ефективним засобом розвитку мовлення дітей. Під керівництвом В. Сухомлинського діти розмірковували над причинами і наслідками явищ природи, порівнювали якості й ознаки предметів, встановлювали існуючі у природі взаємозв'язки.

У 80-і роки ХХ століття постало питання про необхідність подальшого вдосконалення структури освіти, підвищення якості підготовки підростаючого покоління в загальноосвітній школі. Назріла потреба у проведенні реформи школи. Відповідно до основних напрямів реформи загальноосвітньої і професійної школи з 1986–1987 навчального року трьохрічна початкова школа почала переходити на чотирьохрічний термін навчання дітей з шести років.

Щоб розпочати навчання згідно з відміченими настановами, необхідно

було визначити зміст навчального матеріалу за роками навчання, підготувати й видати нові навчальні плани, програми, підручники, наочні посібники, які б відповідали віковим особливостям дітей 6-річного віку та завданням, які поставлені перед школою. Таку роботу виконали, зокрема з природознавства в основному наукові співробітники лабораторії навчання і виховання молодших школярів інституту педагогіки АПН України, викладачі-методисти вищих навчальних закладів країни: Т.Байбара, Н.Бібік, Л.Бондаренко, Н.Коваль, Л.Нарочна, В. Онищук та ін. Було видано програми і підготовлено підручники, які упродовж 80-х – 90-х років удосконалювалися.

Проголошення й розбудова самостійної Української держави відкрили нову сторінку в розвитку освіти. Її зміст викладено в Законі України «Про освіту», Державній національній програмі «Освіта» (Україна ХХІ ст.), де в основу пріоритетних принципів розвитку її системи поставлено гуманітаризацію, гуманізацію й демократизацію наступність всіх складових елементів освіти її неперервну та національну спрямованість.

Список використаних джерел

1. Сухомлинский В.О. Сердце отдаю детям. / В. О. Сухомлинський – К.: Радянська шк., – 1988. – 117с.

УДК 37.018.3 (477.87)«1919-1939» (043.5)

Черепаня М.Т.,

асистент кафедри педагогіки
дошкільної та початкової освіти
Мукачівський державний університет

ОСВІТНЬО-ВИХОВНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЗАКЛАДІВ ІНТЕРНАТНОГО ТИПУ В ЗАКАРПАТТІ ЧЕХОСЛОВАЦЬКОГО ПЕРІОДУ (1919-1939 рр.)

Період перебування Закарпаття в складі Чехословаччини впродовж 1919 - 1939 рр. впевнено можна назвати періодом удосконалення системи освітньої роботи в закладах інтернатного типу. Важливим у контексті змісту навчальної та виховної діяльності закладів інтернатного типу даного періоду є кількість вихованців школоповинного віку від 6 до 15 років. Згідно звітної документації за Чехословацької доби у державному дитячому будинку в м. Мукачеві та його філіалах загальна кількість таких дітей у 1934 р. становить – 1366 осіб, у 1935 р. – 1432 особи, у 1936 р. – 1527 дітей. Відповідно до Малого шкільного закону (1922 р.) ці діти повинні відвідувати школи. Загалом у цей час у закладі нараховується 1317 школоповинних дітей, з них: у школі для сліпих в м. Мукачеві – 40, у школі для дев'янтних дітей в м. Севлюші – 150, санаторного дитячого притулку в Полянні – 25, в сімейному будинку «Крест'янська служба» в Сваляві – 15, в інших дитячих поселеннях - 1042, в будинку для калік в м. Мукачеві – 45 дітей [3, арк. 31].

Діти-сироти та діти, позбавлені батьківської опіки, які перебували в

дитячих притулках та дитячих поселеннях, що входили до складу Мукачівського Державного дитячого будинку, і не мали медичних протипоказань, зобов'язані були відвідувати народні початкові школи, які найближче розташовувалися до місця проживання дитини. Але, окрім дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування у Мукачівському державному дитячому будинку перебували діти, які мали ряд складних захворювань: ураження опорно-рухового апарату внаслідок поліомієліту або інші вроджені або набуті каліцтва, туберкульоз тощо. Для таких дітей при Мукачівському державному дитячому будинку було створено заклад для дітей з фізичними вадами. Згідно Статуту, [4, арк. 7-10], заклад має на бeй забезпечити родинне виховання для дітей-калік, їх утримання та лікування, освіту вихованців та оволодіння ними практичних навичок, необхідних для майбутнього життя. У закладі для дітей з вадами фізичного розвитку передбачено: інтернат, ортопедичне відділення лікарні, спеціалізована школа для дітей, практичне відділення для землеробства та ремісничою майстернею, побутові кімнати. Якщо діти з вадами зору та слуху мали можливість навчатися в спеціалізованих школах-інтернатах, то діти, які мали складні фізичні вади, не могли навчатися у освітніх закладах. Зокрема, у Мукачівському дитячому будинку для дітей з фізичними вадами станом на 06 червня 1932 р. таких важких вихованців, які не могли ходити, було 8, а ще двоє перебували на лікуванні в санаторному закладі селища Поляна. Земським урядом Підкарпатської Русі для забезпечення їх повноцінної освіти та виховання пропонувалося створити умови для здійснення індивідуального навчання, при цьому зазначалося, що один вчитель може навчати від 8 до 15 таких учнів [2, арк. 41, 48].

Одним із найбільших за кількістю вихованців був структурний підрозділ Мукачівського державного дитячого будинку – дитячий будинок для розумово відсталих дітей у Севлюші. Станом на 1 вересня 1920-1921 н.р. в закладі перебуває 9 учнів, що зумовило необхідність відкрити допоміжну школу (Розпорядження Шкільного реферату за № 9952/20 від 03.12.1920 р.), яка реально почала діяти тільки з 1 квітня 1921 р. і до неї було зараховано вже 17 вихованців, які були поділені на 2 класи. Зважаючи на особливості розвитку дітей у одному класі (7 вихованців) не відбувалося теоретичного навчання, діти набували виключно трудові навички, а в іншому (10 вихованців) – навчання проводилося за програмою народної школи. Станом на кінець 1920-1921 навчального року в закладі налічувалося вже 33 дітей. У 1922 р. в приміщенні інтернатного закладу була відкрита державна народна школа з чеською мовою навчання та інтернат для учнів торгівельної школи м. Севлюша. Згідно звітної документації станом на 1 вересня 1922 р. до школи з чеською мовою навчання було зараховано 7 вихованців, до допоміжної школи – 19 вихованців і до державної міської школи – 17 дітей [5, арк. 102, 104, 106]. Наприкінці 1927-1928 навчального року було прийнято рішення не приймати до закладу немовлят, а вихованців з важкими відхиленнями перевести до спеціалізованого дитячого притулку для калік у Мукачеві. Це означало, що з наступного навчального року можна буде більш оптимально організувати навчально-

виховний процес. Щодо виховної роботи, то вона була спрямована на наданні допомоги дітям у їх соціалізації, формуванні елементарних навичок самообслуговування, а також на трудове та естетичне виховання особистості.

Державний інститут для глухонімих в м. Ужгороді ще з часів Австро-Угорської імперії відігравав велику роль у забезпеченні соціально-педагогічної опіки дітей краю, забезпечував повноцінну освіту та виховання дітей з вадами слуху. в період I Світової війни частину закладу для глухонімих зайняли військові і навчання в ньому припинилося майже на рік. І тому 3 квітня 1920 року Міністерство соціальної опіки Чехословацької республіки звернулося до Міністерства шкільництва та народної освіти, щоб повернути зайняті військовими приміщення до їх першочергово призначення – освіти дітей з вадами слуху [6, арк. 57]. Серед навчальних предметів, які викладалися вихованцям дитячого будинку для глухонімих, релігія займала особливе місце, адже основне її призначення полягало не тільки у формуванні релігійного світогляду вихованців, але й формуванні норма та звичок моральної поведінки. Як і в попередні періоди релігія як навчальний предмет виводилася за межі загального розкладу і її викладання забезпечували представники релігійних конфесій, до яких належала більшість вихованців.

Належної уваги вимагала шкільна освіта та виховання для підготовки до повноцінного життя дітей з вадами зору. Основною метою діяльності школи-інтернату для сліпих в м. Мукачеві – була підготовка до самостійного життя, формування потреби у вихованні, навчанні, дотримання дисципліни тощо. У річному звіті про роботу закладу інтернатного типу для сліпих за 1924-1925 навчальний рік було зазначено, що в закладі перебувало всього 7 вихованців з вадами зору, з них: 4 мали батьків, 2 – півсироти, 1 – сирота. У переважній більшості це діти віком від 8 до 13 років; 4 хлопчиків і 3 дівчаток. Виховний процес у школі забезпечував управитель школи, до прямих обов'язків якого входило піклуватися про моральне виховання дітей. Зокрема, з метою морального виховання два рази на тиждень з дітьми проводилися уроки релігії греко-католицьким священиком, у неділю відвідували службу Богу, а також щодня проводилися так звані «прелекції», на яких читали оповідання на морально-етичні теми, історії повчального змісту. Щодо навчання, то діти завершили вивчення змісту навчального матеріалу за 1 клас, всі навчилися письму Брайля чеською та русинською мовою та письму Клейна русинською. Окрім того, діти навчалися виконувати арифметичні дії на машинці Брайля в межах 100, а усно – в межах 1000. Науку про рідний край вивчали шляхом слухання оповідань, а також безпосередньо під час екскурсій. Дві години на тиждень навчалися співу, а музику вивчали – 4 год тижнево. Серед навчальних предметів були ручні роботи, на яких працювали з глиною та папером, також 4 год на тиждень хлопці навчалися кошикарству (плетіння з лози), а дівчата навчалися прясти вовну [7, арк. 1-3].

До відкриття дитячих будинків урядом Підкарпатської Русі передбачалося залучити місцеві осередки організації Червоного Хреста, а також соціально активних представників чеської інтелігенції, яка компактно проживала у Хусті й Рахові. Згідно Розпорядження № 351/31 від 19.08.1931 р., виданого

директором-головним лікарем Мукачівського державного дитячого притулку про відвідування шкіл вихованцями структурних підрозділів та дитячих поселень, соціальні інспектори зобов'язані були забезпечити розподіл навчання дітей у школи з рідними мовами навчання. «Важливо, – наголошується в розпорядженні, – щоб діти навчалися в школах своєї народності (материнською) мовою» [1, арк. 1]. Це означало, що якщо угорськомовні діти навчалися в школах з угорською мовою навчання, німецькомовні – у школах з німецькою мовою навчання, а діти, які належали до слов'янських народів – чехи, словаки, русини, мали навчатися в своїх школах. Якщо таких не було – тоді в одній із шкіл зі слов'янською мовою навчання. Безумовно, перевага надавалася державним школам з чеською мовою навчання. З боку Чехословацького уряду приділялася увага можливості створення дитячих притулків (поселень) з урахуванням національної приналежності дітей, адже виховання у рідному культурному середовищі сприятиме кращій соціалізації вихованців. Так, за національною ознакою вихованців Мукачівського державного дитячого притулку найбільшу частку становлять русини – 72% у 1934 р., 68% у 1935 р. і 70% у 1936 р. З-поміж інших національностей порівняно вирізняються угорці (у 1934 р. – 14 %, у 1935 р. – 16 %, у 1936 р. – 14%) та євреї (у 1934 і 1935 р. р. – по 7 %, у 1936 р. – 8%) [3].

Таким чином, можемо констатувати наступне – освітньо-виховна діяльність закладів інтернатного типу Чехословацького періоду (1919-1939 рр.) характеризується такими акцентами:

- по-перше, всі учні школоповинного віку незалежно від соціального статусу чи стану здоров'я повинні бути залучені до навчання та виховання;
- по-друге, фізично та розумово здорові діти з інтернатних закладів або ж з прийомних сімей переважно відвідували звичайні народні початкові школи й виконували навчальні програми спільно з іншими учнями цих шкіл;
- по-третє, діти з обмеженими фізичними можливостями залучалися до навчання та виховання у спеціалізовані заклади (школа для глухонімих при Державному інституті в м. Ужгороді та школа-інтернат для сліпих в м. Мукачеві); діти з вадами опорно-рухового апарату переводилися на індивідуальне навчання в Державному будинку для дітей-калік м. Мукачево; діти із захворюваннями на туберкульоз та іншими інфекційними захворюваннями відвідували навчальні заняття при санаторних закладах (навчальні класи в санаторному закладі Поляна);
- по-четверте, Чехословацьким урядом та Цивільною Управою Підкарпатської Русі спільно з Шкільним рефератом та Рефератом соціальної опіки створювалися умови для навчання дітей материнською мовою, а саме: шляхом зарахування вихованців до шкіл з національними мовами навчання, що створювало сприятливі умови формування особистості вихованця з урахуванням принципів природовідповідності, культуровідповідності та народності у навчанні та вихованні.

Список використаних джерел

1. ДАЗО, Ф. 1043, оп. 1, spr. 5, 21 арк.
2. ДАЗО, Ф. 1489, оп. 1, spr. 108, 55 арк.
3. ДАЗО, Ф. 1489, оп. 1, spr. 161, 56 арк.
4. ДАЗО, Ф. 37, оп. 1, spr. 430, 30 арк.
5. ДАЗО, Ф. 37, оп. 1, spr. 75, 150 арк.
6. ДАЗО, Ф. 37, оп. 1, spr. 41, 123 арк.
7. ДАЗО, Ф. 37, оп. 1, spr. 338, 19 арк.

РОЗДІЛ 2**ДОШКІЛЬНА ОСВІТА В СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ**

УДК 373.2.015.311-053.4

Атрощенко Т.О.,

к.пед.наук, доц.,

доц. кафедри педагогіки дошкільної та початкової освіти

Васько А.І.,

студентка 1 курсу, гр. ДО – 1 м,

спеціальність 012 «Дошкільна освіта» ОС «Магістр»

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЙ РОЛЬОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Сучасне глобалізоване суспільство потребує активних, креативних і успішних фахівців для закладів дошкільної освіти. Організація професійної підготовки майбутніх вихователів, згідно нових підходів, забезпечує багатогранні компетентності, від яких залежить якість виховання, навчання і розвиток підростаючого покоління, адже ці фахівці забезпечують організацію освітнього середовища задля гармонійного розвитку дітей у сенситивному періоді їх особистісного становлення, реалізуючи творчий підхід і впроваджуючи найоптимальніші форми та методи роботи з ними.

Загальновідомо, що науковці визнали гру невід'ємним супутником дитинства, засобом всебічного розвитку та важливим виховним методом, провідною діяльністю дітей дошкільного віку. Саме ігри надають великі можливості для налагодження успішної співпраці зі світом дорослих, виникнення і розвитку рольової діяльності, яка забезпечить соціальну активність дітей дошкільного віку.

Теоретичні та методичні засади організації процесу професійної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти є предметом дослідження Л. Артемової, Г. Беленької, А. Богуш, Н. Гавриш, І. Дичківської, Л. Зданевич, К. Крутій, Н. Лисенко, М. Машовець, Т. Поніманської, Л. Присяжнюк та ін. Особливості розвитку соціальних аспектів рольової діяльності дітей дошкільного віку досліджені Н.Захарасевич, К. Карасьовою, О. Поперечняк, О. Сас та ін.

Відповідно до проблеми дослідження, розкриємо поняття «роль» та «рольова діяльність дітей дошкільного віку».

Р. Лінтон зазначав, що людина є носієм низки соціальних ролей, але в певний момент активно використовує одну з них. При цьому інші залишаються латентними або прихованими залежно від обставин [5, с.69]. Слід також зазначити, що у вітчизняній та зарубіжній психології існують різні підходи до класифікації ролей.

І. Кон розглядає роль, як функцію, нормативно погоджений спосіб поведінки, якого очікують від кожного, хто займає відповідну позицію [2, с.70]. Науковець зазначає, що сама роль не визначає поведінку індивіда, вона має бути засвоєна й інтеріоризована, що передбачає усвідомлення індивідом свого соціального положення, відповідне ставлення до нього (прийняття або

неприйняття), а також виконання відповідних обов'язків, дотримання відповідних норм і правил у конкретних видах діяльності [2, с.72].

Соціально-рольова діяльність, за визначення О.Сас - це прояв активності суб'єкта, спрямованої на реалізацію власного «Я» та набуття життєвого досвіду в процесі рольової взаємодії. Дослідниця зосереджує увагу на специфічних особливостях соціальної ситуації розвитку дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку і «соціально-рольову діяльність дітей 6–7-річного віку» розуміє як процес засвоєння дитиною міжрольової взаємодії, яка спрямована на формування власного «Я» дитини та зміну соціальної ролі, а саме учня початкових класів» [4, с.8].

Погоджуємося з О. Поперечняк, що одним із компонентів становлення життєвої компетентності дитини дошкільного віку є засвоєння соціальних ролей. Соціально-рольова взаємодія дає можливість дитині відчувати себе членом суспільства, носієм суспільно значимої позиції. Авторка вважає визначальним чинником успішного соціального розвитку дитини правильну організацію дорослим взаємодії дитини з соціальним середовищем, яка дає можливість виявляти активність, здійснювати власний вибір, самостійно приймати рішення й відповідати за кожну дію та вчинок. При цьому розвиток дитини, зазначає О.Поперечняк, не обмежується засвоєнням певних соціальних норм, а становить особливий стан порівневого накопичення соціального досвіду, формування життєвої компетентності [3, с.137].

Досліджуючи проблему підготовки майбутніх вихователів до рольової діяльності дітей дошкільного віку, Н.Захарасевич пропонує таке тлумачення поняття «рольова діяльність»: «Рольова діяльність - це вид соціальної активності людини, який виявляється у комплексі мотивів, цілей і засобів поведінки відповідно до положення особистості у соціальній групі або в суспільстві [1, с.49].

Аналіз соціально-психологічної, педагогічної літератури показав, що саме гру необхідно розглядати як складову частину соціальної взаємодії, передумови якої закладаються у спільну діяльність. В ігровій діяльності рольова взаємодія між гравцями реалізується в процесі спілкування та спрямовується задумом і змістом сюжету, що проявляється у таких діях дітей як: налагоджувати, радіти, підтримувати, скеровувати, спрямовувати, захищати, доводити, відшукувати, збагачувати, співпереживати у процесі виконання ролі та відтворення сюжету гри.

У процесі організації рольової діяльності дошкільників необхідно акцентувати увагу на вікових аспектах розвитку дітей. Насамперед необхідно сформулювати у дітей уявлення про суспільні вимоги до ролі (рольові очікування, норми відповідної поведінки) з урахуванням вікових особливостей дошкільників.

Слід зазначити, що саме сюжетно-рольові ігри у дошкільному дитинстві надають великі можливості для формування умінь взаємодіяти з оточуючими людьми. У зв'язку з тим, що на 5-му році життя домінує потреба у спілкуванні, збільшується мовна активність, проявляється бажання брати і виконувати роль, відображаючи соціальні взаємини у світі дорослих, цей період вважається

найсприятливішим періодом для формування ігрової взаємодії з однолітками та дорослими.

У контексті проблеми підготовки майбутніх вихователів до рольової діяльності дошкільників, на думку Н.Захарасевич, важливими є системні знання про сутність «ролі», «рольової поведінки», «рольової діяльності», психологічні особливості етапів розвитку рольової діяльності упродовж дошкільного дитинства, практичні уміння й навички розвитку компонентів рольової діяльності дітей під час занять, організованих і самостійних ігор тощо, а також особистісне усвідомлення цінності такої діяльності. Засвоєння перелічених знань, умінь, навичок, формування компетентностей, як вважає дослідниця, відбувається під час вивчення педагогічних дисциплін, а також під час спеціальних курсів. Для успішного розвитку готовності майбутніх педагогів до педагогічного супроводу рольової діяльності дошкільників необхідно проаналізувати зміст професійно-орієнтованих дисциплін і виокремити ті питання в контексті порушеної проблеми, які залишилися невирішеними [1, с. 67].

Список використаних джерел

1. Захарасевич Н.В. Підготовка майбутніх вихователів до рольової діяльності дітей у дошкільних навчальних закладах: дис. ...канд.пед.наук: 13.00.04. Івано-Франківськ, 2018. 296 с.
2. Кон И. С. Социологическая психология. Москва: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 1999. 560 с.
3. Поперечняк О.О. Соціально-рольова взаємодія дітей 6-7-ми річного віку в контексті формування життєвої компетентності. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Серія № 11 : Соціологія. Соціальна робота. Соціальна педагогіка. Управління : збірник наукових праць. Вип. 8. Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2008. С. 133–139.
4. Сас О. О. Формування життєвої компетентності дітей 6-7-річного віку в умовах соціально-рольової діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2011. 24 с.
5. Linton R. The Study of Man. An Introduction. New York: Appleton Century Crofts, 1936. 503 p.

доц. кафедри педагогіки дошкільної та початкової освіти
Крайникович М.С.,
студентка 1 курсу, гр. ДО – 1 м (3),
спеціальність 012 «Дошкільна освіта» ОС «Магістр»

РОЗВИТОК СОЦІАЛЬНИХ УМІНЬ І НАВИЧОК ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В СУЧАСНИХ ЗДО

Потреби суспільства в самостійній, творчій, ініціативній особистості визначають нові параметри перебігу соціалізації, висувають підвищені вимоги до її суб'єкта щодо формування нових моделей соціальної поведінки, конструювання персональної системи цінностей, унаслідок чого перед педагогічною наукою постає потреба переосмислення й перегляду традиційних настанов у соціалізації та вихованні дітей і молоді.

У сучасній соціокультурній ситуації головною домінантою є соціалізація особистості як результат її соціального розвитку та виховання, досягнення оптимальної форми соціальної активності та компетентності, що дає змогу дитині бути активним перетворювачем власного життя та довкілля, мати право свободи вибору і ставати суб'єктом власної життєдіяльності. У зв'язку з цим закладу дошкільної освіти відводиться особлива роль - спільно з сім'єю стати провідною соціальною інституцією соціалізації, яка забезпечує запровадження соціально-педагогічного супроводу соціалізації особистості у дошкільному дитинстві, спрямовує на розвиток соціально та індивідуально значущих рис особистості та її успішне функціонування як суб'єкта власної життєдіяльності у суспільному довкіллі.

На сучасному етапі дослідження проблем дитинства та особливостей дитячої субкультури здійснюють як російські (О. Кислов, О. Копейкіна, Л. Коломийченко, С. Шалаєва, Г. Шиніна та ін.), так і українські науковці (Г. Беленька, А. Богуш, Л. Варяниця, Н. Гавриш, І. Зверева, О. Караман, О. Кононко, В. Кравченко, Т. Кузьменко, Т. Кочубей, С. Литвиненко, Н. Побірченко, Т. Поніманська, Ю. Приходько та ін.).

З-поміж існуючих дослідницьких позицій щодо наукового статусу конструкту «соціальні уміння і навички» чи не найпоширенішою є позиція, за якою означений конструкт безпосередньо пов'язаний із соціальною компетентністю особистості.

Соціальну компетентність О. Максимова визначає як відповідну інтеграцію знань, умінь і ставлень, які планомірно, цілеспрямовано та систематично розвиваються під час виховання та навчання, що забезпечує оптимальну адаптацію дитини до школи, а також виокремлюємо такі її компоненти, як знання, уміння відповідно до ситуації діяти та ставлення до інших [3]. Щоб у дитини в дошкільному віці формувалась соціальна компетентність на високому рівні, що дозволить їй бути повноцінним затребуваним членом суспільства та безболісно ступити на новий ступінь освіти, потрібно враховувати і спеціально організовувати вплив таких факторів, як знання, різні види діяльності, в які включається дитина, самопізнання.

Упровадження соціальної компетенції до виховного процесу сучасної дошкільної освіти є необхідним для повноцінного розвитку дитини старшого дошкільного віку, формування у неї здібностей та можливостей, необхідних для самостійного розв'язання різних життєвих проблем; здатної до співпереживання; готової до вільного гуманістично орієнтованого вибору, індивідуального інтелектуального зусилля і самостійної, компетентної та відповідальної дії в політичному, економічному, професійному і культурному житті; яка поважає себе й інших; терпима до представників інших національностей; незалежна в думках та відкрита для іншого погляду й несподіваної думки [1, с. 22-24].

Дошкільника з розвиненою соціальністю можна кваліфікувати як соціально компетентну особистість, яка характеризується здатністю: приймати соціальні правила і норми, знаходити правильні орієнтири для побудови своєї соціальної поведінки; виявляти гнучкість у сприйнятті нових вражень та їх оцінюванні, прилаштовуватися до вимог соціальної групи та водночас зберігати власне обличчя.

Соціалізація в її сутнісній характеристиці є набуттям дитиною вході виховання, навчання та власної діяльності соціального досвіду. Набути соціального досвіду - означає не просто засвоїти суму відомостей, знань, навичок, зразків, а оволодіти способом діяльності, результатом якої цей досвід є.

Соціальна компетентність у старшому дошкільному віці розглядається як відповідна інтеграція знань, умінь і ставлень, які планомірно, цілеспрямовано та систематично розвиваються під час виховання та навчання і забезпечують оптимальну адаптацію до школи.

Зміст компонентів (аспектів) соціальної компетентності охоплює: знання як результат духовної та практичної діяльності людей, виражений у системі фактів, уявлень, правил, законів і теорій; уміння належно виконувати певні дії (розвивається за допомогою вправ) та створення можливостей виконання цих дій не тільки у звичних, а й у змінних умовах; ставлення, тобто стійке емоційне налаштування старшого дошкільника, яке проявляється в діянні та відображає значення явищ, що пов'язані з потребами та мотивами.

Т.Лесіна зазначає, що якщо розуміти своєрідність і значущість саме соціальних умінь і навичок для успішної життєдіяльності людини протягом життя та їхню вагу й доцільність розвитку в особистості вже на етапі передшкільного дитинства, то зрозумілим є положення: соціальні уміння і навички слід відносити до явищ, що суголосні із ключовими компетентностями дитини шести років; йдеться про специфічні явища міжпредметного і універсального характеру. А в контексті компетентнісного підходу, соціальні уміння і навички, базуючись на соціальних знаннях дитини дошкільного віку та її досвіді, передбачають ще й сформованість у дитини відповідних особистісних якостей (емпатійність, здатність зосереджуватись на виконанні соціальних обов'язків, креативність, соціальна активність та ін.), взаємозв'язок із ціннісним ставленням до просоціальних дій [2].

Список використаних джерел

1. Гушлевська І. Поняття компетентності у вітчизняній та зарубіжній педагогіці / І. Гушлевська // Шлях освіти. – 2004. – № 3. – С. 22 – 24.
2. Лесіна Т. М. Теоретико-методичні засади професійної підготовки майбутніх вихователів до розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04, 13.00.08 / Лесіна Тетяна Миколаївна ; Держ. закл. "Південноукр. нац. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського". - Одеса, 2019. - 40 с.
3. Максимова О.О. Формування соціальної компетентності дитини дошкільного віку як запорука її успішної адаптації до навчання в школі / О.О.Максимова // Педагогічна освіта: теорія і практика. Збірник наукових праць / Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка; Інститут педагогіки НАПН України [гол. ред. Лабунець В.М.]. – Вип.20 (1-2016). – Ч.2. – Кам'янець-Подільський, 2016. – С. 229 – 234.

УДК 373.2.091.26-056.2:159.922.76-056.313

Зузак І. Р.

Студентка спеціальності 012 «Дошкільна освіта», ОС «Магістр»
Мукачівського державного університету

Кас'яненко О. М.,

кандидат педагогічних наук, ст.викладач
кафедри теорії та методики дошкільної освіти,
Мукачівського державного університету

ОСОБЛИВОСТІ КОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ГРУПИ ЗДО

Одна з найтривожніших відмітних ознак нинішньої демографічної ситуації – зростання кількості дітей, які мають психофізичні розлади, і тих, яких відносять до „групи ризику". За офіційними даними департаменту медичної статистики Міністерства охорони здоров'я України на 2010 навчальний рік в нашій державі 135 773 тис. дітей мають порушення психофізичного розвитку. Це становить 1,5% від загальної кількості дітей країни. За статистичними даними, із 129 тис. дітей з особливими освітніми потребами, які інтегровані до загальноосвітніх навчальних закладів, 45 відсотків складають діти з інвалідністю.

Дані психолого-медико-педагогічних консультацій, що функціонували в Україні, засвідчують, що дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку, в Україні понад 1 млн. Це становить 12,2% від загальної кількості дітей у країні. Спостереження засвідчують, що кількість дітей з порушеннями психофізичного розвитку та що потребують допомоги, щорічно зростає. Окрім зростання кількості дітей з обмеженими можливостями, наголошується тенденція якісної зміни структури дефекту, комплексного

характеру порушення у кожної окремої дитини. Така тенденція «Діти з особливими освітніми потребами» – поняття, яке широко охоплює всіх дітей, чий освітні потреби виходять за межі загальноприйнятої норми. Воно зокрема стосується дітей з порушеннями психофізичного розвитку, дітей-інвалідів, дітей із соціально вразливих груп та інших [2].

У межах міжнародного руху «Освіта для всіх» (Education For All (EFA)), ініційованого ЮНЕСКО, першочерговим завданням суспільного розвитку стає забезпечення кожного правом на отримання якісної базової освіти. У цьому контексті особливої актуальності набуває проблема задоволення освітніх потреб дітей і молоді з обмеженими можливостями, зокрема проблема інклюзивної освіти.

Зважаючи на те, що затримка психічного розвитку дитини охоплює всю психічну сферу дитини і є системним дефектом, виховання і розвиток повинні будуватися з позиції системного підходу. Необхідно сформулювати повноцінний базис для становлення вищих психічних функцій і забезпечити спеціальні психолого-педагогічні умови, необхідні для їх формування [1].

У процесі психологічної допомоги дітям із ЗПР необхідно враховувати складну специфіку їх розвитку, характер поєднання біологічних і соціальних чинників розвитку в структурі їх стану, особливості соціальної ситуації розвитку, ступінь виявлення змін особистості у зв'язку з наявними проблемами, особливості міжособистісного спілкування в сім'ї, в соціумі.

Виходячи з зазначеного, зміст психологічного супроводу дітей із ЗПР в умовах ЗДО полягає у:

- систематичному моніторингу психічного розвитку дитини в динаміці її індивідуальної та вікової норми;
- створенні соціально-психологічних умов для ефективного психічного розвитку дитини в соціумі відповідно до потреб і потенційних можливостей;
- розширенні зони «найближчого розвитку»;
- розвитку афективної сфери дитини, її адекватних відносин і емоційного контакту з дорослими й однолітками;
- здійсненні спрямованого формування внутрішніх афективних, когнітивних і поведінкових механізмів саморегуляції;
- систематичній психологічній допомозі і підтримці у вигляді психокорекції та психопрофілактики;
- систематичній психологічній допомозі батькам дітей із проблемами у розвитку, здійсненні психологічної підтримки та консультування;
- підвищенні рівня психологічної компетентності вихователів з питань особливостей взаємодії з дітьми із ЗПР.

Значна різноманітність етіологічних факторів, що обумовлює широкий діапазон вираженості порушень при затримці психічного розвитку, зумовлюють особливі освітні потреби дітей з даним типом порушень розвитку. Задоволення цих потреб вимагає від освітньої установи створення спеціальних умов розвитку і виховання дітей даної категорії в залежності від індивідуальних особливостей та можливостей конкретної дитини чи групи дітей. У забезпеченні умов і можливостей інтегрованого навчання дітей із ЗПР особлива роль належить

практичному психологу. Мова йде саме про психологічний супровід дітей на всіх етапах розвитку як про складний процес взаємодії, результатом якого повинно стати створення умов для розвитку дитини, оволодіння нею своєю діяльністю і поведінкою, формування компетентностей дошкільного віку [4].

Таким чином, діти із ЗПР можуть реалізувати свій потенціал індивідуального, особистісного, соціального розвитку за умови вчасно розпочатого і адекватно організованого освітнього простору, що забезпечить задоволення як загальних потреб на рівні дітей, що нормально розвиваються, так і особливих освітніх потреб, заданих специфікою порушення психічного розвитку.

Список використаних джерел

1. Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція) / Науковий керівник: А. М. Богуш, дійсний член НАПН України, проф, д-р пед. наук; Авт. кол-в: Богуш А. М., Беленька Г. В., Богініч О. Л., Гавриш Н. В., Долинна О. П., Ільченко Т. С., Коваленко О. В., Лисенко Г. М., Машовець М. А., Низковська О. В., Панасюк Т. В., Піроженко Т. О., Поніманська Т. І., Сідельнікова О. Д., Шевчук А. С., Якименко Л. Ю. — К.: Видавництво, 2012. — 26 с.
2. Ілляшенко Т. Затримка психічного розвитку дітей: причини виникнення та корекція. Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство: Науково-методичний збірник / Т.Ілляшенко [за ред. Н. Софій, І. Єрмакова] — К. : Контекст, 2000.- 234с.
3. Лебединская К.С. Основные вопросы клиники и систематики задержки психического развития / К.С.Лебединская. — М., 1982.
4. Лист Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України «Про організацію психологічного і соціального супроводу в умовах інклюзивного навчання» // Інформаційний збірник та коментарі міністерства освіти і науки України. — 2012. — № 9. — С. 5-8.

УДК 373.2.015.311-053.4:39

Курило О.Й.,
к.філол.наук, доц.,
доц. кафедри філологічних дисциплін та соціальних комунікацій
Переста О.І.,
студентка 1 курсу, гр. ДО – 1 м,
спеціальності 012 «Дошкільна освіта» ОС «Магістр»

ДО ПРОБЛЕМИ ЕТНОКУЛЬТУРНОЇ ОСВІЧЕНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Проблема полікультурної освіти і виховання знаходить своє яскраве відображення в житті усіх народів світу. Усі народи традиційно привчають своїх дітей до світу людських відносин, формують у них загальнолюдські цінності і якості, як терпимість, ввічливість, вміння слухати один одного, і

знаходити спільну мову з людьми.

Ідея національної освіти в Україні висвітлена у працях О. Вишневського, В. Євтуха, Ю. Руденка, М. Стельмаховича; розвиток особистісних якостей дітей дошкільного віку досліджують Л. Артемова, А. Богуш, О. Кононко, К. Крутій, Н. Лисенко, Т. Пироженко, Т. Поніманська та ін. Проблему полікультурної освіти, міжнаціональних відносин, виховання толерантності, емпатії, зокрема, в міжетнічних стосунках є предметом дослідження Т.Атрощенко, З. Гасанова, О. Гриви, О. Гуренко, М.Олійник, В. Присакар, Н. Якси та ін.

Полікультурна освіта має на меті формування полікультурної компетентності, що забезпечує гармонійне співіснування представників етнічних, релігійних, мовних спільнот у демократичному суспільстві. Полікультурне виховання передбачає формування особистості, яка зберігає власну ідентичність, позитивно сприймає інші культури, поважає соціальну та культурну різноманітність, здатна ефективно спілкуватися з представниками інших рас, етносів, конфесій, соціальних груп.

Однією з умов полікультурної освіти та виховання є розвиток толерантності, яка в дошкільному віці постає як індивідуальний досвід дитини, сукупний результат розумових і практичних дій, які дитина сама використовує в навколишньому світі. Не вступаючи в безпосередній контакт з іншими людьми, спостерігаючи за діями оточуючих, знайомлячись з їх якостями, властивостями, здібностями, порівнюючи себе з ними, дошкільник засвоює норми і правила поведінки, прийняті в суспільстві, еталони та критерії поведінки і діяльності, свої якості та можливості [3].

На думку Є. Ільїнської, на основі урахування об'єктивних закономірностей розвитку психологічних механізмів у дитини, з урахуванням поетапності процесу формування її картини світу, можливо вибудувати логіку формування толерантності у дітей дошкільного віку і реалізувати її в послідовності етапів, відповідним чином, орієнтованого і націленого виховного процесу. Дослідниця виділяє три етапи.

Перший етап - інформаційно-пізнавальний. Даний етап також можна назвати когнітивним, тобто етапом усвідомлення отриманої інформації з подальшим обговоренням. На даному етапі формування толерантності дитина отримує необхідну інформацію про різноманіття навколишнього світу, про саму себе, про те, які є люди. Основна мета - засвоєння інформації, отримання знань про об'єкт, необхідних для формування толерантності або інтолерантності, тому що у людини неможливо сформувати толерантність до того, чого вона не знає.

Другий етап - афективний, тобто емоційно-вольовий. На цьому етапі відбувається розуміння і формування оцінки об'єкта. Розуміння - це головна складова рефлексивної свідомості і мислення, які виступають підставою прийняття, тобто толерантності. Особистість є тим більш зрілою, ніж в більшій мірі вона здатна до прийняття інших такими, якими вони є, до поваги їх своєрідності і права бути собою. Завданням толерантного виховання дітей дошкільного віку на даному етапі є вироблення позитивних оцінок по відношенню до оточуючих людей, людей різних національностей, до всього,

що оточує їх, відповідно до моральних засад суспільства.

Третій етап - мотиваційно-поведінковий. На даному етапі відбувається апробація способів толерантної поведінки в діяльності і повсякденному житті. Основним завданням виховання стає прищеплення моральних норм поведінки, поваги до оточуючих, доброзичливості, ввічливості [1, с.58].

Саме в старшому дошкільному віці у більшості дітей починається процес формування знань про навколишній світ, взаємин в поліетнічному суспільстві. Дитина в цьому віці вже починає брати на себе відповідальність за свої вчинки, ставлення до людей. Особливою школою соціальних відносин і взаємин з представниками іншої національності стає спілкування, тобто мовленнєва і емоційна взаємодія. Дитина старшого дошкільного віку знаходиться у великій емоційній залежності від батьків і вихователя, вона відчуває потребу в позитивних емоціях дорослого, а вихователь і батьки саме ті дорослі, які багато в чому визначають поведінку дитини.

Етнічна ідентичність у дитини формується в процесі полікультурного виховання і передбачає беззаперечне врахування вихователями загальних закономірностей, які співвідносяться з етапами психічного розвитку дитини. Ж.Піаже одним і перших запропонував концепцію про розвиток у дитини усвідомлення приналежності до національної групи, визначивши три етапи у формуванні етнічної ідентичності. У старшому дошкільному віці дитина набуває перші, фрагментарні та несистематичні, знання про свою етнічну приналежність, але не дивлячись на це, найбільш значимими для неї є сім'я та безпосереднє соціальне оточення, а не етнічна група [4, с. 37].

Педагогічними умовами, що сприяють ефективному вихованню толерантності у старших дошкільників в умовах дошкільного освітнього закладу, Н. Іванова вважає: готовність педагогів дошкільних освітніх установ до роботи з виховання толерантності на основі особистісно-орієнтованої взаємодії педагогів з дітьми дошкільного віку; включення дитини в творчу діяльність зі створення і трансформації спеціального розвивального предметно-просторового середовища; комплексність і варіативність використовуваних педагогічних засобів виховання толерантності: художньої літератури, образотворчого та музичного мистецтва; педагогічних ситуацій; проектної, театралізованої, ігрової, колективної образотворчої діяльності; спілкування [2, с. 61].

Список використаних джерел

1. Ильинская Е. А. Формирование толерантности у детей старшего дошкольного возраста в условиях работы образовательного учреждения /Е.А.Ильинская // Материалы межвузовской научно-практической конференции «Социальная психология сегодня: наука и практика». - СПб.: СПбГУП, 2007. - С. 58-60.
2. Иванова Н. М. Воспитание толерантности у детей старшего дошкольного возраста : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (дошкольное образование)» / Н. М. Иванова. - Елец, 2012. - 23 с.

3. Ляпунова В. А. Психолого-педагогічні умови формування толерантності у дітей старшого дошкільного віку /В.А.Ляпунова //Збірник наукових праць «Педагогіка та психологія». - Харків, 2016. - Вип. 52. - С.60-69.

4. Олійник М.І. Полікультурне виховання як процес формування етнічної ідентичності та толерантності у дітей дошкільного віку /М.І.Олійник // Вісник Прикарпатського університету: Педагогіка. Випуск XXXVI.- Івано-Франківськ, 2010. - С.35-39.

УДК 373.2.016:81-028.31

Любежаніна Б. А.

Студентка спеціальності 012 «Дошкільна освіта», ОС «Бакалавр»
Мукачівського державного університету

Кас'яненко О. М.

кандидат педагогічних наук, ст.викладач
кафедри теорії та методики дошкільної освіти,
Мукачівського державного університету

МОЖЛИВОСТІ ІЗОГРАФІЧНОГО МОДЕЛЮВАННЯ У ФОРМУВАННІ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ

Дошкільний вік – важливий період в житті людини. Оволодіння рідною мовою, розвиток мовлення і спілкування є одним із найважливіших надбань дитини в дошкільному віці. На сьогодні немає необхідності доводити, що розвиток мовлення найтіснішим чином пов'язаний із розвитком свідомості, пізнанням навколишнього світу, розвитком особистості в цілому [1].

Відомо, що процес розвитку мовлення в дітей протікає під керівництвом дорослого. Однак при цьому ефективність педагогічного впливу залежить від активності дитини в умовах мовленнєвої діяльності. Чим активніша дитина, тим краще результат. Педагогу важливо спонукати дітей до мовленнєвої діяльності, стимулювати мовленнєву активність не тільки в процесі щоденного спілкування, але і в процесі спеціально організованого навчання [1].

Діти дошкільного віку, що мають мовленнєві порушення, як правило, відрізняються недостатньо сформованим навиком побудови зв'язного висловлювання. Пропонована нами технологія орієнтована на дітей з особливими освітніми потребами, але вона може успішно застосовуватися і в роботі з дітьми з нормальним психофізичним розвитком.

Перспективним напрямком у розвитку зв'язного монологічного мовлення у дітей дошкільного віку, на наш погляд, являє впровадження ізографічного моделювання оскільки, використання символічних піктограм, схем полегшує запам'ятовування і збільшує обсяг пам'яті, і в цілому розвиває мовленнєву діяльність дітей.

Даний вид моделювання являє собою синтез двох взаємодоповнюючих діяльностей в дошкільному дитинстві - образотворчої і мовної. Діти за допомогою педагога малюють моделі-малюнки (ізографи) і, спираючись на них,

переказують казки, розповіді, історії. Застосування ізографічного моделювання дозволяє самостійно наочно створювати послідовність розгортання подій і тим самим забезпечує логіку і зв'язність дитячого викладу.

За допомогою картинок-ізографів можна запропонувати дітям розплутати зачаровану казку, в якій всі герої переплуталися і не зрозуміло де початок, а де кінець. А діти розставляють по місцях всю казку за допомогою картинок-ізографів.

Діти, які володіють засобами ізографічного моделювання, в подальшому здатні самостійно розвивати мову в процесі спілкування і навчання.

В цілому ізографічне моделювання як напрямок в логопедичній роботі для формування зв'язного мовлення у дошкільників дозволяє зробити корекційний процес мотиваційним, доступним, емоційним, творчим. Введення ізографічних моделей полегшує процеси включення і перебування дитини в проблемних ситуаціях, прорахування логічних сюжетних ланцюжків полегшує і прискорює процес аналізу і синтезу складу цілого твору, допомагає організувати послідовний хід думок і оволодіти структурою послідовного розповіді, його зв'язність. Гра-малюнок дозволяє поліпшувати якість використання лексико-граматичних категорій [3].

Метод наочного моделювання в роботі з дошкільнятами є ефективним засобом корекційного впливу: дитина (під керівництвом дорослих) вчиться самостійності, посидючості, а також він дозволяє дитині візуально уявити абстрактні поняття і навчитися працювати з ними. Про це стверджує і Я.Б.Карнаухова [1].

У дитини підвищується почуття зацікавленості і відповідальності, з'являється задоволеність результатами своєї праці, удосконалюються такі психічні процеси, як пам'ять, увага. Це особливо важливо для дошкільника, оскільки провідними при вирішенні розумових завдань є зовнішні кошти, і наочний матеріал засвоюється краще вербального.

Вихователь за допомогою графічних моделей-малюнків, які виконуються дітьми, розширює активну лексику, формує і вдосконалює вміння використовувати різні конструкції речень, складати розповідь, утримувати послідовність розповіді, розуміти логіку тексту.

Використання методу ізографічного моделювання сприяє сталому збереженню в пам'яті дитини змісту тексту, схематизм зображення дозволяє витримати логічну послідовність розповіді, міркування, умовиводу. У цьому випадку досягається більш повне і точне розуміння дитиною смислового навантаження змісту. Результат виконання такого тексту-малюнка адресований не тільки до логічних форм мислення, а й безпосередньо до образного його змістом, і сенс графічного зображення виявляється психологічно дуже складним. Тут в єдиній «злитій» формі представлені і символ-образ, і ставлення дитини до світу, і особистий досвід переживань [2].

Ігрова форма організації заняття дозволяє зробити логопедичну роботу захоплюючою, позитивною і креативною. Ізографічні моделі дитина виконує самостійно після пояснень (підказок) вихователя. Малюнки дитини схематичні, недеталізовані, можуть виглядати умовно і символічно, можуть включати

стилізовані зображення реальних предметів, ключових слів, основних частин оповідання, казки, вірші, явища. Графіка дитини не претендує на художність виконання.

Пропоноване моделювання цікаво ще тим, що не вимагає як такого підготовчого навчання дитини. Діяльність, за допомогою якої досягається бажаний ефект, зрозуміла дитині, доступна і відповідає природі дитинства. Корекційний процес стає цікавим як для самої дитини, так і для педагога.

Розглянемо як працює метод ізографічного моделювання при розвитку зв'язного мовлення.

На перших заняттях пограйте з дитиною в гру «Намалюй предмет».

Дорослий називає предмет або показує картинку із зображенням предмета і пропонує намалювати цю картину. Пояснить, що малювати можна як схематично (тобто малюнок повинен бути дуже простим і схожим на предмет), так і красиво, барвисто, використовуючи олівці і фломастери. Головне завдання, щоб дитина змогла потім впізнати свій малюнок, тобто згадати, що це він намалював лампу або книгу. Замість предмета дитина може поставити будь-якої знак або символ, який йому нагадає про предмет [2].

Наприклад, дитині запропонували намалювати кіно і він вирішує намалювати стаканчик з попкорном, тому що це йому нагадує про переглянуті фільми. Важливе при «прочитанні» малюнка правильне називання предмета.

Далі можна ускладнити гру і запропонувати малювати предмети і явища у взаємодії.

Наприклад: людина йде, зайка йшов, втомився і присів на пенюк і т.д. Важливо з дитиною прочитувати отриману послідовність малюнків, яка відображає хід розповіді (пропозиції, вірші, казки, оповідання). Малюнки можна малювати в клітинах, в рамочках, в кружочках по різному розташовуючи їх на аркуші, виходячи з поставленої батьком мети [2].

Наприклад, у вигляді таблиці, доріжки, поверхами, пірамідою, променеве розташування, сектора кола. Важливо вчити дитину різному відображенню послідовності викладу.

Наприклад, при творі творчої казки спочатку картинки йдуть послідовно і, якщо дитина пропонує кілька варіантів завершення казки, можна закінчити розповідь по картинках у вигляді променевого їх розташування.

На перших порах при «прочитанні» картинок дитина переміщається від одного зображення до іншого за допомогою пальця, далі переходить на стеження очима.

Далі запропоновані ізографічні схеми-моделі за мотивами казок, віршів, розповідей мови, які можна виконувати, в процесі малювання з дитиною, комбінуючи схеми або спільно придумуючи щось своє нове і оригінальне.

Таким чином, в цілому ізографічне моделювання для формування зв'язного мовлення у дошкільників дозволяє, на наш погляд, зробити корекційний процес мотиваційним, доступним, емоційним, творчим і психофізіологічно органічним.

Список використаних джерел

1. Кузьменко В.У. Програма виховання і навчання дітей від двох до семи років «Дитина» / В.У. Кузьменко, Н.В. Кудикіна, В.О. Огнев'юк, О.В. Проскура, Л.П. Кочина. – Київ: - 2012. – С. 45.
2. Стецюк І.І. Метод наочного моделювання в роботі з дітьми із ЗНМ. Логопед // І.І. Стецюк. – Харків: Вид. група «Основа», 2012. – № 3. – С. 13-23.
3. Копилова О.В., Використання символів у роботі з дошкільниками / О.В. Копилова, В.М. Ткаченко. – Х.: Вид-во «Ранок», 2009. – 56 с.

УДК 159.9:373.2:37.015.311:82-343

Марценюк М.О.

к.психол.н., ст. викладач кафедри психології,
Мукачівський державний університет

Бекеша К.І.

Студентка групи П-41, спеціальності «Психологія»
Мукачівський державний університет

КАЗКА ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Сьогодні стали незаслужено забуватися ефективні і перевірені способи і засоби впливу на дитину такі як казки, адже вони є одним з найдавніших засобів морального, етичного виховання дітей, а також розвитку їх пізнавальної активності. Казка активізує пізнавальні потреби дитини на всіх етапах життя і у різних видах діяльності: грі, навчанні, праці. За допомогою казки можна підвищувати інтерес до навчання, підкріплюючи самостійність у діяльності дитини.

Чимало зроблено в світі для розвитку та дослідженні казки в контексті психологічних наук. Так, в 1998 році у Санкт-Петербурзі було засновано Інститут казкотерапії. Співробітники Інституту, на чолі з директором Т.Зінкевич-Євстигнєвою, стали послідовниками відомих дослідників казок К. Юнга, М.-Л. фон Франц, К.Естес, Е.Фромма, З.Фройда, Е.Берна, М. Еріксона, В. Проппа та ін.

Згідно класифікації Т.Зінкевич-Євстигнєвої виділяються декілька етапів розвитку терапевтичної казки в Україні. Відповідно до укладеної класифікації перший етап казкової терапії - усна народна творчість. Її початки беруть з давніх часів, але процес усної творчості продовжується й сьогодні. Казка споконвіку була основним інструментом формування світоглядних уявлень людини, адже у казці закріплений педагогічний досвід цілих поколінь. Вона створює сприятливі умови для творчої самореалізації особистості дитини, є своєрідним виховним прийомом, завдяки якому дитина може у власній уяві пережити різноманітні ситуації, у які потрапляють герої казок, і дійти самостійного висновку щодо доцільності тої чи іншої поведінки в своєму житті. Другий етап казкової терапії характеризується збиранням та дослідженням казок та міфів. Дослідження міфів і казок в психологічному, глибинному

аспекті пов'язані з іменами відомих науковців, а саме К.Юнга, Б. Беттельхейма, В. Проппа. Третій етап - психотехнічний. Сучасні практичні психологічні підходи застосовують казку як техніку, як засіб для психодіагностики, корекції та розвитку особистості [4].

Основною складовою пізнавальної активності дітей дошкільного віку є пізнавальні здібності та пізнавальні процеси. Провідне місце у структурі пізнавальних здібностей займає здатність створювати образи, що відображають властивості предметів, їх загальну будову, співвідношення основних ознак або частин і ситуацій. До таких здібностей відносять сенсорні, інтелектуальні і творчі. До пізнавальної активності відносять такі складові як увага, уява, пам'ять, мислення та сприймання [2; 3].

Виділяють декілька видів мислення дітей дошкільного віку: наочно-дійове мислення - це виділення зв'язків і відношень шляхом реальної дії з предметами. Цей вид мислення є первинним і, порівняно з іншими видами мислення, значно переважає у дітей 4-5 років. Образне мислення - основний вид мислення дітей старшого дошкільного віку. У цьому віці за допомогою спеціального тренування діти можуть оволодіти багатьма можливостями, пов'язаними з вказаним видом мислення. Логічне мислення формується на основі наочно-образного і є вищою стадією розвитку мислення взагалі. Процес досягнення цієї стадії доволі тривалий і складний.

Увага дитини дошкільного віку відображає її інтерес до оточуючих предметів і дій, що виконуються з ними. Дитина зосереджується тільки до того часу, поки інтерес не згасне. Поява нового предмета відразу викликає переключення уваги на нього. Тому діти дошкільного віку рідко тривалий час займаються однією справою.

Дошкільний вік характеризується інтенсивним розвитком здатності до запам'ятовування і відтворення. Пам'ять дитини дошкільного віку носить переважно мимовільний характер. Запам'ятовування і пригадування відбувається незалежно від її волі і свідомості. Вони здійснюються в діяльності і залежать від її характеру. Дитина запам'ятовує те, на що зверталась увага в діяльності, що на неї вплинуло, що її зацікавило. Мимовільне запам'ятовування є непрямим, додатковим результатом виконуваних дитиною дій сприйняття і мислення. Довільні форми запам'ятовування і відтворення починають складатися у віці чотирьох або п'яти років.

Ще одним важливим елементом пізнавальної активності, що починає формуватися в дошкільному віці є уява, яка починає закладатися у грі. Спочатку вона невіддільна від сприйняття предметів і виконання з ними ігрових дій.

Сприймання дошкільників розвивається в різних видах діяльності як ігрової так і практичної. Поступово воно виокремлюється у відносно самостійні дії, спрямовані на пізнання предметів навколишнього світу, на виконання перших відчуттєвих завдань. Це означає, що пізнавальна активність в період дошкільного віку - це важливий етап розвитку мислиневої діяльності, сприймання, уваги, уяви, пам'яті, що є складовими елементами загальної пізнавальної активності дітей-дошкільників [2; 3].

Беручи до уваги вищевикладене, можна окреслити основні види казок, що використовуються у роботі з дошкільнятами для розвитку їх пізнавальної активності. Психологи використовують такі види казок як от: психологічно-повчальна казка, структура якої підпорядкована дидактично-виховним функціям, розрахованих на стимулювання розвитку пам'яті, сприйняття та мислення дитини. Це твір, обсягом більший за релаксаційну казку, як правило, це декілька сторінок тексту, адресований дітям, в яких описано переживання труднощів, героїв, які можуть спіткати кожну дитину у період зростання і розвитку. Психологічно-повчальною казкою може виступити розповідь “Червона Шапочка”, “Сестриця Оленка та братик Іванко”, “Пані метелиця”.

Дидактична казка - найпростіша і ненав'язлива казка, яку найчастіше використовують в роботі з дітьми дошкільного віку. Її мета - передати дитині нові знання, вміння та навички. Найчастіше така казка закінчується невеликим простим завданням що пов'язане з темою казки, яке дитина повинна виконати вдома. Таким чином, дидактична казка допомагає дитині розвивати пізнавальну активність, формуючи мислення, увагу тощо. Прикладами таких казок може бути розповідь “Троє поросят”, “Три ведмеді” та “Рукавичка”.

Серед цікавих завдань особливу увагу займають казкові завдання, тобто завдання із казковими образами, казковими сюжетами. Саме таке з'єднання сприятливе для підготовки дітей дошкільного віку до навчання, оскільки через казкові елементи педагог або психолог може знайти шляхи до пізнавальної активності дитини. Читаючи такі казки із завданнями, дитина знайомиться з основними поняттями, такими як: “пори року”, “кольори”, “розмір”, “кількість”, “якість”, “положення в просторі”, “емоції” та багатьма іншими. А ігрові завдання розвивають логічне мислення, пам'ять, увагу, уяву та сприймання, вчать розрізняти предмети за певними ознаками. Прикладами таких казок є “Хлопчик-мізинчик”, “Подарунки феї”, “Віслюкова шкіра”.

Народні казки допомагають стимулювати соціально-моральний розвиток дітей. Казкові розповіді формують у дітей дошкільного віку соціально-моральний розвиток, тобто допомагають оволодіти навичками відображення позитивних та негативних персонажів. Вони формують емоційно-ціннісний розвиток дитини дошкільного віку, адекватно реагувати на події та ситуації, емоційно сприймати зміст казки. Найголовніше те, що народні казки формують пізнавальний розвиток дітей дошкільного віку, допомагають розвивати увагу, мислення, вміння спостерігати і розрізняти різні фігури, кольори. Прикладом таких казок можуть бути “Колобок”, “Курочка ряба”, “Ріпка” та інші [1; 5].

Отже, можна зробити висновок, що казка розвиває у дитини дошкільного віку складові пізнавальної активності такі як: пам'ять, мислення, увагу, уяву, мовлення, сприйняття, стимулює до навчання та здійснює необхідний виховний вплив.

Список використаних джерел

1. Авраменко О. Заняття познавательного характера с дошкольниками // Начальная школа плюс до и после. - 2003. - №5. - С. 28-33.
2. Аркин Е.А. Ребенок в дошкольные годы (в двух частях) /Под ред. А.В.

Запорожца и В.В. Давыдова. - М.: Издательство "Просвещение", 1968. - 315 с.

3. Брежнева О. Формування пізнавальної активності у дошкільнят // Дошкільнє виховання. - 1998. - №2. - С. 12-14.4.

4. Буслаєв Ф. И. Міфологічні дослідження. - М., 1988. – 286 с.

5. Вачков И. Сказкотерапия: Развитие самосознания через психологическую сказку. - М., 2001. - 256 с.

УДК 373.2.015.31.091.33(043.2)

Микуліна А. К.,

старший викладач кафедри теорії та методики дошкільної освіти МДУ

УМОВИ СТВОРЕННЯ РОЗВИВАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА ДЛЯ РОЗВИТКУ ДОШКІЛЬНИКІВ

Сьогодні, як ніколи, актуальною є проблема модернізації освітньої політики взагалі й дошкільної зокрема. Згідно Закону України «Про дошкільну освіту», в дошкільному закладі мають бути створені такі умови, що забезпечуватимуть різнобічний розвиток дитини дошкільного віку, відповідно до її задатків, нахилів, здібностей, індивідуальних, психічних та фізичних особливостей, культурних потреб; формування у дитини дошкільного віку моральних норм, набуття нею життєвого соціального досвіду [1].

Практичне вирішення завдань сучасної дошкільної освіти потребує ґрунтовної психолого-педагогічної основи для організації освітнього процесу та створення розвивального середовища. Створення в дошкільному закладі повноцінного розвивального середовища та забезпечення відповідної позиції вихователя в організації діяльності дітей – провідний засіб реалізації завдань сучасного реформування освіти. Адже правильно організоване розвивальне середовище сприяє соціалізації дитини, впливає на всі аспекти її розвитку.

Сукупність спеціально створених умов, що відповідають цьому завданню називають розвивальним середовищем. Розвивальне середовище – це все те, що забезпечує естетичне сприйняття дитиною навколишньої дійсності, сприяє її фізичному та розумовому розвитку, виховує моральні якості дитини [3].

Розвивальне середовище – це сукупність умов, які забезпечують різнобічний розвиток дітей; це система матеріальних об'єктів їхньої діяльності.

У гуманістичних теоріях і практиках дошкільного виховання минулих часів, як і сьогодні, проблемі створення предметно-розвивального середовища надавалося першочергове значення. Однією з перших звернула увагу на проблему розвивального середовища М. Монтесорі, яка найважливішою передумовою розкриття дитиною внутрішнього потенціалу вважала вільну самостійну діяльність у створеному педагогом просторово-предметному середовищі [1]. Вона пише: «Оточення дитини - це не просто поєднання предметів для ігор або якогось їх застосування, оточення мусить мати цілісну форму (образ) і орієнтуватись на цілісне сприймання дитини, а не на суму його можливостей». Дитині не потрібне дороге середовище. Навпаки, в ньому має

бути «визначена (окреслена) незавершеність, але не безформність» [2].

Французький педагог С. Френе вважав довілля дитини важливою умовою ефективної підготовки її до майбутнього самостійного життя. Цілком сучасно звучать його слова про те, що навколишнє середовище має бути організоване так, аби спонукати дитину до виконання активних дій відповідно до її життєвого ритму, фізичних та психічних можливостей.

У Західній Європі активно здійснюється пошук та створення такого середовища, в якому передбачалися б особливості та перспективи розвитку дітей. Деякі педагогічні новації широко застосовуються у практиці дитячих садків Німеччини, де особливу увагу звертають на невербальний і образний характер педагогічних впливів. Німецькі педагоги і психологи створюють таке предметно-розвивальне середовище, де активно використовується верхня частина приміщення, так званий «третій вимір». Це можуть бути антресолі, верхні галереї, східці з поручнями. Такі конструкції дають дошкільникам змогу не лише отримати нову оглядовість, але і спілкуватися з дорослими з висоти, знаходячись, так би мовити, над ними, а не поруч [2].

Діти повністю можуть реалізувати свою потребу у лазінні, стрибках, повзанні. У їхньому розпорядженні різноманітні затишні будиночки з гарним інтер'єром, де можна як усамітнитися, так і погратися разом з друзями. Втручання дорослих при цьому зведене до мінімуму.

Цікаву концепцію розвивального середовища розробили Л. Кузьмичев, А. Грашин, Л. Майнова, Т. Кашкина, Л. Парамонова, С. Новоселова, запропонувавши комплексний підхід до організації розвивального предметно-ігрового середовища. На їх думку, структура середовища для інтелектуального розвитку і творчості повинна складатися з ігрових кімнат для кожної вікової групи, спеціалізованих приміщень для реалізації різних видів творчої діяльності (дизайн-студія, танцклас, студія образотворчого мистецтва, театральна студія, музична зала) та універсальної (для всіх вікових груп) ігрової зони [1].

Сучасні дослідники (В. Петровський, Л. Стрелкова, Л. Кларина, Л. Смигіна), розробляючи Концепцію дошкільної освіти, визначили принципи особистісно-орієнтованої побудови такого середовища в ЗДО. На їх думку, розвивальне середовище – комплекс психолого-педагогічних, матеріально-технічних, санітарно-гігієнічних, естетичних умов, що забезпечують організацію життя дітей у дошкільному закладі [3].

Обов'язковою умовою забезпечення ефективного розвитку дитини згідно Базового компонента дошкільної освіти в Україні є створення розвивального середовища в єдності всіх його складників, а саме: природного; предметно-ігрового; соціального; власного «Я» дитини, тобто організоване за сферами життєдіяльності: «Природа», «Культура», «Люди» [2].

Насичене та раціонально облаштоване предметно-ігрове та природно-розвивальне середовище є місцем для ігор дітей й стимулом, спонуканням до певних самостійних занять. Природне розвивальне середовище сприяє виникненню у дошкільника інтересу та елементарних уявлень про об'єкти, явища природи, розкриває причинно-наслідкові зв'язки та взаємозалежність природного довкілля і людини як його частини, формує природодоцільну

поведінку малюків.

Збагачене середовище передбачає єдність соціальних і природних засобів забезпечення повноцінної життєдіяльності дитини. Сюди відносять архітектурно-ландшафтні та природничо-екологічні об'єкти; художні студії; ігрові та спортивні майданчики; конструктори; тематичні набори іграшок, посібників; аудіовізуальні та інформаційні засоби виховання і навчання [1].

Незаповнене і безбарвне предметно-ігрове середовище чинить на дітей негативний вплив, гальмує розвиток особистості. Перенасичене предметне середовище так само погано впливає на психіку малят. І тільки періодично поновлюване, варіативне, оптимально організоване предметно-ігрове середовище має розвивальний вплив, спонукає дитину до активної пізнавальної діяльності, позитивно впливає на емоційну сферу, мобілізує процеси мислення.

Для створення оптимального розвивального простору необхідно підібрати різне обладнання (ігрове, навчальне, спортивне тощо), продумати його оптимальне розміщення та визначити кількість. Важливо пам'ятати, що розвивальний простір створюють не для зручності педагога, а для того, щоб дитина могла вільно, відповідно до своїх смаків і настрою, обирати той чи інший осередок. Не треба піклуватися лише про кількісне наповнення групової кімнати ігровими атрибутами і при цьому забувати про те, що їх достатня кількість не завжди забезпечує повноцінний розвиток дітей.

Середовище повинно пробуджувати у дітей активність, надавати їм можливості для різноманітних видів діяльності. Разом із тим, навколишнє середовище повинно при необхідності гасити надзвичайну активність, надавати можливість відпочити. Тому розвивальне середовище передбачає наявність місця для релаксації. Це може бути і «куточок усамітнення», і затишна кімната з м'якими меблями та іншими елементами, які сприяють відпочинку. Емоційний комфорт підтримується і за рахунок організації виставок дитячих робіт (малюнки, аплікація тощо) всіх дітей, незалежно від рівня виконання.

Розвивальне середовище в ЗДО повинно відповідати таким вимогам:

- ✓ предметно-ігрове середовище має бути адекватне віковій дитині та відповідати їхнім функціональним можливостям із незначним перевищенням ступеня складності;
- ✓ предметно-ігрове середовище має бути динамічним, варіативним, різноманітним, не обмежувати діяльність дітей, забезпечувати повну свободу;
- ✓ ігровий простір повинен сприяти орієнтовно-пізнавальній діяльності, що забезпечує набуття нових знань, формування розумових дій, розвиток провідних психічних процесів дитини;
- ✓ важливого значення надають формі і кольору, які допомагають дитині отримати достовірні знання про довкілля. Всі ігрові предмети мають бути якісними;
- ✓ необхідно включати у предметно-ігрове середовище національні, етнокультурні особливості, аби дитина творчо прилучалася до духовних цінностей народу, вчилася любові до рідної землі [3].

Отже, довкілля дитини є важливою умовою ефективної підготовки її до майбутнього самостійного життя. Навколишнє середовище має бути

організоване так, аби спонукати дитину до виконання активних дій відповідно до її життєвого ритму, фізичних та психічних можливостей.

Список використаних джерел

1. Бурова А., Долинна О., Низковська О. Планування освітнього процесу в сучасному дошкільному закладі // Дошкільне виховання. - 2002. - № 11.
2. Коментар до Базового компонента дошкільної освіти в Україні : наук. метод. посібн. / наук. ред. О.Л.Кононко. – К.: Ред. журн. «Дошкільне виховання». – 2003.
3. Крутій К.Л. Предметно-розвивальне середовище як чинник супроводу діяльності дітей // Дошкільна освіта.-2008.-№ 2(20).- С.9-20.

УДК 371.213.212.09

Микуліна А. К.,

старший викладач кафедри теорії та методики дошкільної освіти МДУ

Петях В. І.,

студентка групи ДО - 2 сп спеціальності «Дошкільна освіта», МДУ

ВИКОРИСТАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ПОГЛЯДІВ МАРІЇ МОНТЕССОРІ В СУЧАСНИХ ДОШКІЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Кожній дитині від природи дано бути розумною і успішною людиною. Завдання дорослих – просто допомогти малюкові розкрити свій потенціал, навчити його самостійно осягати світ. Для цього дуже важливо створити середовище, в якому дитина зможе і захоче проявити свої індивідуальні здібності, буде розвиватися і навчатися у власному ритмі. Таку можливість надає нам педагогіка Марії Монтессорі.

Педагогічні ідеї психіатра і психолога, досвідченого дитячого лікаря і філософа, невтомного вченого-дослідника і палкого подвижника нових гуманістичних ідей Марії Монтессорі (1870-1952 «завоювали весь світ» у світовому педагогічному досвіді. Не було і не має такого органічного поєднання різних знань, як у розробленій нею педагогічній технології. Загалом педагогічна система М. Монтессорі висуває теорію вільного виховання й сенсуалізму (напряму у теорії пізнання, який визнає відчуття єдиним джерелом знань) у педагогіці. Глибина реалізованих у цій технології теоретичних положень, досконалий методичний і дидактичний інструментарій дають змогу використовувати їх у різних педагогічних умовах.

Теоретичні засади Монтессорі-педагогіки реалізують у дитячих садках та школах Монтессорі. Функціонують вони в країнах Європи, Америки, Азії, Австралії. На початку ХХ сторіччя такі навчально-виховні заклади діяли в нашій країні, однак згодом у зв'язку з уніфікацією типів освітніх закладів, програм і методів роботи з дітьми, а також через різку критику теорії Монтессорі за її невідповідність комуністичній ідеології їх було заборонено. На початку 90-х років ХХ ст. вітчизняну Монтессорі-педагогіку відроджено. Нині

в окремих дошкільних закладах України принципи Монтессорі-педагогіки інтегруються з традиційними для вітчизняної педагогіки виховними та освітніми програмами.

Ось уже майже століття ім'я М. Монтессорі приковує до себе неослабну увагу громадськості, причому не тільки педагогічної. Їй присвячені десятки книг і сотні статей на більшості мов світу. Педагогікою Монтессорі захоплюються, в ній розчаровуються, її застосовують і відкидають, розбирають на дрібні складові і намагаються охопити її структуру в цілому. Але головне – це відсутність байдужості, вона не покривається архівним пилом, як це часто трапляється з багатьма ззовні абсолютно вірними педагогічними системами. Чарівна, як дитинство, педагогіка Монтессорі, увірвавшись в ХХ ст. продовжує власний шлях, залучаючи в свій шлейф все більшу кількість країн, вчителів, дітей. У результаті багаторічної напруженої творчої діяльності їй вдалося створити струнку систему, яка завдяки високому технологізму може бути перенесена до дошкільного, шкільного, сімейного виховання.

Використання ідей М. Монтессорі в сучасному світі різноманітне. На новому етапі розвитку українського суспільства гостро постало питання докорінного реформування освіти, передусім її гуманізації. У пошуку реальних альтернатив побудови освітнього процесу педагоги дедалі частіше почали звертатися до унікальної педагогічної системи Марії Монтессорі, яка ґрунтується на засадах дитиноцентризму, індивідуального навчання, свободи й самостійності малюків. Саме ці принципи були визначені як пріоритетні для оновлення системи освіти.

У сучасних закладах діють чотири різновікові групи, для яких змодельовано навчальні Монтессорі-середовища. У своїй діяльності вони спираються на сучасні освітні державні документи і філософію М. Монтессорі.

Освітні процеси будуються згідно з вимогами Базового компонента дошкільної освіти. Його інваріантні складові реалізуються передусім через Монтессорі-середовище, яке охоплює інтелектуальні та практичні курси: «Космічне виховання», «Навички практичного життя», «Сенсорика», «Математика», «Розвиток мовлення» [2, с. 7].

Робота планується з урахуванням освітньої програми М. Монтессорі та чинної державної програми «Дитина». Аналізуючи та порівнюючи інваріантні й варіативні складові, виявивши розбіжності, обирають відповідні напрями діяльності.

До речі, розбіжностей не так уже й багато. Стосуються вони, зокрема, організації ігрової діяльності. Водночас, бачення ролі гри в житті дитини у традиційній педагогіці і в системі М. Монтессорі багато в чому збігається. Монтессорі трактувала ігри дещо інакше, ніж їх трактує традиційна педагогіка. Вона вважала, що гра для дитини – не просто забава. Під час гри, на думку педагога, здійснюється робота над формуванням психіки дитини, її світогляду, інтелекту, досвіду, компетенцій та здатності толерантно співіснувати в соціумі. На це й звертається увага. Відповідно до вимог програми додали ще окремий ігровий куточок з матеріалами для самостійної художньої діяльності, та приміщення для фізичного розвантаження.

Перебуваючи у вільному освітньому просторі, маленькі «чомусики» отримують від дбайливих наставників те, чого вони потребують і чого вимагає на державному рівні сучасне суспільство.

Завдання освітніх ліній «Особистість дитини», «Дитина в соціумі» та «Дитина в природному довіллі» Базового компонента реалізується в контексті космічної об'єднавчої філософії Монтессорі, яка є дуже актуальна нині.

Улюблені заняття вихованців – досліди, експерименти, спостереження – організовуємо з урахуванням вікових можливостей малюків. Педагог презентує кожен експеримент або індивідуально, або для невеликої групи дітей.

Величезне значення в педагогіці Монтессорі надається руховій активності дітей, що пов'язано не лише з турботою про зміцнення їхнього здоров'я: педагог обґрунтовує існування прямого зв'язку між розвитком рухової активності й інтелекту. Дитина, вважала вона, не має постійно сидіти й усе робити за столом. Їй слід надавати можливість самостійно обирати місце для вправ – індивідуальний килимок, звичайний стіл, низенький столик для роботи на підлозі тощо.

Особливу увагу приділяється формуванню самостійності, незалежності дитини, що, зокрема, забезпечується курсом «Навички практичного життя». Саме він сприяє формуванню предметно-практичної компетенції дітей.

«Дитина набуває досвіду за допомогою вправ та рухів, вона координує власні рухи і запам'ятовує враження, фіксує емоції у власних контактах з довкіллям», – стверджувала Марія Монтессорі.

У роботі з Монтессорі-матеріалами реалізуються завдання освітньої лінії «Дитина в сенсорно-пізнавальному просторі».

Виховання та розвиток чуттів – базовий принцип системи Монтессорі. Сенсорне виховання має для дитини не тимчасове значення, воно – складова «загального гармонійного розвитку», підготовка до майбутньої інтелектуальної діяльності на підсвідомому рівні. М. Монтессорі вважала, що розвиток чуттів полягає не в оволодінні малюком знаннями про колір, форму та інші якості предметів, а у тому, щоб він навчився звертати увагу на свої відчуття.

М. Монтессорі називала людський розум математичним, а математичну свідомість – невід'ємною складовою будь-якої людини, і малюка зокрема. «Ніколи не кладіть у ваші думки те, що не побувало у ваших руках», – радила вона. Математичний блок побудовано так, щоб було видно зв'язок арифметики з геометрією, забезпечувався перехід від простого до складного, від конкретики до абстракції. Дитина може підходити до матеріалів у будь-який час, повторювати вправи скільки їй потрібно, доки не «відполірує» свій інтелектуальний «діамант» до бажаного блиску.

Неординарність математичних матеріалів дає змогу здобувати знання, набагато складніші за передбачені програмами для дошкільників. Більш того, до цього дитину ніхто не примушує. Не ставиться мета досягти чогось, що перевищує її можливості. Просто тут відкритий простір, і якщо в дитини є певна потреба, їй надається можливість цю потребу реалізувати. Весь практичний досвід поступово переробляється і трансформується в інтелект, а пізніше стає потужним фундаментом для подальшого абстрагування.

До реалізації завдань освітньої лінії «Мовлення дитини» у Монтессорі-закладах також особливий підхід: методика Монтессорі з розвитку мовлення дитини ґрунтується на фізіологічній основі створюється умови для спонтанного розвитку цієї важливої здатності дітей, а також допомагають їм опанувати різні види мовленнєвої діяльності: слухання, говоріння, письмо, читання, що відповідають сенситивним періодам їхнього розвитку.

Великого значення надається повсякденному спілкуванню, демонструючи вихованцям зразки правильного літературного мовлення. Ретельно добирають для цього дидактичні матеріали, які не просто збагачують словник малюків, а ще й насичують його термінами, образними висловлюваннями. Це особливий курс, адаптований до української мови.

Не всі освітні заклади працюють у класичному стилі. Представники посткласичного напрямку використовують педагогічні ідеї М. Монтессорі для реалізації власних ідей, доповнюючи дану систему іншими видами діяльності. Так, наприклад, у першій половині дня діти працюють за технологією М. Монтессорі, а друга половина присвячена музичним заняттям, конструюванню, образотворчому мистецтву, трудовому навчанню, різним виховним заходам. Крім класичних Монтессорі-матеріалів педагоги використовують інші дидактичні матеріали, створені власноручно, та різноманітні настільні ігри, такі як: сучасні мозаїки, пазли, інші, що сприяють розвитку дрібної моторики, координації зору та рухів. Така система розповсюджена як за кордоном, наприклад, у Німеччині, так і в Росії та Україні.

На сучасному етапі розвитку Монтессорі-педагогіки створюються нові матеріали в дусі Монтессорі: різноманітні сучасні ігри-головоломки, фігури-вкладки й інші, при розробці яких дотримуються принципів автодидактизму, естетичного оформлення, розвитку різноманітної діяльності. Педагогинноватори розробляють нові підходи до впровадження класичних Монтессорі-матеріалів.

Список використаних джерел

1. Дичківська І. М. Педагогіка М. Монтессорі: виклики сучасності: монографія / І. М. Дичківська. - Рівне: Волинські обереги, 2016. - 384 с.
2. Дячківська І. М., Поніманська Т. І. М. Монтессорі: теорія і технологія./ І.М. Дячківська, Т. І. Поніманська. – К.: Видавничий Дім «Слово», 2009.- 304с.С 22-24
3. Лисенко Н. В. Педагогіка Марії Монтессорі / Н. В. Лисенко, Н. Р. Кирста // Педагогіка українського дошкілля: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл., які навч. за спец. «Дошкільне виховання»: у 2 ч. / Н. В. Лисенко, Н. Р. Кирста. - Київ: Вища шк., 2006. - Ч. 1. - С. 113-135
4. Михальчук Т. Філософські аспекти педагогічної системи Марії Монтессорі / Т. Михальчук // Вихователь-методист дошкільного закладу. - 2011. - № 8. - С. 10-14.
5. Смирнова Е. Мария Монтессори: система дошкольного воспитания / Е. Смирнова // Дошкольное воспитание. - 2007. - № 2. - С. 110-115.

УДК 373.2.015.31:74(043.2)

Микуліна А. К.,
старший викладач кафедри теорії та методики дошкільної освіти МДУ
Пронтекер Г. В.,
студентка групи ДО - 2 сп спеціальності «Дошкільна освіта», МДУ

ОСОБЛИВОСТІ ОБРАЗОТВОРЧО-МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ

На всіх етапах розвитку суспільства у вихованні дошкільників значна увага приділялась розвитку зв'язного мовлення дітей. Зв'язне мовлення охоплює всі види діяльності дітей дошкільного віку. Сьогодні в Україні значущість цієї проблеми підкреслюється такими державними документами: закони «Про освіту», «Про дошкільну освіту», «Про мову», «Базовий компонент дошкільної освіти».

Образотворча діяльність є складною синтетичною діяльністю, в якій виявляє себе особистість дитини, що розвивається, і яка сама впливає на формування особистості [1]. Особистісно-орієнтовна модель педагогічної технології надає образотворчій діяльності статусу чинника та середовища розвитку особистості дитини.

Вплив зображувальної діяльності на розвиток мовлення дітей розглядається в дослідженнях К. Бюлера, Г. Лукенса, В. Мухіної, Н. Рибнікова, Е. Фльоріної та ін.

Найяскравіший вплив образотворчої діяльності на мовленнєву та їх взаємозв'язок проявляється в тому, що дитяча художня діяльність започатковується тільки тоді, коли словесне її вираження вже досягло значних успіхів, коли дитина оволоділа рідною мовою. Мовлення бере участь в усіх етапах творчого процесу: створенні задуму, пошуку способів його реалізації, спрямуванні, уточненні, стимулюванні творення, в процесі оцінки отриманих результатів із задумом. Емоційне, естетично забарвлене мовлення збагачує, спрямовує, стимулює невербальні творчі прояви дитини; водночас у процесі художньої діяльності відбувається й зворотний позитивний вплив на розвиток зв'язного монологічного мовлення, лексики передусім за рахунок збагачення художнього, емоційно-чуттєвого досвіду.

Саме тому в дошкільній лінгводидактиці вчені А. Богуш та Н. Гавриш виокремили інтегрований варіант вищезначених діяльностей – художньо-мовленнєву діяльність дітей дошкільного віку – як специфічний вид діяльності, пов'язаний із сприйманням, розумінням і відтворенням змісту художніх творів у різних видах ігор; продуктивно-естетична діяльність (образотворча, конструктивна), що супроводжується образним мовленням та в процесі якої використовуються різні жанри художнього слова [2]. На думку Н. Гавриш, образотворчо-мовленнєва діяльність – це вид художньо-мовленнєвої діяльності, в якій мовленнєві дії підпорядковуються меті й змісту образотворчої діяльності дитини для її збагачення, спрямування, стимулювання й коментаря. Те, чого немає

в дитячому малюнку, легко й природно заміщується, доповнюється, «домальовується» за допомогою мовлення. І навпаки: невміння дібрати необхідні слова в естетичних переживаннях, що переповнюють дитину, спричинює їх заміну найдоступнішим їй шляхом: жестами, звуконаслідуванням, фарбами, глиною, олівцями, рухами тощо. А складена дитиною казка оживає, набуває додаткових можливостей вираження в ілюструванні її змісту [3].

Способи поєднання зображувальної діяльності та мовлення, художнього слова можуть виступати в таких формах, як словесне малювання, якщо педагог через сприймання поетичного тексту, пейзажної лірики показує дітям приклад художнього опису явищ природи, предметів і об'єктів довкілля.

Методика керівництва образотворчо-мовленнєвою діяльністю полягає у визначенні вихователем пріоритетних ліній заняття, усвідомленні того, що виступає основним завданням, засобом, а що допоміжним.

У дошкільному закладі використовують такий метод, як розповідання дітей за своїми ілюстраціями до казки. На занятті з художнього читання чи розповідання вихователь читає оповідання (чи розповідає казку), на занятті з малювання діти «створюють ілюстрації», малюють за змістом знайомого художнього твору, а на занятті з розвитку мовлення розповідають за серією дитячих ілюстрацій.

Отже, образотворчо-мовленнєва діяльність – це різновид художньо-мовленнєвої діяльності. Відтак, слід пам'ятати, що на кожному занятті з образотворчої діяльності вихователь повинен обов'язково визначити, крім образотворчих, мовленнєві завдання, а саме: збагачення словника, розвиток образного, зв'язного мовлення, використання прислів'їв, приказок, загадок, віршів.

У результаті занурення дітей в активну мовленнєву діяльність на заняттях з образотворчого мистецтва у дітей формується образотворчо-мовленнєва компетенція як кінцевий результат навчання.

Образотворчо-мовленнєва компетенція – це результат художньо-творчої діяльності дитини, в якій мовлення планує, спрямовує, супроводжує, регулює й оцінює процес і продукт образотворення, яке, у свою чергу, збагачує й увиразнює, надає образності мовленню дитини.

Якісний рівень образотворчо-мовленнєвої компетенції дитини, зумовлений, з одного боку, рівнем її знань і уявлень щодо способів образотворення та рівнем сформованих образотворчих умінь і навичок, а з іншого, особистісними якостями, що знаходять самовиявлення в її зображувальній творчості.

Учені (А. Богуш, Н. Гавриш) підкреслювали, що важливу роль мовлення відіграє в процесі створення задуму:

- ✓ спочатку мовлення має констатуючий описовий характер, служить засобом осмислення малюнка, поява якого відбувається стихійно. Діє схема: намалював – пояснив;
- ✓ на другому етапі мовлення включається в покрокове створення задуму. Малюнок виникає в результаті послідовного планування дитиною його

окремих деталей. Мовлення допомагає намітити наступний крок, проговорити можливі варіанти продовження малюнка;

- ✓ на останньому етапі задум якомога повніше продумується наперед як програма послідовних дій [2].

На розвивальний аспект образотворчої діяльності вказує й той факт, що образотворчість є одним із засобів збагачення й розвитку розуміння значення слів, а також показником усвідомлення дитиною значення слова. Саме образотворча діяльність є своєрідною мовою, за допомогою якої діти передають своє сприйняття, свої думки й розуміння смислу довколишнього предметного світу. Твори зображувального мистецтва поглиблюють і поширюють розуміння дітьми значень і різноманітних смислових відтінків слів. Тож образотворча діяльність дошкільників задає розвивальний контекст становленню лексики.

За словами С. Макаренка, обмеженість у володінні технічними навичками зображувальної діяльності призводить до необхідності коментарів, пояснення певних нюансів задуму, конкретизації створеного графічного образу мовленням, роблячи його більш змістовним і завершеним. Чим більше дитина зацікавлена образом, тим яскравіше він виявляється в її мовленні – як у підборі знайомих найбільш точних і влучних слів, так і у власній словотворчості, створенні мовних інновацій для передавання свого особистого, відмінного від інших, розуміння значення й смислу слів. Це приводить до більш швидкого переходу слів з пасиву в активне мовлення [3].

Твори образотворчого мистецтва поглиблюють та поширюють розуміння дітьми значень та різноманітних смислових відтінків слів. Дослідженням З.М. Істоміної, Е.П. Короткової, Н.П. Орланової доведено, що ефективним засобом розвитку зв'язного мовлення дітей дошкільного віку є твори живопису. Вони викликають у дітей бажання поговорити про зображену ситуацію, природу, персонаж, це наштовхує їх на розповідь, активізує досвід, у дітей з'являється потреба висловитись, розповісти про свої спостереження, враження.

В роботах К.Д.Ушинського та З.Л.Ворошніна підкреслюється важлива роль творів живопису в навчанні дітей розповідання. Є.І. Тихеева вважала, що картина стимулює дітей до складання розповіді, мовчазне розглядання творів живопису, на її думку, неможливе. Розглядаючи репродукцію картини, дитина весь час говорить. Свої враження дитина охоче передає в мові. Є.І.Тихеева радить частіше розмовляти з дітьми за змістом картин, це навчить їх самостійного розповідання. Є.О. Фльорина рекомендує використовувати картини для складання творчих розповідей і розповідей із власного досвіду.

Учені А. Богуш та Н. Гавриш виокремлюють способи поєднання зображувальної діяльності та мовлення, художнього слова, які можуть виступати в таких формах, як словесне малювання, якщо педагог через сприймання поетичного тексту, пейзажної лірики показує дітям приклад художнього опису явищ природи, предметів та об'єктів довкілля. Іншим способом інтеграції образотворчої й мовлення є коментар зображеного, коли вихователь спонукає дітей до вербалізації власних художніх переживань, висловлення думок, які знайшли відображення в малюнках, картинках, репродукціях, що були вибрані дітьми. Нерідко в процесі малювання діти супроводжують зображувальні дії

активним мовленням, неначе акомпанують собі, доповнюючи те, що не може в силу технічних причин бути зображене на аркуші, стимулюють свої дії, розгортають ідеї. Мовленнєві дії дошкільника можна визначити як штрих-мовлення, що будується за законами, які відрізняються від зв'язного висловлювання. Посиленню інтересу до художнього слова сприяє також ілюстрування дітьми власних зв'язних висловлювань, які від того стають більш виразними, повними [2].

Теоретичний аналіз філософських, психолого-педагогічних, художніх праць дозволяє зробити висновок, що образотворча діяльність виступає як один із засобів розвитку зв'язного мовлення дітей дошкільного віку. Мовлення засвоюється в контексті образотворчої діяльності й спілкування, що її супроводжує. Образотворча діяльність є своєрідною мовою, за допомогою якої діти передають свої думки, своє сприйняття й розуміння смислу довколишнього предметного світу.

Отже, образотворчо-мовленнєва діяльність є багатоаспектною за своєю природою: з одного боку, мовлення впливає на дитячу образотворчість, а з другого – образотворчість, у свою чергу, здійснює вплив на розвиток дитячого мовлення, збагачення словника. Образотворча діяльність задає розвивальний контекст збагаченню мовлення дошкільників.

Список використаних джерел

1. Білан О.І. Художньо-мовленнєва діяльність дітей старшого дошкільного віку / О.І.Білан. - Львів: Проман, 2007. - 64 с.
2. Богуш А. М. Дошкільна лінгводидактика. Теорія і методика навчання дітей рідної мови в дошкільних навчальних закладах / А. М. Богуш, Н. В. Гавриш. - К. : Видавничий дім «Слово», 2011, - 704 с.
3. Гавриш Н.В. Розвиток зв'язного мовлення дошкільнят /Н.В. Гавриш. - К.: Шкільний світ, 2006. - 119 с.

УДК 373.2.015.31:745.54(043.2)

Микуліна А. К.,
старший викладач кафедри теорії та методики дошкільної освіти МДУ
Синичка Є. Б.,
студентка групи ДО –3 спеціальності «Дошкільна освіта», МДУ

РОЗВИТОК ДОШКІЛЬНИКІВ В ПРОЦЕСІ ВИГОТОВЛЕННЯ ВИРОБІВ СПОСОБОМ ОРІГАМІ

Художнє виховання дітей необхідно починати в ранньому віці - головне,

щоб дитина з малих років знала художню культуру. Одним з видів художнього виховання дітей дошкільного віку виступає конструювання з паперу.

В процесі конструювання з паперу дитина ознайомлюється з різними властивостями та конструктивними можливостями паперу. Доступність паперу як матеріалу, простота її обробки зацікавлює дітей до роботи. Вони опановують різними прийомами і способами дій з папером, такими як згинання, багаторазове складання, надрізання, склеювання.

Одним із таких способів є складання іграшок по типу орігамі. Складання різних фігурок з паперу - це не просто гра, а ціле мистецтво. Називається воно «орігамі», що в перекладі з японського означає як «складання із паперу». [1, с.8].

Мистецтво це давнє. Зародилося воно ще в давньому Китаї і виникло одночасно з появою паперу. Але пізніше найбільший розвиток це мистецтво отримує в Японії, яка вважається зараз справжньою батьківщиною орігамі.

З давніх часів японці з великою насолодою виготовляють красиві вироби з паперу - квіти, маски, ляльки, тварини, рухомі іграшки тощо. В Японії цей вид діяльності настільки поширений, що їхня дітвора саме через орігамі розпочинає знайомство з навколишнім світом, зі світом мистецтва.

В Україні орігамі ще не набуло такого широкого розповсюдження, хоча воно є досить дивовижним мистецтвом і для дітей, і для дорослих. Складаючи різноманітні фігурки з паперу, у дитини формуються такі якості, як спостережливість, просторова уява, відчуття пропорції, логічна пам'ять, зосередженість, кмітливість, фантазія, акуратність; водночас у неї виховується любов до природи, естетичні смаки, доброта, чуйність тощо.

Вироби виготовлені в техніці орігамі, мають широке застосування. Це оздоблення різноманітних вітальних листівок, прикрашення новорічної ялинки, виготовлення персонажів до постановки казок, театралізованих спектаклів, оформлення інтер'єрів. Орігамі має і практичне використання — це скляночки, пакети, конверти, коробочки тощо.

В основному традиційні оригамі складаються із квадрата тонкого білого паперу, як правило, з найменшим використанням ножиць і клею. Коли попрацювати деякий час зі звичайним паперовим квадратом, який, на перший погляд, є простим і незграбним, він відкриває певні особливості і переваги в художньому конструюванні. Поступово розвивається відчуття, яке дозволяє скласти із квадрата все, що захочеться.

Головний секрет роботи в техніці орігамі – це навчитися бачити те, що може вийти в кінцевому результаті. Скласти слід обдуманно, бачити декілька операцій наперед. У такому випадку дитина вже не складає навмання, не крутить папір у руках, а працює над задуманим цілеспрямовано. Також досить часто доводиться робити попередні згини, які полегшують подальше складання задуманого виробу. [2, с.30].

Орігамі набуває більшої виразності, коли його частково підмалювати або підрізати ножицями, виготовляти із вдало підібраного кольорового та візерункового паперу, комбінувати з аплікацією.

Багато чого повинна знати і вміти дитина, вступаючи в незнайоме, але таке

притягуючи дошкільне життя. Підготувати дитину до цього важливого моменту в житті допоможе оригамі - мистецтво, близьке йому і доступне.

Необхідність використання оригамі щодо навчання дітей дошкільного віку незаперечна. Те, що діти навчаються «граючи», помітили довели великі педагоги такі як: В.Б.Косминская, Є.І. Васильченко, О.С. Макаренка, Т.С.Комарова та інші, велика заслуга належить Ф. Фребелю. [4, с.56].

Вітчизняні педагоги такі як Л. В. Куцакова, З. Афонькин, Т.И. Тарабарина, Ю.В. Шумаков, О.Р. Шумакова та інші й іноземні незалежні педагоги: М. Кемпбел, Р. Харбин, Еге. Кеннвей, А. Йошидзаве, Д. Листар та інші) відзначають, що оригамі має безліч достоїнств у розвитку певних навичок і якостей в дітей [3, с.39].

В даний час Ю.В. Шумаковим, Є.Р. Шумаковою доведено, що заняття оригамі сприяють підвищенню активності роботи мозку і врівноважування роботи обох півкуль у дітей дошкільного віку, що сприяє підвищенню рівня інтелекту, розвитку таких психічних процесів, як уважність, сприйняття, уява, тямущість, логічність. Активізується творче мислення, зростає його швидкість, гнучкість, оригінальність [4, с.22].

Неможливо перерахувати всі достоїнства оригамі. Це мистецтво є не тільки захоплюючим способом проведення дозвілля, а й засобом вирішення багатьох педагогічних завдань, зокрема розвитку дрібної моторики. Удосконалюючи та координуючи рухи пальців і кистей рук, оригамі впливає на загальний інтелектуальний розвиток дитини, в тому числі і на розвиток мови. Адже ще В.А. Сухомлинський сказав: «Витоки творчих здібностей та обдарувань дітей на кінчиках їхніх пальців. Від пальців, образно кажучи, йдуть найтонші струмочки, які живлять джерело творчої думки. Іншими словами: чим більше майстерності в дитячій долоньці, тим розумніша дитина» [4, с.97].

У дослідженнях цілого ряду видатних вітчизняних педагогів (Д.В.Куцакова, З.В. Лиштван, Л. В. Пантелеевой та інших) присвячених дитячому конструктивній творчості складанню з паперу відводиться значна роль. На думку цих дослідників, складання з паперу активно сприяє розвитку дрібної моторики рук дітей дошкільного віку, а як і вдосконаленню окоміру і сенсомоторики загалом. [3, с.43].

Не перелічити всіх достоїнств оригамі у розвитку дитини. Доступність паперу як матеріалу, простота її обробки, залучають дітей. Вони опановують різними прийомами і способами дій з папером, такими як згинання, багаторазове складання, надрізання, склеювання. Оригамі розвиває у дітей здатність працювати руками під контролем свідомості, у них удосконалюється дрібна моторика рук, точні рухи пальців, відбувається розвиток окоміру.

Оригамі удосконалює трудові вміння дитини. Систематичні заняття з дитиною оригамі – гарантує забезпечення всебічного розвитку і успішну підготовку до навчання в школі. Оригамі сприяє концентрації уваги, оскільки змушує зосередитися на процесі виготовлення, щоб отримати бажаного результату. Оригамі має значення у розвитку конструктивного мислення дітей, їхньої творчої уяви, художнього смаку.

Оригамі сприяє розвитку образного мислення і уяви, а також просторової

інтуїції. Просторова уява є фундаментом для формування конструктивно-технічних умінь у дітей.

Також орігамі допомагає:

- ✓ зробити ривок у розвитку мовлення;
- ✓ поліпшити вимову і збагатити лексику;
- ✓ підготувати руку до письма, що особливо важливо для дітей, які скоро підуть до школи, адже там їм доведеться багато писати;
- ✓ розвинути увагу, терпіння, так званий внутрішнє гальмо – вміння стримуватися саме тоді, коли це необхідно;
- ✓ стимулювати фантазію, проявити творчі здібності;
- ✓ граючись, освоїти елементи геометрії, як на площині, так і в просторі;
- ✓ відчувати радість взаєморозуміння без слів, зрозуміти можливості несловесного спілкування. [2, с.32].

Мистецтво орігамі – інтригуюча загадка, і вона вабить кожную дитину неймовірними перетвореннями звичайного квадрата паперу. Це навіть не фокус, це - диво! В одному листочку приховані багато образів: і кораблик, літачок, будиночок, шапка, і химерні дракони, птахи, тварини, та інші цікаві речі. У руках дитини папір оживає: махає крилами журавлик, високо літає літачок, стрибає жаба, каркає ворона. Скільки радості, скільки захоплення!

Також, орігамі розвиває конструктивне мислення, здатність комбінувати, просторове мислення, почуття форми, творча уява, художній смак.

У цьому мистецтві є все, що тягнуло б дитину піднятися на самий верх сходів творчості і робило цей підйом захоплюючим, і цікавим. Як і в будь-якій грі, головне задоволення тут - процес, а не кінцевий результат. Діти відчують почуття емоційного комфорту, відчуття радості дитинства, ні з чим незрівнянне відчуття задоволення від виконаної своїми руками виробу. Така іграшка мила серцю, з нею розмовляють, грають, її дбайливо зберігають. Паперові іграшки набувають все нових і нових друзів, складених з паперу.

В орігамі величезний діапазон рівнів складності: від літачка, складати який діти вчаться один у одного навіть без допомоги дорослих, до постатей, які під силу лише небагатьом майстрам. У ньому є все, щоб створити сходи з постійно зростаючих рівнів складності і задати практично будь-яку висоту щаблі й будь-яку їх кількість.

Орігамі стимулює і розвиток пам'яті, так як дитина, щоб зробити саморобку, повинна запам'ятати послідовність її виготовлення, прийоми та способи складання.

Орігамі сприяє концентрації уваги, тому що змушує зосередитися на процесі виготовлення, щоб отримати бажаний результат. Орігамі знайомить дітей та основними геометричними поняттями (кут, квадрат, трикутник). Орігамі розвиває інтуїтивне мислення, здатність до осяяння і інтуїцію.

Одним з напрямків культурної спадщини народу є трудотерапія, оздоровлюючу дію якої ми втілюємо в орігамі. Орігамі вдосконалює трудові вміння дитини, формує культуру праці.[3, с.12].

Вихованню творця сприяє вміння педагога побачити, роздивитися,

розгадати інтереси, нахили, здібності і таланти своїх вихованців і створити можливості для їх творчого розвитку та реалізації. Немає межі творчості, бо творчість – це та сама дитяча гра, яка зуміла вижити в дорослій людині.

Таким чином, проблема наукового дослідження використання орігамі в роботі дошкільниками актуальна на сучасному етапі розвитку суспільства. Заняття орігамі це уроки практичного життєвого досвіду, освоєння і розуміння навколишнього світу, краси і гармонії. І, безсумнівно, робота в техніці орігамі буде сприяти всебічному розвитку дитини. Від отриманої фігурки дитині повинно бути радісно! Саме тоді у неї виникає бажання займатися далі, продовжувати заняття в подальшому.

Список використаних джерел

1. Ботюк О., Конструювання з паперу методом орігамі / О. Ботюк - Навчальна книга Богдан. - 2000. - С. 64.
2. Демидов Ю. Формування пізнавальної самостійності в конструктивній діяльності. Ю. Демидов // Палітра педагога, - 2006, №4.- С. 8-9.
3. Галайда С. Конструювання з паперу. / С. Галайда // Палітра педагога. - 2004, №1. С. 16-22.
4. Тарабарина Т. В. Орігамі для початківців. Кращі моделі для дитячого садка. / Т. В. Тарабарина - Ярославль: Академія розвитку, 2007. - 112с.

УДК 372.461

Михайлова К.В.

Волошин Н.П.

Мукачівський державний університет

ФОРМУВАННЯ ЗВУКОВОЇ КУЛЬТУРИ МОВИ ЗАСОБОМ ХУДОЖНЬОГО СЛОВА

Одиним з найважливіших скарбів кожного народу є мова. Без оволодіння всіма багатствами рідної мови неможливий всебічний розвиток особистості. К.Д. Ушинський писав, що рідне слово є основою будь – якого розумового розвитку і скарбницею всіх знань [2].

Сучасні діючі програми наголошують на створення в умовах дошкільного ЗДО розвивального життєвого простору, сприятливого для закладання основ мовленнєвої компетентності особистості. Мовленнєва компетентність дошкільників формується в процесі засвоєння мовленнєвих зразків. Основи лексичної, граматичної фонетичної компетентності формуються в процесі роботи зі зразками мовлення [1].

Народна педагогіка та дослідження видатних педагогів Я. Коменського, Й.-Г. Песталоцці, Р. Жуковської, А. Богуш, А. Гончаренко, Н. Гавриш та ін. доводять, що розвитку мови дітей потрібно приділяти велику увагу з самого раннього віку.

Одним із першочергових завдань розвитку мови дітей дошкільного віку є

формування звукової культури мови. На кінець дошкільного дитинства діти повинні: чисто вимовляти всі звуки; не пропускати, не змінювати, не спотворювати їх; мати добре розвинений фонематичний слух: чути та розрізняти звуки в словах; володіти чіткою дикцією, виразною мовою: говорити голосно, не поспішаючи, з правильною інтонацією; вимовляти слова відповідно до норм літературної вимови, не вживати діалектизмів [4].

Досвід показує, що формування звукової культури мови безпосередньо пов'язане з характером мовного спілкування, із охороною слуху, голосу, нервової системи та сенсорним і загальнопсихічним розвитком дитини. Основним методом у вихованні звукової культури мови є гра з використанням художньої народної творчості та слово-розповідь у поєднанні з наочністю. Слід використовувати ігри для розвитку мовного та фонематичного слуху, дихання і мовної уваги; ігри-вправи для розвитку мовно-рухового апарату, рухливі ігри із звуконаслідуванням, словами, піснями; розповіді із звуконаслідуванням, фольклор тощо. Прекрасним стимулюючим засобом загаданого процесу є дитячий фольклор, який охоплює словесну творчість дорослих для дітей (колесові пісні, пестушки, потішки, забавлянки, небилиці, казки про тварин, чарівні казки, бувальщини, билиці), творчість дорослих, яка часом перейшла в дитячий репертуар (заклички, примовки, приспівки, ігрові пісні, лічилки), і безпосередньо дитячу творчість (скоромовки, дражнилки) [2].

У молодшому віці потішки й короткі віршики доцільно використовувати під час режимних процесів. Так, у умивальній кімнаті використовуємо вірш-потішку «Водичка»; під час прийому – «Бджілка»; ігри з піском можна супроводжувати пісню-грою «Калачі» тощо. В середньому та старшому дошкільному віці на початку рухливої або дидактичної ігор, в якій є ведучий, можна використовувати лічилки, які сприяють налагодженню мовного дихання, енергійній артикуляції мовного апарату, чіткому вимовлянню слів. Лічилки створюють добрий настрій, вводять дітей в гру.

Своєрідною мовною грою, яка побудована на чергуванні важких звуків, що ускладнюють швидку вимову слів є скоромовки, які використовуються в роботі з дітьми старшого дошкільного віку. Їх можна використовувати як у повсякденному житті, так і під час занять.

З дітьми дошкільного віку широко використовують загадки, дидактичні ігри та вправи, які супроводжуються художнім словом «Відгадай», «Повтори», «Хто мешкає на озері», «Звуки вулиці» та ін.; ігри-хороводи «Калина», «Бубон», «Каравай», сюжетні рухливі ігри «Коники», «Гуси- лебеді», «Поїзд», «У ведмедя у бору», «Мишеловка», та ін., які обов'язково супроводжуються художнім словом і дають можливість систематично вправляти мовно-руховий апарат, мовний слух та увагу дітей [5].

Переважно з дітьми молодшого та середнього дошкільного віку використовують розповіді із звуконаслідуванням, тексти для яких можуть бути дібрані з різних творів, або складені самим вихователем. Це може бути, наприклад, казка «Рукавичка»; Є.Шабад – «Драбинка»; К. Чуковський «Плутанина», Є. Перм'як «Хто?», Ю.Старостенко «Синиці-трудівниці», Є Шим «Як птахи співають» та інші. З старшими дітьми використовують більш

складніші розповіді, підібрані вихователем, під час яких діти вправляються у правильній вимові звуків. Для вправлення у правильній вимові звуків та звукосполучень художнє слово поєднують з картинками. Розглядаючи художні картини, вихователь підбирає поетичні рядки художніх творів, які за допомогою слова передають зміст зображеного на картині і вчать дітей не тільки правильно вимовляти слова, а й розуміти художні образи, які можна створювати за допомогою кольорової гами або художнього слова [3].

У дитячому садку широко використовують спеціальні фронтальні заняття на виховання звукової культури мови, інтегровані заняття, на яких застосовують різноманітні методи роботи, проте художнє слово займає в них вагоме місце.

Усі коротко описані методи в комплексі при систематичному застосуванні сприяють утворенню стійких мовних стереотипів, формуванню правильного дихання, мовного й фонематичного слуху та уваги, розвитку та вдосконаленню артикуляційного апарату.

Список використаних джерел

1. 1. Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція) наук.кер. Богуш А.М. //Дошкільне виховання - 2012.- С. 4-19.
2. Богуш А. М. Мовленнєвий розвиток дітей від народження до 7 років./А.Богуш -К.: Вид.дім «Слово», 2004. – 376с.
- 3.Гавриш Н. Художнє слово і дитяче мовлення. /Н.Гавриш – К., 2005.- 170с.
- 4.Гончаренко А. Розвиток мовленнєвої компетентності старших дошкільників./ А.Гончаренко – К.: Світич, 2009. – 147с.
- 5.Мовні ігри та вправи зі словом /Упоряд. В.Л.Сухар. – Х.: Веста: Вид.-во «Ранок», 2008. – 176с.

УДК 378.14

Ожоганич В. П.

студентка спеціальності 012 «Дошкільна освіта, ОС магістр»
Мукачівського державного університету

Іванова В. В.

к.психол.н., доцент кафедри
теорії та методики дошкільної освіти
Мукачівського державного університету

ОСОБЛИВОСТІ ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ

ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З НЕБЛАГОПОЛУЧНИХ СІМЕЙ

Пріоритет захисту і благополуччя дітей дошкільного віку в усіх сферах життя відображений в Конвенції про права дитини [1]. Документ містить чотири основні вимоги, які повинні забезпечити права дітей: виживання, розвиток, захист, забезпечення активної участі в житті суспільства.

У Базовому компоненті дошкільної освіти також йдеться про педагогічний супровід як форму взаємодії педагогів і дітей. Ми вважаємо, що педагогічний супровід дітей дошкільного віку з неблагополучних сімей забезпечить їм можливість благополучного входження в соціум.

Зупинимося детальніше на розумінні різними дослідниками процесу педагогічного супроводу дітей. У педагогічній літературі виділяють різні підходи до характеристики видів педагогічного супроводу. О.С. Белкін [2] акцентує увагу на таких видах, як співдружність, наставництво, опіка, співпраця, партнерство. Г.А. Берулава (2004) [3] розглядає супровід з позиції індивідуальної теорії розвитку суб'єкта. З огляду на цю точку зору, провідним аспектом супроводу повноцінного розвитку дитини стають і освітні програми, і здоров'язберігаючі технології, і провідна роль сім'ї в досягненні запланованих освітніх та особистісних результатів [3].

Аналіз наукових праць, дисертаційних досліджень, методичної літератури дозволив нам конкретизувати поняття «неблагополучна сім'я». Ми вважаємо, що неблагополучна сім'я – це конфліктна, з недоліком виховних ресурсів, морально неблагополучна, педагогічно некомпетентна сім'я, в якій діти потребують педагогічного супроводу, направлено на захист, турботу, підтримку, підкріплення позитивного досвіду входження в соціум.

У логіці дослідження розглянемо особливості розвитку дітей з неблагополучних сімей. О.А. Стребелева, Ю.А. Разенкова [4] відзначають: діти з неблагополучних сімей недостатньо володіють знаннями про навколишній світ, мало знають про працю дорослих, взаємини. Вони виявляють негативне ставлення до оточуючих людей, до себе і власної діяльності (не люблять ділитися своїми враженнями, розповідати про себе і свою сім'ю). Діти з неблагополучних родин не можуть оцінити свою працю і оточуючих, вони дуже потайливі і закриті від інших, часто схильні до істерик, сплесків гніву, плаксивості, підвищеної стомлюваності. У 5-6-річному віці дитина вже не просто цілеспрямовано виконує будь-яку роботу, доручення, прохання заради самої дії, праці, а потребує оцінювання своїх дій із боку дорослих, педагогів, однолітків.

Діти з неблагополучних сімей не відразу розуміють питання, не справляються з поставленим завданням, їм потрібне розширення інструкції. У таких дітей спостерігається швидка стомлюваність, постійно потрібна підтримка інтересу до виконуваної дії. Ініціативу діти з неблагополучних сімей не виявляють, насилу дотримуються правил гри. Вони зазнають труднощів (відмовляються) в оповіданні про себе, свою родину.

Отже, представлена характеристика дозволяє зробити висновок про те, що діти дошкільного віку з неблагополучних сімей мають значні проблеми і

труднощі в пізнавальному розвитку, міжособистісній комунікації і негативне ставлення до себе і власної діяльності, що заважає їм благополучному входженню в соціум.

Для осмислення поняття педагогічного супроводу дітей з неблагополучних сімей зупинимося більш детально на формах педагогічного супроводу дітей дошкільного віку: захисту, піклування, підтримці й підкріпленні.

Захист, на думку С.В. Альохін, С.Д. Кирієнко, С.В. Проняєва, С.В. Тарасової, Л.В. Трубайчук – це діяльність педагога, батька (дорослого), який застосовує комплекс механізмів, що спрямовані на ліквідацію та обмеження негативного впливу навколишнього суспільства з метою реалізації необхідних можливостей і потреб дитини. Так педагог, батько (дорослий) сприяє реалізації безпеки дитини (фізичної і психологічної). Така залежність дітей від батьків (дорослих) у фізичному і психологічному плані зберігається в дошкільному віці; тому необхідно, щоб педагоги, батьки (дорослі) знаходилися поруч, спостерігали за громадською безпекою умов виховання та розвитку дітей, вчасно звертали увагу на умови благополучного входження дитини в соціум.

У працях С.Д. Кирієнко, С.В. Проняєвої, Л.В. Трубайчук турбота характеризується активним сприянням педагога, батька (дорослого), який, відчуючи позитивні почуття, прагне регулярно реалізовувати необхідні потреби і можливості дітей; турбота може проявлятися в вираженні почуттів, переживань (я тобі співпереживаю), як уважне ставлення до особистості (я уважно дивлюся на тебе) і як предметні вкладення (дарую тобі сюрприз, я принесла тобі машинку).

Слідом за С.В. Альохін в педагогічному супроводі С.Д. Кирієнко, С.В. Проняєвою, Л.В. Трубайчук та ін. виділяють такий компонент як підкріплення і розглядають його як засвоєння дітьми необхідної системи знань, цінностей, норм суспільства. Як правило, підкріплення, уточнюють автори - це своєчасна реакція більш досвідченого дорослого (педагога, батьків) на конкретні дії в поведінці дитини з метою закріпити позитивні вміння; підкріплення буває позитивне (похвальний погляд) і негативний (образливий вираз). Дуже часто підкріплення впливає на активізацію дитини при досягненні запланованих результатів і виражається висловом: «Ти зможеш ...» і «Ти не зможеш ...». Регулярна перевага того чи іншого підкріплення педагога, батька (дорослого) може привести до закріплення уявлень дитини про саму себе як про здібного або не здібного до самодостатньої діяльності, що впливають на становлення суб'єктної позиції дитини в освітньому процесі. Якщо винагорода і покарання можуть бути відкладені, то підкріплення реалізується «зараз», воно відповідає віковим особливостям дошкільників і забезпечує розвиваюче виховання дитини. Підкріплення для дітей з неблагополучної сім'ї - це необхідний вид педагогічного супроводу, бо воно зможе благополучно допомогти у формуванні у дітей впевненості, позитивного досвіду, який важливий в процесі входження в соціум.

Проведений аналіз психолого-педагогічної літератури дозволив нам сформулювати поняття «педагогічний супровід дітей дошкільного віку з неблагополучних сімей», яке визначається як процес захисту, дієвої участі

дорослого в задоволенні потреб, психолого-педагогічної підтримки в освоєнні ним соціального досвіду, результатом якого є благополучне входження дітей в соціум.

Таким чином, проведений нами педагогічний аналіз стану проблеми педагогічного супроводу дітей дошкільного віку з неблагополучних сімей показав: по-перше, заявлена проблема актуальна, але недостатньо розроблена; по-друге, накопичені теоретичні дослідження для її вирішення; по-третє, проблема може бути вирішена через розробку та реалізацію структурно-функціональної моделі педагогічного супроводу дітей дошкільного віку з неблагополучних сімей, адекватної сучасним умовам функціонування дошкільної освіти.

Список використаних джерел

1. Конвенція про права дитини 1989 // Юридична енциклопедія : [у 6 т.] / ред. кол. Ю. С. Шемшученко (відп. ред.) [та ін.] – К. : Українська енциклопедія ім. М. П. Бажана, 2001. – Т. 3 : К – М. – 792 с.
2. Белкин, А.С. Основы возрастной педагогики: учебное пособие для студентов / А.С. Белкин. – М.: Академия, 2000.— 192 с.
3. Берулава, Г.А. Методологические основы практической психологии: учебное пособие / Г.А. Берулава. –М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: МОДЕК, 2004. – 192 с.
4. Стребелева, Е.А. Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста: методическое пособие / Е.А. Стребелева, Г.А. Мишина, Ю.А. Разенкова. – М.: Просвещение, 2009. – 164 с.

УДК 373.2.016:81-028.31

Раточка Г. І.

Студентка спеціальності 012 «Дошкільна освіта», ОС «Бакалавр»
Мукачівського державного університету

Кас'яненко О. М.

кандидат педагогічних наук, ст.викладач
кафедри теорії та методики дошкільної освіти,
Мукачівського державного університету

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ МОВНИХ І МОВЛЕННЄВИХ ЗДІБНОСТЕЙ ДОШКІЛЬНИКІВ

Розвиток мови органічно пов'язаний з розумовим вихованням, оскільки розвинене мислення людини – це мовне, мовленнєве, словесно-логічне мислення.

Навчання дошкільнят мови надає можливості і для вирішення завдань морального виховання. Дуже важливий розвиток комунікативних здібностей дітей, вміння спілкуватися з дорослими і однолітками, як на рідній мові, так і на іншій мові.

Засвоюючи рідну мову, дошкільнята опановують найважливішу форму мовного спілкування – усну мову.

Мовне спілкування в його повному вигляді - розуміння мови і активна мова – розвиваються поступово. Тому вивчення мови і розвиток мовлення розглядаються не тільки в лінгвістичній сфері (як оволодіння дитиною мовними навичками - фонетичними, граматичними, лексичними), але і в сфері спілкування дітей один з одним і з дорослими (як оволодіння комунікативними навичками). Звідси важливим є формування не тільки культури мови, а й культури спілкування [1].

У дошкільній освіті тісний взаємозв'язок структурних компонентів комунікативної компетентності розглядається як взаємозв'язок комунікативних і мовленнєвих умінь дитини, як розвиток мови в спілкуванні, засвоєння соціального досвіду, пізнання, розвиток творчих здібностей дошкільнят.

Всі ці вміння дадуть дитині можливість в елементарних формах прогнозувати спілкування, орієнтуватися на статус співрозмовника (друг, педагог, батьки, незнайомий партнер, як одноліток, так і дорослий), а також вибудовувати використання мовних засобів залежно від ситуації. Найважливішим завданням освіти є розвиток мовних і комунікативних здібностей, виховання культури особистості, яку неможливо уявити без розвинутої культури мовлення. Під культурою мови розуміється не тільки володіння нормами рідної мови, а й уміння використовувати виразні засоби рідної мови в різних умовах спілкування. Сюди включається, з одного боку, проблема правильності мовлення, а, з іншого, вміння вибирати з різних варіантів найбільш доречних в стилістичному, смисловому та ситуативному відношенні [3].

Правильно організоване навчання і діалогічне спілкування дозволить дітям успішно оволодіти мовою і комунікативними вміннями, розвинути творчі здібності в різних видах художньої діяльності: образотворчої, музичної, театральної, художньо-мовної. Дитина може висловити свої емоції, почуття словом, яке повинно бути образним, точним. При цьому паралельно з культурою мови розвивається і культура спілкування, мовний етикет, проте виховання культури спілкування дошкільника не повинно зводитися до заучування етикетних формул.

До мовних вмінь відноситься відмінна вербальна пам'ять, мовне чуття, тобто правильний відбір мовних засобів, логічну побудову і виклад

висловлювання, вміння орієнтуватися на мову співрозмовника, загальна ерудиція. В комунікативні вміння входить ініціативність в бесідах, самостійність, активність, емоційно-оцінне реагування, вміння вступити в розмову, запитати, відповісти, подати репліку [2].

Виховання культури мовного спілкування – одна з найважливіших завдань, пов'язаних із засвоєнням мови. Вона передбачає не тільки оволодіння мовними нормами (фонетичними, лексичними, граматичними), але і вдосконалення засобів вираження мови в живому мовному спілкуванні. В вихованні культури мовного спілкування дошкільників важливу роль відіграють розвиток всіх сторін мови, знання правил і норм мовного етикету, використання їх в залежності від ситуації.

Мовне спілкування передбачає не тільки вміння правильно, виразно і точно говорити, а й уміння слухати співрозмовника і витягувати ту інформацію, яку вклав у свою промову. Тому вдосконалення комунікативної компетенції неможливе без засвоєння основ культури мовлення, відсутність якої може викликати неправильне уявлення про суть висловлювання. Основні завдання висловлювання – виховання звукової культури мовлення, словникова робота (збагачення, закріплення та активізація словника), формування граматичної будови мови, її зв'язності при побудові розгорнутого висловлювання, виховання інтересу до художнього слова – вирішуються протягом усього дошкільного дитинства, проте на кожному віковому етапі йде поступове ускладнення кожного завдання, і змінюються методи навчання. У кожній з перерахованих завдань є ціле коло проблем, яке треба вирішувати паралельно і своєчасно[3].

Розвиток інтересу до мови в педагогічному процесі вихователь здійснює, створюючи умови для самостійних спостережень над мовою, забезпечуючи певний рівень саморозвитку мови, на основі формування мовних узагальнень і елементарного усвідомлення явищ мови і мови. Зауважимо, що індивідуальні відмінності мовного рівня дітей можуть бути винятково невеликі. І завдання педагога – довести рівень мовного розвитку дитини до такої планки, коли кожна дитина зможе висловлювати свої думки відповідно до норми літературної мови. А для цього необхідно створити педагогічні умови (сукупність змісту, форм і методів навчання) для забезпечення ефективного засвоєння норм і правил рідної мови[3].

Одним із пріоритетних завдань педагогів дошкільної ланки освіти є розвиток лінгвістичних здібностей, формування в дітей умінь практично застосовувати знання в повсякденних ситуаціях спілкування: з однолітками, зі знайомими та незнайомими дорослими. Дошкільний вік – це період коли діти найбільш гостро потребують надбання інформації, тому необхідна спеціальна організація спілкування, щоб допомогти їм придбати комунікативні та мовні вміння і навички. Особливо необхідна така організація при вивченні іншої мови.

Список використаних джерел

1. Богуш А.М. Теорія і методика розвитку мовлення дітей раннього віку / А.М. Богуш, Н.В. Гавриш, О.В. Саприкіна. – К., „Слово”, – 2009, – 407 с.

2. Лукашенко І. М., Заїка Є. В. Про місце вербального інтелекту в структурі лінгвістичних здібностей // Вісник Харківського національного педагогічного університету ім. Г.Сковороди. Психологія. Випуск 9. Харків. – ХНПУ – 2011. – С. 13-23.
3. Крутій К.Л. Розвиваємо у дитини мовлення, інтелект і здібності. – Запоріжжя: Ліпс. Лтд. 1999. – 60с.

УДК 373.2.015.311:51:796.11

Русин Н.М.,

ст.викладач

Тишкул Е.

студентка групи ДО-3

Мукачівського державного університету

ВИКОРИСТАННЯ МАТЕМАТИЧНИХ ІГОР ЯК ЗАСОБУ РОЗВИТКУ ДОПИТЛИВОСТІ ДІТЕЙ СЕРЕДНЬОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У ЗДО почалася підготовка до реалізації завдань, поставлених в Базовому компоненті дошкільної освіти, який орієнтований на розвиток особистісних якостей дитини. Серед них виділяється і допитливість, як якість, яка в подальшому формує і розвиває пізнавальний інтерес. Допитливість спонукає людину до активного інтелектуального пошуку, дозволяє їй робити відкриття, як для себе, так і для всього світу. Допитливість породжує геніїв: вчених, педагогів, математиків, інженерів - конструкторів, художників, багато з яких стали лауреатами Нобелівської премії. Дослідники епохи Ренесансу стверджують, що Леонардо да Вінчі говорив про допитливість, як про один з семи основних принципів, які допомогли йому розвинути свій геній, і що він може бути розвинений в кожній людині. У науковій літературі відсутня єдність думок про психолого-педагогічну природу даного феномену. Допитливість розглядається як риса характеру, рівень пізнавальної потреби, інтелектуальна якість, розумова активність людини.

Актуальність даної теми обумовлена, з одного боку, Базового компоненту дошкільної освіти [1, с. 7], а, з іншого - соціально-економічною ситуацією в нашій країні. Державний стандарт встановлює норми і положення, які є обов'язковими при реалізації основної освітньої програми дошкільної освіти. Заплановані підсумкові результати засвоєння дітьми програми дошкільної освіти описують сукупні комплексні якості дитини, які вона може придбати в результаті засвоєння цієї програми. Одним з них є допитливість. Вчені так представляють цю рису: «Допитливий, активно і зацікавлено пізнає світ, тобто цікавиться новим, невідомим в навколишньому світі (світі предметів і речей, світі відносин і в своєму внутрішньому світі). Задає питання дорослому, любить експериментувати. Здатний самостійно діяти (в повсякденному житті, в різних видах дитячої діяльності) ».

Особлива гострота аналізованого питання підкреслювалася Л.С. Виготським [2]. Вчений характеризував тип навчання в дошкільному віці в якості проміжного, між спонтанним, властивим дитині більш раннього віку, і реактивним, який притаманний дітям шкільного віку. У дошкільному віці дитина вже може навчатися за програмою, яка задається дорослим, але тільки в силу того, як програма дорослих стає її власною програмою, зливається з природним ходом розвитку дитини. Даний тип навчання Л.С. Виготським називався спонтанно-реактивним. На думку Л.С. Виготського, наукові поняття не засвоюються і не заучуються дитиною, яка не береться пам'яттю, а виникають і складаються за допомогою найбільшої напруги всієї активності її власної думки [2, с. 340].

При цьому математика може і повинна відігравати особливу роль в гуманізації освіти, в її орієнтації на процес виховання і розвитку дитячої особистості. Дитина росте, ось вона уже закінчує першу ланку системи освіти - дитячий садок, попереду на неї чекає школа. Якщо вона допитлива в дошкільному віці, її допитливість буде зростати і в шкільні роки. Тема дослідження «Використання математичних ігор для розвитку допитливості дітей середнього дошкільного віку» вибрана нами не випадково. У математиці закладені великі можливості загального розвитку дитини: математичні знання сприяють вдосконаленню пізнавальних процесів, а також формуванню особистісних якостей: цілеспрямованості, активності, організованості, здатності самостійно думати і приймати рішення. В Україні в закладах дошкільної освіти керуються програмами «Дитина в дошкільні роки» і «Впевнений старт», в яких розкриті основні завдання та компетенції дошкільників з питань математичного розвитку. Педагогічні дослідження останніх років (К.Крутій, К.Й.Щербакова) розкрили багато проблем змістовного характеру процесу освіти. З кожним роком система освіти поліпшується, а ось методи навчання залишаються колишніми [5, с. 56].

У зв'язку з цим загострилася ряд протиріч. На соціально-педагогічному рівні актуальність проблеми обумовлена протиріччям між необхідністю розвитку допитливості дітей дошкільного віку і сформованою практикою, не завжди сприяє високому рівню дитячої допитливості.

На науково-теоретичному рівні актуальність проблеми обумовлена протиріччям між необхідністю теоретичного аналізу проблеми розвитку допитливості дошкільнят і недостатньою вивченістю названого феномену в сучасних психолого-педагогічних дослідженнях. На науково-методичному рівні актуальність проблеми обумовлена протиріччям між можливістю розвивати допитливість дітей середнього дошкільного віку в умовах ЗДО і недостатньою компетентністю педагогів в побудові педагогічного процесу за даним напрямком особистісного розвитку.

Гра володіє найважливішим значенням в житті маленької дитини. У дітей потреба в грі зберігається і займає значне місце і в перші роки їх навчання в школі. В іграх немає реальної обумовленості обставинами, простором, часом. Діти є творцями сьогодення і майбутнього - в цьому полягає чарівність гри. Відзначимо, що для вихованців мета гри - в самій грі, а для дорослих, які

організують гру, існує і інша мета - розвиток дітей, засвоєння ними встановленої кількості знань, формування певних навичок і умінь, вироблення тих чи інших якостей особистості.

Розвиток пізнавального інтересу і допитливості в дошкільному віці проходить в різних напрямках при педагогічній підтримці з боку дорослого. В процесі математичних ігор відбувається вирішення завдань, які сприяють процесу прискорення формування і розвитку у дошкільнят математичних уявлень. Такого роду ігри допомагають дошкільнятам надалі успішним чином опановувати основи математики та інформатики. Діти отримують елементарні знання про множини, числа, розмір і форму предметів, вчаться орієнтуватися в часі і просторі. Дослідження з питання використання математичних ігор для розвитку допитливості у дітей з дошкільного віку є в роботах вчених і педагогів-практиків. Вченими Р.А. Березіною, З.А. Михайловою, Р.П. Непомнящою була розроблена методика формування математичних уявлень у дошкільників за допомогою використання розвиваючих ігор [4, с.12].

У своїй роботі «Сходінки творчості або розвиваючі ігри» педагог-новатор Б.П. Нікітін говорить про досвід застосування і використання ігор, які дозволяють успішним чином розвивати творчі здібності дитини [3, с. 27]. На сучасному етапі в розвитку елементарних математичних уявлень можна застосовувати ігри з елементами теорії розв'язання винахідницьких завдань (ТРВЗ). Робота з елементами ТРВЗ дає можливість більшою мірою вирішити завдання навчання математичної діяльності.

Таким чином, процес бурхливого розвитку математичної науки і проникнення її в різні сфери знань обумовлює зростаючу роль математичної підготовки дітей. Новизну нашого дослідження ми бачимо в тому, що існуюча сьогодні система математичних ігор здатна розвинути допитливість до математики у маленької дитини, якщо вихователь створить умови, при яких дитина познайомиться з цікавим матеріалом, спробує свої сили, проявить інтерес, активність. Предметом нашого дослідження є використання математичних ігор В.В.

Воскобовіча як засобу розвитку допитливості дітей середнього дошкільного віку. Мета дослідження: обґрунтування можливостей використання математичних ігор для розвитку допитливості дітей середнього дошкільного віку, розробка та апробація методики по використанню даних ігор. Ми припускаємо, що використання ігор В.В. Воскобовіча може позитивно вплинути на розвиток допитливості дітей середнього дошкільного віку за умови підбору цікавого змісту ігор і розробки методики їх використання, стимулюючої прояв допитливості.

Наше дослідження проводиться в середній групі на базі ЗДО № 33 м.Мукачева. Констатуючий експеримент проводився протягом трьох місяців, в ньому брало участь 12 дітей. На цьому етапі дослідження ми використовували діагностику К.М. Рамонової [4]. Аналіз результатів показує, що 50% дітей виявляють низький рівень розвитку допитливості і 50% дітей середній рівень. Отримані результати переконують, що необхідно створити умови для використання ігор В.В. Воскобовіча, захопити дітей їх змістом. Ми впевнені,

що наша робота позитивно позначиться на розвитку допитливості дітей.

Список використаних джерел

1. Базовий компонент дошкільної освіти / Науковий керівник: А. М. Богуш, дійсний член НАПН України, проф, д-р пед. наук; Авт. кол-в: Богуш А. М., Беленька Г. В., Богініч О. Л., Гавриш Н. В., Долинна О. П., Ільченко Т. С., Коваленко О. В., Лисенко Г. М., Машовець М. А., Низковська О. В., Панасюк Т. В., Піроженко Т. О., Поніманська Т. І., Сідельнікова О. Д., Шевчук А. С., Якименко Л. Ю. - К.: Видавництво, 2012. -26 с.
2. Виготський Л.С. Педагогічна психологія. - / Л.С.Виготський //- М.: АСТ-АстрельХранітель, 2008. - 671с.
3. Нікітін Б.П. Сходінки творчості, або розвиваючі ігри.- / Б.П.Нікітін // - М.: Инфра, 2011. - 354 с.
4. Рамонова К.М. Особливості та шляхи розвитку допитливості у дітей дошкільного віку. - / К.М. Романова // СПб.: Пітер, 2007. - 187с.
5. Щербакова К. Й. Методика формування елементарних математичних уявлень у дошкільників [Текст]: навчальний посібник / Катерина Йосипівна Щербакова; Мін. освіти України; ред. Є.В. Бондарчук. – К.: Вища школа, 1996. – 240 с.

УДК 373.2-053.4:[81'271.12+502.2]

Сворень Л. П.,

магістр спеціальності «Дошкільна освіта»,
ДВНЗ «Прикарпатський національний університет ім.В.Стефаника»

Кудярьська Т. Р.

викладач кафедри теорії та методики дошкільної і спеціальної освіти;
завідувач Логопедичного пункту Департаменту освіти та науки Івано-
Франківської міської ради

РОЗВИТОК МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ У ПРОЦЕСІ ОЗНАЙОМЛЕННЯ З ПРИРОДОЮ

Розвиток мовлення і мислення є одним із основних завдань виховання дітей дошкільного віку на сучасному етапі. Поглиблення і вдосконалення думки безпосередньо впливає на її словесне оформлення і навпаки, чіткість мовлення робить зрозумілішою висловлену думку.

Дитині потрібен багатий чуттєвий досвід для розвитку мислення і мовлення, так як отримується нею від сприйняття різних предметів, світу природи, суспільного життя, гри [4; с.11].

Зупинимося детальніше на впливі природного оточення на розвиток мовлення дітей.

Природа оточує дитину з ранніх років. К.Ушинський вважав логіку природи найдоступнішою, найбільш наочною і корисною для дитини. Саме безпосереднє спостереження навколишньої природи «складе ті первинні логічні

вправи думки, від яких залежить логічність, тобто істина самого слова, і з яких потім витечуть само собою логічне мовлення і розуміння граматичних законів». Щоб удосконалювати думку і слово дитини, необхідно збагачувати її душу повними, вірними, яскравими образами природи, тому що усе, «що є в мовленні логічного, виникає із спостережень людини над природою» [5; с.129].

Спілкування з природою сприяє практичному опануванню навичок словотворення у дитини, розширенню словникового запасу, сприятливо впливає на розвиток зв'язного, фразового мовлення. При цьому діти практично опановують навички словозміни: узгодження слів у роді, числі, відмінку.

В процесі систематичних, цілеспрямованих спостережень у дитини розширюється кругозір, розвивається допитливість, зорова, слухова і вербальна пам'ять, удосконалюються розумові процеси. Дошкільники вчать думати і відповідати на запитання, аргументуючи свої висловлювання, що позитивно впливає на розвиток зв'язного мовлення [2; 24].

Дитина за допомогою дорослих вчиться знаходити і правильно визначати словом причинну і часову залежність, послідовність, взаємозв'язок предметів і явищ природи. Малюк навчається аналізувати, міркувати, розповідати, описувати, що є одним із ведучих і вирішальних чинників успішного навчання в школі, адаптації дитини в товаристві однолітків, в соціумі, що постійно змінюється. Вміння спостерігати в процесі пізнання природи народжує звичку робити висновки, виховує логіку думки, чіткість і красу мовлення [2; 17].

Перш ніж говорити про шляхи розвитку зв'язного мовлення дітей на основі ознайомлення з природою, слід зупинитися на роботі вихователя по збагаченню і активізації їх словника.

Готуючись до проведення спостереження, екскурсії, прогулянки, педагог намічає для себе слова, які будуть для дітей новими або виступлять у новому значенні, а також визначає прийоми активізації мовлення дітей. Кожне слово чітко проговорюється дорослим і потім повторюється дітьми, причому доречно акцентувати увагу дітей на тому, що слово є для них новим. Під час спостереження педагог неодноразово повторює нове слово і прагне так поставити запитання, щоб відповіді на них вимагали обов'язкового вживання цього слова. Нові слова закріплюються в процесі бесіди, при розгляді картин і на інших заняттях. Вихователь повинен навчити дітей правильно користуватися словом відповідно до ситуації. Наприклад, діти при розгляданні джмеля звернули увагу, що на ньому смужки сині і жовті – вводимо в словник дітей слово «смугастий». Потім закріплюємо слово, згадуючи інших смугастих тварин – тигра, зебру [3; с.104].

Починаючи з середньої групи можна давати дітям спеціальні граматичні і лексичні вправи, де словникова робота і формування умінь будувати речення є головною метою. Завдання поступово ускладнюються: підбір до іменників прикметників і дієслів, синонімів і антонімів, узагальнюючих слів, придумування закінчення речення.

Досить багатий і різноманітний словник – основа розвитку зв'язного мовлення, що складається з правильно складених речень різних типів. Щоб дитина склала складне речення, вона повинна розуміти зв'язок, закономірність,

яку хоче передати в розмові, наприклад: «Коли сніг мокрий, з нього можна ліпити», «Коли мороз, сніг сухий і рипить», «Коли настає осінь, птахи відлітають у теплі краї», «Коли настає осінь, листя опадає, це – листопад» [1; с.21].

Діалогічне мовлення дітей розвивається під час проведенні бесід, розглядання картин про природу, читання художньої літератури, театралізованої діяльності.

Бесіда – форма колективного обговорення теми, тому вона вимагає уміння слухати товариша, доповнювати або виправляти його відповідь, подавати репліки, ставити запитання. А від педагога вимагається уміння природньо будувати розмову – залучати до участі сором'язливих, зупиняти понад міру активних.

У бесідах про природу дорослий використовує в основному запитання, що з'ясовують знання дітей про певні предмети й явища природи, та питання, що вимагають узагальнення фактичного матеріалу, встановлення зв'язків і залежностей у природі. Крім того, в старшому дошкільному віці можна використовувати альтернативні запитання, які вимагають вибір відповідей з двох або декількох можливих.

Для активізації мовлення і мислення дітей доречно використовувати загадки, різноманітні мовні ігри. Корисним буде складання загадок дітьми, при якому потрібно використати вміння виділяти суттєві ознаки предмета або явища, а також знаходити відмінності між різними предметами. При складанні загадок можна використовувати таку схему-послідовність запитань: дивлячись на зображення майбутньої відгадки, дитина відповідає на запитання.

Наприклад, 1) «Хмара яка?» – біла, 2) «На що схожа?» – на вату, 3) «Чим відрізняється?» – в руки не візьмеш. Або 1) «Що робить?» – пливе по небу, 2) «На що (на кого) схожа?» – на вівцю, 3) «Чим відрізняється?» – не підстрижеш.

Доречно вводити мовні ігри типу:

- «Відгадай за описом» – одна дитина називає ознаки предмета, а інші діти відгадують;

- «Назви ознаку (або дію)» – педагог кидає м'яч, називає предмет (явище) – дитина називає його ознаки (дії);

- «Буває – не буває» – педагог називає предмет (або явище) і певну ознаку (або дію), а діти плескають в долоні тоді, коли ознака підібрана правильно;

- «Знайди зайве слово» – педагог називає ряд слів, які можна об'єднати однією ознакою або узагальнюючим словом і одне зайве слово, наприклад: «Яблуко, груша, виноград, перець; зима, літо, вечір, весна». Завдання дітей визначити зайве слово та обґрунтувати вибір [4; с.49].

Для розвитку фонематичних процесів підійдуть ігри, в яких діти повинні знайти предмети, назви яких починаються на заданий звук (в рамках теми заняття), або підібрати слова, в яких заданий звук є на початку (в середині чи в кінці) слова.

Розвитку зв'язного мовлення та активізації словника сприяють складання описових та сюжетних розповідей. Використання ж опорних схем, серій малюнків з послідовністю подій та з дробленням сюжетної картини на окремі

малюнки допоможе навчити дітей послідовно викладати власні думки.

Розвиток мовлення – це найскладніший момент у вихованні дітей дошкільного віку. І проводити його потрібно постійно, під час різних видів діяльності, впродовж усього педагогічного процесу. Це вимагає від педагога величезних знань, умінь, зусиль, терпіння. Але яка б робота не проводилася, потрібно завжди пам'ятати, що багато що залежить і від генетично закладених в дитину даних. Завжди потрібно враховувати індивідуальні особливості кожної дитини і розвивати їх залежно від її здібностей.

Список використаних джерел

1. Базовий компонент дошкільної освіти (редакція 2012 року) / наук. кер. А.М. Богуш; авт. кол.: А.М. Богуш; Г.В. Беленька; О.Л. Богініч; Н.В. Гавриш, О.П. Долинн та ін. // Дошкільне виховання. – 2012. - № 7. – С.4-19.
2. Барташнікова І.А., Барташніков О.О. Розвиток уяви та творчих здібностей у дітей 5-7 років: тести та ігри / І. А. Барташнікова, О. О. Барташніков. - Тернопіль : Богдан, 1998. - 85 с
3. Богуш А.М. Мовленнєвий розвиток дітей: сутність та шляхи реалізації / А. М. Богуш // Дошкільне виховання. – 1999. - № 6. – с.3-5.
4. Богуш А.М., Орланова Н.П., Зеленко Н.І., Лихолєтова В.К. Методика розвитку рідної мови і ознайомлення з навколишнім у дошкільному закладі. – К.: Вища шк., 1992.
5. Ушинський К.Д. Рідне слово. Вибрані педагогічні твори / К.Д. Ушинський. – К.: Радянська школа, 1949. – 410с.

УДК 373.2:37.016:81-028.31:004

Чекан О.І.

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри теорії та методики дошкільної освіти

Барна Х.В.

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри теорії та методики дошкільної освіти

Попович М.І.

студентка ОПН- 1м
Мукачівського державного університету

ТЕХНОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ДО РОЗВИТКУ КРЕАТИВНОГО МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ ПЕРЕДШКІЛЬНОГО ВІКУ

У Базовому компоненті дошкільної освіти зазначається, що одним із головних завдань дошкільної освіти є формування особистості дитини й підготовка її до навчання в школі. Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить про збільшення кількості дітей дошкільного віку із порушеннями усного мовлення, що зумовлює труднощі в оволодінні Програмами навчання й виховання дітей дошкільного віку в умовах ДНЗ, у своєчасній мовленнєвій підготовці дітей до школи і формуванні мисленнєво-пізнавальної діяльності, поведінки та особистості дитини в цілому. У зв'язку з цим, значущості набуває превентивне навчання і виховання дошкільників із порушеннями мовлення та безпосередньо робота з дітьми старшого дошкільного віку, особливо з дітьми із загальним недорозвиненням мовлення (далі ЗНМ). Нині вивченню дітей із ЗНМ присвячено ряд фундаментальних і різнобічних досліджень Н. Новотворцева, Т.Філічева, Г.Чірка та ін. Від рівня сформованості мовлення дитини, зокрема, фонетико-фонематичної й лексико-граматичної сторін, залежить рівень опанування навчальною діяльністю, знаннями, уміннями й навичками відповідно програмових вимог. Оскільки мовлення щільно пов'язане з мисленням, за висновками Л. Виготського, дитина із ЗНМ, яка має порушення процесу формулювання виразу чи вислову, не виконує повноцінно мисленнєво-пізнавальну функцію, що негативно позначається у подальшому на оволодінні читанням і письмом у початковій школі. У зв'язку з цим, формування усного мовлення дітей дошкільного віку у психологічній і педагогічній літературі розглядається в числі найважливіших завдань [1].

Різні аспекти методики розвитку мовлення дітей дошкільного віку розробляли вітчизняні педагоги А. Богуш, О. Гвоздєв, А. Усова, К. Ушинський, Є. Тіхєєва, Є. Флеріна та ін. [2].

Своєрідність розвитку словникового запасу, граматичної будови, зв'язного мовлення та його фонетико-фонематичної сторони при ЗНМ описана в дослідженнях Р. Левіної, В. Орфінської, Н. Траугот та ін. Поряд із вищезазначеними аспектами постає проблема формування мовленнєвої компетентності дитини-дошкільника як ключової проблеми в розвитку комунікативних вмінь та розвиток її творчих здібностей як спосіб активного перетворення дійсності [3].

На сьогоднішній день, сучасне світове суспільство базується на інформаційних технологіях. Активне запровадження технологій інформатизації безпосередньо стосується освітньої системи, стає невід'ємною складовою креативної, особистісно зорієнтованої освіти, адже провідна мета такої освіти — це самостійний пошук сенсів, створення нової системи цінностей, формування особистої активності. Така освіта забезпечує добрі умови для саморозвитку особистості тільки в тому випадку, коли охоплює не тільки окремі дисципліни або форми проведення занять, а органічно

вписується в контекст креативного освітнього середовища. Креативна освіта являє собою багатовимірну індивідуалізовану цінність, покликану створювати добрі умови для розвитку творчих здібностей дітей, а також їх самореалізації.

На наш погляд, цінностями креативної освіти стає духовна культура, творчість як засіб повноцінного життя й розвитку особистості та культури. На перший план виходить спілкування як спосіб особистісного зростання. Тут дитина виступає як суб'єкт життя, яка має потребу в самореалізації. Сенс такої освіти у визнанні індивідуальності й неповторності кожної людини та її розвитку.

Отже, при здійсненні індивідуального підходу відбувається навчання дітей з урахуванням особливостей темпераменту, характеру, здібностей, мотивів та інтересів. В основі індивідуального підходу лежать такі педагогічні технології:

- структурно-логічні технології навчання, які являють собою поетапну організацію постановки дидактичних задач, вибору способу їх розв'язання, діагностики, оцінки одержаних результатів;
- інтеграційні технології - це дидактичні системи, які забезпечують інтеграцію знань і вмінь, різних видів діяльності, навчальних тем, навчальних проблем та інших форм організації навчання;
- ігрові технології — як форма взаємодії педагога й дітей, яка сприяє формуванню вміння вирішувати завдання на основі компетентного вибору альтернативних варіантів через реалізацію певного сюжету;
 - комп'ютерні технології;
 - комп'ютерні та діалогові технології, пов'язані зі створенням комунікативного середовища;
- технології щодо розвитку креативного мовлення дітей передшкільного віку;
- тренінгові технології - це система *діяльності* з відпрацювання певних алгоритмів навчально-пізнавальних дій і способів розв'язання типових задач у ході навчання.

Список використаних джерел

1. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні (нова редакція), Волкова Л.С., Туманова Т.В., Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. Логопедия. Методическое наследие: Пособие для логопедов и студентов – М.: Владос, 2003 (480 с.)
2. Богуш А.М. Дошкільна лінгводидактика: теорія і практика навчання дітей рідної мови: Підручник / за ред. А.М. Богуш. – К.: Вища школа, 2007 (542 с.).
3. Богуш А.М. Методика розвитку рідної мови і ознайомлення з навколишнім у дошкільному закладі. Практикум: Навч. посібник /А.М. Богуш. – К.: Вища школа, 1995. (414 с.).

Черепаня Н.І.

к.пед.наук, доцент

Мукачівський державний університет

Короткова М.С.

Спеціальність «Дошкільна освіта»

ОС «магістр»

СУТНІСНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНОГО ІНТЕРЕСУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Розкриваючи сутність пізнавального інтересу, ми звернулися до різних трактувань інтересу, наведеними раніше, в яких прозвучала думка про те, що він визначається спрямованістю особистості на предмет або схильністю (як спрямованість на діяльність). З одного боку, інтерес - це активне пізнавальне ставлення до предметів і явищ дійсності, а з іншого - це особлива властивість спрямованості особистості, складне динамічне явище, пов'язане з іншими властивостями спрямованості [1].

І.М. Цветков, Г.І. Щукіна, В.М. Мясищев, Н.Г.Морозова визначаючи інтерес, звернули увагу на його пізнавальну спрямованість, звернену до області пізнання, до її предметної сторони. Це положення дозволяє виокремити пізнавальний інтерес як область інтересів взагалі. Однак особливість пізнавального інтересу, на думку Г.І. Щукіної, полягає не в простому ознайомленні з предметом або дійсністю. «Суть пізнавального інтересу полягає в тому, що його об'єктом є процес пізнання, для якого характерно прагнення проникати в сутність явищ (а не просто бути споживачем інформації про них), пізнанням теоретичних, наукових основ в певній галузі знань, відносно стійким прагненням до постійного глибокого їх вивчення»[3].

Так само Г.І. Щукіна звертає увагу на те, що предметом пізнавального інтересу є властивість людини пізнавати навколишній світ, але не тільки з метою біологічного та соціального орієнтування, а в самому істотному відношенні людини до світу - в прагненні проникати в його різноманіття, відбивати у свідомості причинно-наслідкові зв'язки, закономірності та протиріччя. У пізнавальному інтересі закладені можливості проникати в наукові істини, розсовувати рамки пізнання, шукати нові шляхи і можливості освоєння людиною обраної діяльності, області пізнання.

У той же час пізнавальний інтерес пов'язаний з формуванням різноманітних особистісних відносин: вибіркового ставлення до тієї або іншої галузі науки, до пізнавальної діяльності, до спілкування з партнерами по пізнанню. Саме на цій основі формується світорозуміння, світогляд, світовідчуття, їх активному і упередженому характеру сприяє пізнавальний інтерес [3].

Більш того, пізнавальний інтерес, активізуючи всі психічні процеси людини, спонукає особистість до перетворення дійсності за допомогою діяльності. Він являє собою єдність найважливіших для розвитку особистості

психічних процесів. В інтелектуальній діяльності проявляється: пошук, здогад, дослідницький підхід, готовність до вирішення завдань. Емоційні прояви - це емоції подиву, а також почуття очікування нового, почуття інтелектуальної радості, почуття успіху. Центральним стрижнем пізнавального інтересу є інформація, пошук нового.

Підтвердження даних визначень, ми знаходимо в роботі Л.І. Божович, яка бачила в пізнавальному інтересі одну з потреб в знаннях, яка «орієнтує людину в дійсності, виділяючи його суб'єктивну (особливий емоційний стан) і об'єктивну (в діяльності) сторонни» [1].

Розвиток пізнавального інтересу визначається соціальним оточенням, сферою і характером діяльності дитини, навчанням і вихованням. Цей процес багато в чому залежить від сім'ї, педагогів, від педагогічних технологій. Розвиток різнобічних пізнавальних інтересів, - вважає Г.І. Щукіна - являє собою процес прилучення до цінностей. Так само вона вказує на віковий аспект у розвитку пізнавального інтересу, відзначаючи роль набутих знань, які сприяють перекладу інтересу на більш високий рівень.

Загальні тенденції розвитку пізнавального інтересу Г.І. Щукіна представила таким чином:

- від інтересу, пов'язаного із зовнішніми стимулами, до інтересу вільного від зовнішньої ситуації, які спонукаються більш складними обставинами, пов'язаними з «внутрішнім середовищем» самої дитини;
- від інтересу нерозчленованого, часом дифузного («Сам не знаю, що подобається», «Чи подобається все») до інтересу все більш диференційованого;
- від інтересу, схильного до частої зміни ситуацій, випадковим впливам, до інтересу все більш стійкого, постійного;
- від інтересу поверхневого до інтересу з глибокою теоретичною основою, яка розкриває причинно - наслідкові зв'язки, внутрішні відносини, закономірності та наукові ідеї[3].

Подібні характеристики ми знаходимо в дослідженні Н.К. Постникова, яка вважала що, перебуваючи в зв'язках з наявними знаннями, пізнавальний інтерес виявляє зв'язок з пам'яттю, яка зберігає ці знання. Двигунами пізнавального інтересу є уява і мислення. З їх допомогою, можливо, проявити винахідливість, ініціативу, самостійність у діяльності. У даній позиції простежується ототожнення інтересу з пізнавальною діяльністю, спрямованою на відкриття ще невідомого [2].

Аналіз ряду робіт показує, що основною формою пізнавального інтересу в дошкільному віці є ситуативний інтерес. Його особливість полягає в насиченості емоційними переживаннями. Він має тенденцію до поглиблення, придбання стійкості і значимості ще в дошкільному віці.

Аналіз літератури дозволив нам виділити компоненти пізнавального інтересу, що виникає в старшому дошкільному віці і визначити показники його проявів у дітей.

Компоненти і показники проявів пізнавального інтересу в дошкільному віці:

Показники проявів пізнавального інтересу

- інтелектуальний - пізнавальна активність у формі запитань;
- спрямованість до досліджуваного об'єкта;
- уявлення про навколишній;

Емоційно-вольовий прояв емоцій, пов'язаних з пізнанням

- активність і самостійність в подоланні труднощів;
- зосередженість і увагу до пізнавальної інформації;

Процесуальний - дослідницький підхід у вирішенні пошукових завдань

- прагнення до нестандартного способу вирішення пошукової завдання;
- увага до окремих сторін пізнавальної діяльності;
- прояв умінь вступати в діалог з приводу пізнання [2].

Структурна характеристика компонентів і показників пізнавального інтересу розкриває багатогранність і складність процесу його розвитку, і необхідність комплексного вивчення педагогічних умов, засобів і методів його формування.

Список використаних джерел

1. Головань Т. Пізнавальний інтерес як чинник підвищення ефективності процесу навчання /Т.Головань// Рідна школа.-2004.-№6.-С.15-17.
2. Киричук О. Б. Виховання в дітей інтересу до навчання./ О.Б. Киричук - К.: "Знання", 1986.-48с.
3. Щукіна Г. І. Педагогічні проблеми формування пізнавальних інтересів дітей / Г.І.Щукіна. -М.: Педагогіка, 1988 -С.208.

УДК 373.2.015.311510.6

Черепаня Н.І.

к.пед.наук, доцент

Мукачівський державний університет

Країло Н.С.

Спеціальність «Дошкільна освіта»

ОС «магістр»

ХАРАКТЕРИСТИКА СФОРМОВАНOSTІ МАТЕМАТИЧНИХ УЯВЛЕНЬ У ДОШКІЛЬНИКІВ

Проблема навчання математики в наш час набуває дедалі більшого значення. Це пояснюється насамперед бурхливим розвитком математичної науки у зв'язку з проникненням її у найрізноманітніші галузі знань.

Підвищення рівня творчої активності, проблеми автоматизації виробництва, моделювання на електронно-обчислювальних машинах тощо передбачають наявність у працівників більшості сучасних професій досить розвиненого вміння чітко й послідовно аналізувати процеси, що вивчаються. Тому навчання в дитячому садку спрямоване насамперед на виховання у дітей звички до повноцінної логічної аргументації всього, що нас оточує. Досвід навчання свідчить про те, що розвиток логічного мислення у дошкільників найбільшою мірою відповідає вивченню початкової математики. Для математичного стилю мислення характерні чіткість,

стислість, розчленованість, точність і логічна послідовність міркувань, уміння користуватися-символікою. У зв'язку з цим перебудовано зміст навчання математики в школі та дитячому садку[2].

Природно, що основою пізнання є чуттєве сприйняття, набуте з досвіду та спостережень. У процесі чуттєвого пізнання формуються уявлення :- образи предметів, їхніх ознак, відношень. Так, оперуючи різноманітними множинами (предметами, іграшками, картинками, геометричними фігурами), діти вчаться встановлювати рівність і нерівність множин, називати кількість словами: більше, менше, порівну. Порівняння конкретних множин готує дітей до засвоєння в майбутньому поняття числа. Саме операції з множинами є тією основою, до якої звертаються діти не лише в дитячому садку, а й протягом наступних років навчання у школі. Уявлення про множину формують у дітей основи розуміння абстрактного числа, закономірностей натурального ряду чисел. Хоча поняття натурального числа, а також геометричної фігури, розміру, частини та цілого абстрактні, все ж вони відображають зв'язки і відношення, властиві предметам навколишньої дійсності.

Доведено, що ознайомлення дітей з різними видами математичної діяльності в процесі цілеспрямованого навчання орієнтує їх на усвідомлення зв'язків та відношень.

У дітей дошкільного віку процес формування початкових математичних знань та умінь здійснюється так, щоб навчання давало не лише безпосередній практичний результат (навички лічби, виконання елементарних математичних операцій), а й широкий розвиваючий ефект. Під математичним розвитком дошкільнят слід розуміти якісні зміни у формах пізнавальної діяльності дитини, які складаються внаслідок формування елементарних математичних уявлень і зв'язаних з ними логічних операцій. Аналіз наукових досліджень (Г. М. Леушиної, Н. І. Непомнящої, А. А. Столяр та інших) педагогічного досвіду з навчання дошкільнят математики переконує в тому, що раціонально побудоване, воно сприяє загальному розумовому розвитку дітей. Раціонально побудоване - це своєчасне, доцільно відповідне віку та інтересам дитини навчання. Крім того, важливе значення має педагогічне керівництво з боку дорослого (вихователя чи батьків). Діти дістають елементарні уявлення про множину, число, відношення розмірів, про найпростіші геометричні фігури, вчаться орієнтуватись у часі та просторі. Вони оволодівають лічбою та вимірюванням лінійних і об'ємних розмірів за допомогою умовної міри, встановлюють кількісні відношення між числами - цілим і частиною. У математичній підготовці дітей, розвитку елементарних математичних уявлень важливу роль відіграє навчання вимірювання як початкового способу пізнання кількісної характеристики довкілля. Це дає змогу дошкільням користуватися не звичайними, а умовними мірами при вимірюванні сипких, рідких та інших речовин. Водночас у дітей розвиваються навички вимірювання на око, що дуже важливо для їхнього сенсорного розвитку[1].

Під впливом систематичного навчання математики діти оволодівають

спеціальною термінологією: назвами чисел, геометричних фігур (коло, квадрат, трикутник, ромб), елементів фігур (сторона, вершина), обчислювальних дій (додавання, віднімання, порівняння) тощо. Проте не рекомендується у роботі з дітьми вживати такі слова-терміни, як натуральний ряд, сукупність, структура, елементи множини.

Заняття з математики набувають особливого значення у зв'язку з розвитком у дітей пізнавальних інтересів, уміння виявляти вольові зусилля в процесі розв'язування математичних задач.

Формування початкових математичних уявлень і понять у взаємозв'язку дає змогу поступово і цілеспрямовано конкретизувати й уточнювати кожне з виділених понять. Ознайомлення дітей з мірою та вимірюванням сприяє формуванню точнішого розуміння числа й насамперед одиниці. Саме зв'язок лічби та вимірювання допомагає дитині усвідомити залежність результату лічби (вимірювання) від одиниці лічби (умовної міри).

На заняттях з математики в дитячому садку формуються найпростіші види практичної і розумової діяльності дітей. Під видами діяльності у цьому випадку, способами обстеження, лічби, вимірювання розуміють об'єктивні послідовні дії, які має виконувати дитина для засвоєння знань: поелементне порівняння двох множин, накладання мір та ін [3].

Оволодіваючи цими діями, дитина засвоює мету й засоби діяльності, а також правила, що сприяють формуванню уявлень. Наприклад, порівнюючи рівні і нерівні між собою множини, накладаючи або прикладаючи елементи, дитина усвідомлює поняття кількості. Тому особлива увага приділяється розвитку практичних дій дітей з предметами.

Програма з математики в дитячому садку передбачає розвиток окоміру дітей при формуванні оцінок розміру. Для цього їх навчають оцінювати розмір предметів у цілому або за окремими параметрами, зіставляючи з розміром відомих предметів. Звертається увага на формування вміння перевіряти правильність оцінок у своїй практичній діяльності, застосовуючи додавання, віднімання тощо. Кожна практична вправа поповнює знання дітей новим змістом. Вважають, що формування елементарних математичних уявлень і понять відбувається одночасно з виробленням у дітей практичних вмінь та навичок [3].

Список використаних джерел

1. Леушина А.М. Формирование элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста. /Леушина А.М. – М.Просвещение. -1974.-368с.
2. Формирование элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста. /Под ред. Столяра А.А.- М.Просвещение.-1988.-302с.
3. Щербакова К.Й.Методика навчання математики дітей дошкільного віку. /Щербакова К.Й.- Підручник для пед. Інститутів. – 2002. – 368с.

УДК 373.2.026:794.5

Черепаня Н.І.

к.пед.наук, доцент

Мукачівський державний університет

Семенович Л.

студентка групи ДО-3,

спеціальність «Дошкільна освіта»,

ОС «бакалавр»

ДИДАКТИЧНІ ІГРИ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПОЧУТТЯ ЕМПАТІЇ У ДІТЕЙ ШОСТОГО РОКУ ЖИТТЯ

Актуальність теми дослідження визначається виключною важливістю морально-етичного розвитку для становлення особистості дитини дошкільного віку. В даний час в нашому суспільстві панують байдужість і бездуховність, відсутність дбайливого і чуйного ставлення людей один до одного. Періодом зародження і формування моральних якостей є дошкільний вік. Саме в цей час діти починають вчитися жити в суспільстві людей, проявляти чуйність до оточуючих.

Певні моральні почуття характеризують розвинену людину і здатну надихнути її на великі справи і на благородні вчинки, які не дані дитині в готовому вигляді від народження. Вони виникають і розвиваються на протязі дитинства під впливом соціальних умов життя і виховання. Формування моральної сфери - важлива умова всебічного виховання особистості дитини. Від того, як буде вихований дошкільник в моральному відношенні, залежить не тільки його успішне навчання в школі, а й формування життєвої позиції.

В даний час відбулися істотні зміни в дошкільній освіті. «Виховання-діяльність, спрямована на розвиток особистості, створення умов для самовизначення і соціалізації дитини на основі соціокультурних, духовно-моральних цінностей і прийнятих у суспільстві правил і норм поведінки в інтересах людини, родини, суспільства і держави» [3]. Йдеться про важливість соціально-комунікативного розвитку дитини, який спрямований на формування «емоційної чуйності, співпереживання, формування готовності до спільної діяльності з однолітками, формування шанобливого ставлення і почуття приналежності до своєї сім'ї і до товариства дітей і дорослих» [3].

Таким чином, приділяється велика увага морально-етичному розвитку дітей дошкільного віку. «Емпатія - розуміння емоційного стану іншої людини, проникнення в його переживання» [2, с. 332]. На думку Урунтаєвої Г.А., для дошкільного віку характерні такі особливості розвитку почуття емпатії:

- дошкільник перетворюється на суб'єкт емоційних відносин співпереживаючи іншим людям;
- співпереживання однолітка багато в чому залежить від ситуації і позиції дитини;

- в умовах гострого особистого суперництва співпереживання товаришеві різко знижується;
- пасивне спостереження за діяльністю однолітка викликає у дошкільника двоякі переживання. Якщо він впевнений в своїх силах, то радіє успіхам іншого, а якщо не впевнений, то відчуває заздрість;
- найбільш яскраві позитивні емоції дитина відчуває в ситуації порівняння себе з позитивним літературним героєм, активно йому співпереживаючи;
- емпатія у дошкільника стає більш дієвою, проявляючись як бажання допомогти, поспівчувати, поділитися;
- пережиті почуття викликаються не тільки оцінкою дорослих, а й оцінним ставленням самої дитини до своїх і чужих вчинків;
- почуття неглибокі і нестійкі;
- формується емоційне передбачення;
- дитина освоює вищі форми експресії - вираження почуттів за допомогою інтонації, міміки, пантоміміки, що допомагає їй зрозуміти переживання іншої людини, «відкрити» їх для себе;
- все більшу роль починають відігравати інтереси, бажання іншої людини;
- складаються етичні еталони-зразки. Дошкільник співвідносить свою поведінку не тільки з конкретним дорослим, але і з узагальненим поданням;
- в сфері розвитку моральної поведінки приклад дорослого також грає найважливішу роль [1].

У складній справі виховання і навчання дидактична гра, вплив якої на формування моральних почуттів ми будемо розглядати, є лише одним з різноманітних засобів. Особливості дидактичної гри дозволяють педагогу ставити конкретні завдання, передбачати результат виховання. Питання дидактичної гри розроблялися багатьма дослідниками. У всіх дослідженнях утвердилися взаємозв'язок навчання і гри, визначилася структура ігрового процесу, основні форми і методи керівництва дидактичними іграми. У дослідженнях накопичені факти, що характеризують дидактичну гру як форму організації навчання. А.П. Усова, відзначаючи виховний вплив ігор, писала: «Кожна гра, якщо вона не під силу дитині, ставить її в таке становище, коли розум її працює жваво й енергійно, дії організовані» [2].

Оцінюючи дидактичну гру та її роль в системі навчання, А.П. Усова зазначила: «Дидактичні ігри, ігрові завдання і прийоми дозволяють підвищити сприйнятливості дітей, урізноманітнюють навчальну діяльність дитини, вносять цікавість» [2]. Реалізуючи зміст гри, ігрові завдання, використовуючи ігрові дії, вихователь вчить дітей спілкуванню, життя в колективі однолітків, серед людей, допомагає опановувати уявленням про те, «що таке добре і що таке погано». У грі вихователь створює ситуацію, звернену до розуму і серця дитини, створює «модель поведінки» і через образ героя вчить, з кого брати приклад. Сутність дидактичної гри полягає в тому, що діти самі обирають розумові завдання, запропоновані ними у цікавій ігровій формі, самі знаходять рішення, долаючи при цьому певні труднощі.

Дитина сприймає розумову задачу, як практичну, ігрову, це підвищує її розумову активність. Джерелом змісту дидактичних ігор є саме життя з багатством і різноманітністю її явищ. Цінність дидактичних ігор полягає в тому, що вони як би будять потребу сказати про щось, близьке для дитини.

Разом з тим існує суперечність між вимогою держави до розвитку моральної сфери дитини і рівнем розвитку моральних якостей особистості дитини-дошкільника. З одного боку, дуже гостро стоїть проблема аморальності в суспільстві, з іншого боку, є способи морального виховання для засвоєння моральних норм, але в суспільстві продовжує процвітати байдужість і бездуховність, відсутність дбайливого і чуйного ставлення людей один до одного.

Ми припускаємо, що дидактична гра може стати умовою для формування почуття емпатії у дітей 6 року життя, якщо ігри будуть носити різноманітний за видом діяльності характер (ігри - подорожі, ігри - доручення, ігри - припущення, ігри - загадки, ігри - бесіди) і реалізовуватися протягом тривалого часу.

У своєму дослідженні ми хочемо запропонувати таку систему дидактичних ігор, яка допоможе дитині сформувати почуття емпатії. У освітній процес можна включити такі дидактичні ігри: 1. Ігри-подорожі: «Подорож у світ емоцій», «Подорож на острів Фантазія». В іграх-мандрівках звертається увага дітей на те, що знаходиться поруч, але не помічається ними, вміння розрізняти і називати почуття; 2. Ігри-доручення: «Наші добрі справи», «Допоможемо бабусі Федора». В іграх-дорученнях дітям надається можливість в грі проявити почуття емпатії, допомагаючи героям; 3. Ігри-припущення: «Квітка-семицвітка», «Сварка». У іграх-припущеннях можна моделювати різні ситуації, в яких дитина може виявитися в своїй соціальній дійсності і проявити емпатичні почуття. Наприклад, в грі «Сварка», завдання дитини буде полягати в тому, що б приміряти героїв; 4. Ігри-загадки: «Тварини - наші друзі», «Покличемо казку». За допомогою ігор-загадок можна розвивати у дітей здатність до аналізу, узагальнення, формувати вміння міркувати, робити висновки; 5. Ігри-бесіди: «Знайомство з поняттям фізична і емоційна біль», «Як зрозуміти іншу людину», « Уроки доброти ». За допомогою ігор – бесід (діалогів) у дітей активізуються емоційно-розумові процеси: єдність слова, дії, думки і уяви дітей [3].

Список використаних джерел

1. Урунтаєва Г.А . Дошкільна психологія: Навчальний посібник для студ. пед. навч. закладів./Г.А. Урунтаєва.- М .: Академія, 1999. - 336 с.
2. Усова А.П. Російська народна творчість в дитячому саду./А.П. Усова. - М .: Просвещение, 1972. -78 с.
3. Емоційний розвиток дошкільника / Под ред. А.Д. Кошелевої. - М .: Просвещение, 1985. - 175 с.

РОЗДІЛ 3
ПОЧАТКОВА ОСВІТА В УМОВАХ УПРОВАДЖЕННЯ КОНЦЕПЦІЇ
НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

УДК 373.3.015.31-053.5(477)

Барчій М. С.
старший викладач,
Мукачівський державний університет

РОЗВИТОК ТВОРЧОЇ АКТИВНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В
УМОВАХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Мета Нової української школи сформувати цілісну особистість, яка б була всебічно розвинена і здатна до критичного мислення. Крім того, це має бути патріот і інноватор, з активною позицією, який діє згідно з морально-етичними принципами і здатний приймати відповідальні рішення, поважає гідність і права людини, здатний змінювати навколишній світ, розвивати економіку за принципами сталого розвитку, конкурувати на ринку праці, учитися впродовж життя [2].

Одне із головних завдань освітньо-виховного процесу у школі є формування самостійної, творчо мислячої особистості учня початкової школи та розвиток його здібностей, творчої активності. У Державному стандарті початкової загальної освіти вказано, що формування творчих здібностей молодших школярів реалізується при вивченні всіх навчальних дисциплін. Дослідженням проблеми творчості у вітчизняній психології й педагогіці займалися такі вчені: В. Андреев, Г. Балл, Д. Богоявленська, М. Лейтес, О. Лук, Я. Пономарьов, Г. Костюк, М. Холодна, О. Кульчицька та ін. Питання творчості, творчих здібностей і творчої діяльності завжди були й залишаються в центрі уваги багатьох учених як вітчизняних, так і зарубіжних наукових шкіл.

Сучасне покоління потребує школу, яка буде для них сучасною і сприятиме їх соціалізації та формуванню творчої активності. Саме тому, освітня реформа, покликана задовольнити усі запити нового покоління, потребує перш за все нового змісту освіти, заснованого на формуванні компетентностей, потрібних для успішної самореалізації в суспільстві. Педагогіка повинна ґрунтуватися на партнерстві між учнем, учителем і батьками. Уся система освіти повинна орієнтуватися на потреби учня в освітньому процесі. У шкільній системі повинен працювати умотивований учитель, який має свободу творчості й розвивається професійно. Нова структура школи повинна давати дітям змогу добре засвоїти новий зміст і набути компетентності для життя. Крім того, сучасне освітнє середовище забезпечить необхідні умови, засоби і технології для навчання учнів, освітян, батьків не лише в приміщенні навчального закладу [2].

Навчання для молодшого школяра – провідна діяльність. У школі він здобуває не лише нові знання та вміння, а й певний соціальний статус. Змінюються інтереси, цінності дитини, цілковито змінюється спосіб її життя. Початкова школа повинна розвивати у дітей інтерес до свого внутрішнього світу, закладати основи особистісного самовизначення, забезпечувати школяра молодшого шкільного віку можливістю критично осмислювати і відбирати те, що пропонує соціум. У результаті такої співпраці вихователя і вихованця відбувається перетворення соціального досвіду на якість особистості вихованця.

Сучасні науковці виокремлюють такі головні ознаки навчальної діяльності, які, на нашу думку, особливо сприяють формуванню творчих здібностей та творчої активності молодших школярів: розвиток потреб і

мотивів, розвиток теоретичного мислення, діяльність, спрямована на зміну себе.

Одним із важливих завдань педагога є забезпечення формування творчої особистості в процесі навчальної діяльності. М. Савчин наголошує, що цього можна досягти, стимулюючи школярів до експериментування, якому властиві перетворення уявлень, образів, понять, реальних предметів; розкриття нових властивостей об'єктів; нових запитань, складніших перетворень, які породжені новими знаннями, отриманими під час експерименту [4].

Оскільки важливим для успішної навчальної діяльності є власна діяльність школяра, то концепція Нової української школи спрямована на широке застосування методів викладання, заснованих на співпраці (ігри, проекти – соціальні, дослідницькі, експерименти, групові завдання тощо); залучення учнів до спільної діяльності, що сприятиме їхній соціалізації та успішному перейманню суспільного досвіду.

Аналіз наукової літератури вказує на значний інтерес вчених та педагогів-практиків до феномену творчої активності, однак підходи до його інтерпретації є різними. Так, творчу активність молодшого школяра розглядають як *мобілізацію його інтелектуальних, вольових і фізичних сил* на створення в процесі навчання нового продукту, що відрізняється від відомих йому раніше (Т. Волобуєва); як *інтегральну якість*, яка складається з цілого комплексу емоційних, інтелектуальних, характерологічних особливостей, які дають людині змогу творити у будь-якому виді людської діяльності (С. Діденко); як *цілісну якість особистості*, яка спрямована на перетворення діяльності та визначає зрілість особистості, її моральну позицію, високий рівень загальної культури тощо (Н. Біла) [3].

Творчу активність необхідно розглядати у єдності двох сторін. Перша (пов'язана з поняттям «творчість») – комплекс якостей і властивостей особистості, який сприяє повній реалізації її творчого потенціалу і виражається в оригінальному, своєрідному мисленні й емоційності. Друга (пов'язана з поняттям «активність») – ініціативність, енергійність, самостійність творчих дій і поведінки, мотивом яких служить потреба у самореалізації. Зважаючи на загальноприйнятну психолого-педагогічну думку та власний досвід, творчу активність тлумачимо як найвищий рівень пізнавальної активності особистості, що виражається у здатності активізувати свої природні задатки і здібності, вмінні нестандартно мислити, генерувати ідеї за умови відповідної мотивації та високого розвитку психічних процесів.

Формування творчої активності молодших школярів буде успішним за дотримання таких підходів до навчання, як: компетентнісний, діяльнісний та особистісний.

У Концепції НУШ представлено коментар щодо особливостей організації освітнього процесу в школі I ступеню згідно з новою структурою. Так, в початковій школі виділено два цикли навчання: перший – адаптаційно-ігровий (1-2 класи); другий – основний (3-4 класи). Метою першого циклу навчання, відповідно до його назви, буде природне входження дитини в шкільне життя, послідовна адаптація до нового середовища. До особливостей цього циклу

віднесено такі: - навчальні завдання і час на їхнє виконання будуть визначатися відповідно до (із урахуванням) індивідуальних особливостей школярів;
 - навчальний матеріал можна буде інтегрувати в змісті споріднених предметів або вводити до складу предметів у вигляді модулів;
 - обсяг домашніх завдань буде обмежено;
 - навчання буде організовано через діяльність, ігровими методами як у класі, так і поза його межами;
 - учитель матиме свободу вибору (створення) навчальних програм у межах стандарту освіти;
 - буде запроваджено описове формувальне оцінювання, традиційних оцінок не буде; найважливіше завдання вчителя – підтримувати в кожному учневі впевненість і мотивацію до пізнання.

Метою другого циклу є здійснення навчального процесу з концентрацією педагогічної уваги на формуванні в учнів відповідальності і самостійності; підготовка до успішного навчання в основній школі. Його суттєвими ознаками є:

- використання у процесі навчання методів, які вчать здійснювати самостійний вибір, пов'язувати вивчене з практичним життям, враховують індивідуальність учня;
- запроваджується предметне навчання;
- частина предметів передбачатиме оцінювання [2].

Такий підхід, на нашу думку, створить усі необхідні умови для саморозкриття, самовираження учнів, прояву їх творчих здібностей у різних видах діяльності.

Сучасній школі потрібен учитель, який готовий і здатний здійснювати особистісно орієнтоване навчання та виховання, тобто застосовувати систему багатоваріантних методик і технологій, проявляти творчий підхід до організації навчально-виховного процесу на різних рівнях складності, реалізовувати цілісне гуманно-демократичне виховання учнів і домагатися постійного самовдосконалення власної особистості.

Розвиток творчої активності особистості вимагає від учителя початкових класів створення такої атмосфери, коли в учнів виникає допитливість та інтерес, потреба відстоювати свої творчі позиції, почуття захопленості, прагнення до творчих досягнень, створення ситуації успіху. Таким чином, творча активність учнів в процесі навчання пов'язана з формуванням учня як особистості: потребами, інтересами, схильностями, здібностями, вольовими проявами, емоційним ставленням до діяльності [1].

Психолого-педагогічними основами розвитку творчої активності є:

- передумови, які характеризують успішність процесу освоєння нового (розвиток пізнавального інтересу, формування умінь співпрацювати, заохочення прагнень до самостійності);
- умови, які сприяють розвитку творчої активності (активізація творчої взаємодії

педагогів та учнів, використання наявного позитивного досвіду в конкретному напрямку

діяльності; застосування інноваційних психолого-педагогічних технологій);

- критерії, які дозволяють забезпечувати розвиток творчої активності (позитивне

самооцінювання учнів, розвиток творчого потенціалу, здатність до рефлексії);

- закономірності, які обумовлюють цю роботу (орієнтування на саморозвиток, інтенсивність творчої самореалізації; суб'єктивної позиції учня в процесі включення до творчої діяльності, продуктивність творчої активності);

- принципи керівництва, які спрямовані на розвиток творчої активності (підтримка творчих починань, спрямованість на розвиток творчої активності й самостійності, орієнтація на особистість того, хто навчається).

Отже, молодший шкільний вік є періодом інтенсивного психічного та особистісного розвитку: формування мотивів учіння, розвитку стійких пізнавальних потреб; розвитку продуктивних прийомів і навичок навчальної діяльності; розкриття індивідуальних особливостей і здібностей; розвитку навичок самоконтролю, самоорганізації та саморегуляції; становлення адекватної самооцінки; розвитку критичності в ставленні до себе та оточуючих; засвоєння соціальних норм, розвитку навичок спілкування з однолітками, встановлення тісних дружніх контактів. Новоутворення, які виникають у цей час, навчальна діяльність, сприятливе освітнє середовище створюють передумови для формування творчої активності молодших школярів.

Список використаних джерел

1. Лук'янчук М. В. Структура творчих здібностей молодших школярів: психолого-педагогічний аспект. Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія: зб. наук. праць. – 2018. – Вип. 54. – С. 174 – 179.
2. Нова українська школа: poradnik dla vchytel'ia / pid zag. red. Bibik H. M. – Kyiv, 2017. 206 s.
3. Ревенчук В.В., Грязна Т.В. Формування творчої активності учнів як педагогічна проблема / «Молодий вчений» . – № 3 (55). – 2018 р. – С.128-132
4. Савчин М.В. Вікова психологія: Навчальний посібник/ М.В.Савчин, Л.П.Василенко. – К. : Академвидав, 2005. – 360 с.

УДК[373.3.091.33:82-1]:796.012.61

Гавришко С.Г.,

кандидат наук з фізичного виховання і спорту,
доцент кафедри суспільних дисциплін та фізичної культури

Мукачівського державного університету

Гавришко О.,

вихователь ГПД ЗОШ № 4

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ВІРШОВАНОЇ ФОРМИ ДЛЯ ПРОВЕДЕННЯ ФІЗКУЛЬТХВИЛИНОК У 1-2 КЛАСАХ

Видано ряд посібників та статей [3;4;5] в яких пропонуються фізкультурні хвилини у віршованій формі та з використання імітаційних рухів, але автори не пропонують рекомендацій для них щодо використання. Не вказується коротка чи повна форми, відсутні рекомендації щодо врахування характеру уроків та шляхів забезпечення необхідного дозування. Через це значна частина педагогів використовує пропоновані фізкультурні хвилини не аналізуючи їх специфіку, що нівелює використання їх на практиці.

Мета – оптимізувати використання в практичній діяльності віршованої форми при проведенні фізкультхвилин у 1-2 класах.

Розглянемо детальніше використання фізкультурної хвилини в 1 і 2 класах для компенсації розумової діяльності учнів.

Завдання цієї форми – повернути втомленій дитині працездатність, увагу, зняти м'язове і розумове навантаження та попередити порушення постави [3].

Розглядаючи гармонізацію зміни робіт під час уроку слід відмітити деяку відмінність між розподілом часу для учнів 1 і 2 класу. Так, перші 3-5 хвилин уроку – це процес входження в ритм уроку. Але для першокласників спочатку ця фаза може займати і 5-7 хвилин. Наступні 8-10 хвилин для учнів 1 класу і 10-15 хвилин для учнів 2 класу – час найвищої працездатності. За умови вдалої ігрової форми проведення уроку цей період можна продовжити для першокласників до 15-18 хвилин[4]. Наступний період – це компенсаторна перебудова, де необхідно використовувати фізкультурні хвилини. Після цього можна ефективно використати ще 5-10 хвилин на навчальну діяльність.

Фізкультурні хвилини проводяться на уроках не пов'язаних з фізичним вихованням за перших ознак порушення уваги та зниження активності, що спостерігається в 1-2 класах після 15-25 хв. роботи в залежності від інтенсивності розумової діяльності дітей.

Особливо важливе значення фізкультхвилини мають у роботі з молодшими школярами, які швидко втомлюються внаслідок одноманітної роботи. Через тривале подразнення окремих ділянок кори головного мозку відбувається внутрішнє гальмування, яке призводить до зниження ефективності розумової діяльності дітей.

Організовуючи фізкультурні хвилини, важливо дотримуватися певних методичних умов, а саме - належної їх тривалості (2,5- 3 хв.), включення 3-4 вправ з 6-8 разовим повторенням кожної[3;4].

Таким чином, проведення фізкультхвилин у віршованій формі є пріоритетним для застосування на уроках не пов'язаних з фізичним вихованням в 1-2 класах, що підтверджується багатьма авторами [3;4;5].

Для досягнення мети цієї форми роботи по фізичному вихованню слід чітко дотримуватись методичних рекомендацій щодо підбору вправ та їх дозування не залежно від форми проведення, а саме загальна тривалість фізкультхвилини – 2-3 хвилини, кількість вправ – 3-4, кількість повторень – не менше 4-6 раз, в залежності від складності вправ та кількості рахунків.

Аналізуючи шляхи оптимізації проведення фізкультхвилинок у віршованій формі у 1-2 класах слід відзначити два напрямки: перший – це повторення повністю всього тексту 3-4 рази, другий – розподіл віршованого тексту на окремі вправи та повторення 4-6 разів кожен із вправ. При цьому текст доцільно дещо пристосувати, згідно обраного варіанту.

Список використаних джерел

1. Кочерга О. Психофізіологія навчання та здоров'я молодших школярів / О. Кочерга // Початкова школа. - 2008.- № 11. - С. 1-4.
2. Гнилицька О.М. Педагогічний простір як фактор реалізації оздоровчої функції освіти. / О.М. Гнилицька // Педагогічний майстерня. – 2015. – №7 – С.40-42.
3. Бебко Г.М. Релаксаційні вправи на уроках / Г. М. Бебко // Педагогічна майстерня. – 2016. – №7. – С. 6-11.
4. Малащенко М. П. Веселі вправи та ігри для фізкультхвилинок / М. П. Малащенко // Фізичне виховання в школах України. – 2010. – №2. – С.16-21.
5. Білецька Г.О., Гончаренко В.І. Дидактичні фізкультхвилинки на уроках природознавства / Г.О Білецька // Учитель початкової школи – 2015. – №7, С.39-41.

УДК 373.32

Балінт В.В.,
магістр спеціальності «Початкова освіта»
Лавренова М.В.,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри теорії та методики початкової освіти,
Мукачівський державний університет

ФОРМУВАННЯ МЕДІАКОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ МОВНО-ЛІТЕРАТУРНОЇ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ

Стрімкий розвиток ІТ-галузі, робототехніки виявляє потребу у досвідчених фахівцях, а отже, виникає гостра освітня потреба у якісному навчанні

сьогоднішніх здобувачів освіти, яка має відповідати сучасним тенденціям розвитку суспільства і сприяти підвищенню конкурентоспроможності національної науки.

Основні ключові компетентності концепції «Нової української школи» є: спілкування державною та іноземними мовами, математична грамотність, компетентності в природничих науках і технологіях, інформаційно-цифрова грамотність, уміння навчатися впродовж життя, соціальні й громадянські компетентності, підприємливість, загальнокультурна, екологічна грамотність і здорове життя, гармонійно входять в систему STEM-освіти, створюючи основу для успішної самореалізації особистості і як фахівця, і як громадянина [3].

Тема медіаосвіти розглядається в працях В.Возчікова, І.Гуриненко, І.Дічківської, Н.Кирилової, Г.Лассуела, М.Маклюєна, Л.Мастермана, Г.Онкович, П.Офдерхейда, Е.Проніна, В.Савчука А.Федорова та інших.

Відповідно до Державного стандарту та типових освітніх програм початкової школи мовно-літературна освітня галузь знань передбачає роботу за змістовою лінією «Досліджую медіа». Вона «орієнтована на формування в учнів умінь аналізувати, інтерпретувати, критично оцінювати інформацію в медіатекстах та використовувати її, створювати прості медіапродукти. Тож основними очікуваними результатами, яких мають досягнути другокласники, є сприймання простих медіапродуктів; обговорення змісту і форми простих медіатекстів, розповідь, про що в них ідеться; визначає, кому і для чого призначений медіатекст; пояснення змісту вербальної і невербальної інформації в медіапродуктах; висловлення своїх вражень від змісту і форми медіапродукту; створення простих медіапродуктів (листівка, sms-повідомлення, фото, колаж, комікс тощо) з допомогою інших» [1, 2].

На основі узагальнення думок І. Большакової, щодо роботи з медіамеседжами, зокрема з інформацією, що закодована у медіа, ми з'ясували, що перш за все потрібно звернути увагу на вік учнів і адаптувати питання для аналізу медіа для молодших школярів. Відповідно така робота повинна проводитись системно і враховувати всі сторони створення, функціонування та впливу на свідомість того чи іншого медіамеседжу [1].

Для ефективного формування медіакомпетентності молодших школярів на уроках мовної та літературної освіти необхідно системно застосовувати спеціальні вправи та завдання, що передбачають аналіз, інтерпретацію, критичну оцінку, використання інформації, здобутої з медіа, та створення власних медіа продуктів.

Освітні сайти, віртуальні лабораторії, імітаційні тренажери, інтерактивні музеї роблять проведення дослідних експериментів доступними, а процес навчання творчим. У навчальній діяльності викладачі коледжу користуються та рекомендують студентам для самоосвіти різноманітні освітні інтернет-ресурси, наприклад: <https://learningapps.org/>, <https://learning.ua/>, <https://childdevelop.com.ua/>, <https://code.org/>, <http://rebus1.com/ua/> та інші.

Під час навчання учнів використовую один з сервісів, який дає можливість організації інтерактиву під час уроку - **сервіс Tagul** (<https://tagul.com/cloud/20>).

Хмара тегів – це візуальне подання списку категорій (або тегів, також званих мітками, ярликами, ключовими словами, тощо) [4, 5].

Можливості використання хмари слів у навчанні пов'язані, з тим, що:

- у хмару можна записати тему уроку, яку учні повинні визначити;
- «хмара» виступає в якості опорного конспекту;
- можна запропонувати дітям прочитати в «хмарі» головне питання, на яке необхідно знайти відповідь протягом уроку;
- скласти речення або розповідь, використовуючи якомога більше слів з хмари;
- створити словникову хмару на основі невеликих нещодавно вивчених навчальних текстів і попросити учнів пригадати, про що були ці тексти, і в якому саме контексті використовувалися слова;
- показати хмару, складену зі слів, узятих із незнайомого тексту, і попросити здогадатися про його зміст;
- перетворити нудний текст в цікаву головоломку;
- написати зашифровану листівку другові;
- зробити хмарку підказок до диктантів, кросвордів тощо.

Наприклад, розглянемо завдання з української мови:

1. Згадай, які частини мови ми вже вивчили (<https://tagul.com/cloud/3>),
повтори все про іменник (<https://tagul.com/cloud/13>).



2. Антоніми. Знайди пару (<https://tagul.com/cloud/11>).



3. Перевір себе! Встав пропущені ненаголошені **е**, **и** в словах (<https://tagul.com/cloud/6>).



Завдання з літературного читання:

1. Поєднай ім'я та прізвище українських письменників (<https://tagul.com/cloud/12>),



2. Як називається вірш, хто його автор. Розкажи вірш напам'ять (<https://wordart.com/edit/x3k6s9hgmqny>)



Отже, для ефективного формування медіакомпетентності молодших школярів на уроках мовно-літературної освітньої галузі необхідно системно застосовувати спеціальні вправи та завдання, що передбачають аналіз, інтерпретацію, критичну оцінку, використання інформації, здобутої з медіа, та створення власних медіа продуктів.

Список використаних джерел

1. Большакова І. Сучасний погляд. Початкове навчання та виховання. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://osvitoria.org/>
2. Державний стандарт початкової освіти. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://dano.dp.ua/attachments/article/303/>
3. Концепція Нової української школи: від 27 жовтня 2016 року/ Міністерство освіти і науки України. – Офіц. вид. – Київ: КабМін України, 2018. – 40с.
4. Лавренова М. Preparation of future teachers to use of didactic electronic resources in ukrainian language and literary reading in the initial school / М.Лавренова. – Учитель: виміри професійного становлення і міжнародної освіти: монографія / Товканець Г.В. та колектив авторів / За заг.ред. Товканець Г.В. – Мукачево: Редакційно-видавничий цент МДУ, 2019, С.2666-286.
5. Ляшенко К. І. Можливості STEM-навчання у закладах освіти / К. І. Ляшенко // Перспективи впровадження STEM-навчання в сучасній освіті: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. – Лисичанськ : – ВП «Лисичанський педагогічний коледж Луганського національного університету імені Тараса Шевченка». – Лисичанськ: ФОП Чернов О. Г. – 2018. – С. 106-111.

УДК 373.3.091.2:745/749(043.2)

Білак О. М.,
студентка ОС «Магістр», спеціальності «Початкова освіта»,
Мукачівський державний університет
Тягур В.М.,
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри

педагогіки дошкільної та початкової освіти
Мукачівського державного університету,
заступник директора з навчальної роботи
гуманітарно-педагогічного коледжу
Мукачівського державного університету

ПІЗНАВАЛЬНЕ ЗНАЧЕННЯ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО МИСТЕЦТВА ПРИ РОБОТІ З МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ

Декоративно-прикладне мистецтво є національним за своєю природою, воно народжується із звичаїв, навичок, вірувань народу та безпосередньо наближається до його виробничої діяльності, його побуту [1, с. 138–139].

Декоративно-прикладне мистецтво поділяється на багато видів: художнє ткацтво, килимарство, вишивка, в'язання, мереживо, вибійка, розпис, художня обробка шкіри та дерева, плетіння, кераміка, витинанки, писанкарство, бісероплетіння та ін.

Починаючи з первіснообщинного суспільства і впродовж наступних віків люди удосконалювали домашнє виробництво речей, які задовольняли побутово-життєві потреби. Поступово шліфувались технічно-художні засоби, які формувались колективним досвідом, передавались із покоління в покоління, перевірялися практикою. Людина навчилася виконувати багато процесів праці, створюючи предметний світ: тканини, посуд, меблі тощо. Величезним здобутком пізнавально-трудової діяльності було те, що людина почала добирати, підготовляти й опрацьовувати потрібну сировину [2, с. 11].

У традиційних культурах всі побутові предмети, предмети декоративно-прикладного мистецтва практично зберігають ті чи інші риси творчих творів, матеріальна цінність яких в значній мірі визначається цінністю естетичною та пізнавальною. Це пов'язано з тим, що в рамках культово-ритуального життя більшість побутових предметів спочатку несли в собі сакральний (в тому числі магічний) сенс: саме практичному використанню ці предмети зобов'язані своїм походженням. Синкретичність, колективність, традиційність, спрямованість повсякденних предметів на естетизацію – це характерні риси народного мистецтва, що визначають його як самостійну «культурну цілісність» і дозволяють по-особливому висвітлити його реальне місце в житті людей. Якісною характеристикою твору декоративно-прикладного мистецтва, в якому проявляється органічне злиття корисного і прекрасного, є краса виробу завдяки декоративності його форми та пізнавальних функцій.

Сьогодні декоративно-прикладне мистецтво розглядається як важлива художня цінність, що виконує численні функції – пізнавальну, комунікаційну, естетичну [3, с. 28].

Єдність естетичного та інтелектуального визначається тим, що естетичне ставлення людини до дійсності базується на пізнанні. Естетичне виховання невіддільне від таких інтелектуальних почуттів як цікавість, допитливість, інтерес. Мало того, і подальший, більш поглиблений розвиток естетичного сприйняття не обходиться без інтелектуальних елементів.

Використання декоративно-прикладного мистецтва в навчальному процесі початкової школи несе суттєвий вклад у формування морально-естетичного та пізнавального світогляду молодших школярів, оскільки, декоративно-прикладне мистецтво становить собою величезний досвід розвитку народу та його культури, формує глибоку повагу до джерел, розвиває патріотичні почуття і переконання як результат розуміння своєї належності до нації.

Саме в молодшому шкільному віці, використовуючи природний потяг дитини до мистецтва, можна пробудити в неї інтерес до пізнавальної діяльності через твори декоративно-прикладного мистецтва.

У результаті роботи з творами декоративно-прикладного мистецтва учні дістають уявлення про художній образ, у них розвиваються навички чуттєво-емоційного та естетичного сприймання світу, асоціативно-образне мислення, цілісне бачення, вміння виділяти основне у явищах та формах. Вони зосереджуються на виявленні специфіки художньо-образної мови мистецтва, композиційно-художніх і технічних засобів різних видів пластичних мистецтва, а також на створенні художніх образів на основі чуттєво-емоційного сприймання мистецьких творів, асоціативно-образних інтерпретацій природних форм і явищ.

Практичні роботи з творами декоративно-прикладного мистецтва сприяють розвитку асоціативно-образного та просторового мислення, уяви, фантазії, пам'яті, художнього смаку і творчих здібностей. Через сприймання творів народного, декоративно-прикладного мистецтва формується почуття кольору, лінії, ритму, композиції, колориту безпосередньо у мистецькій діяльності, опановуються вміння та навички в образотворчій та трудовій діяльності, формуються художньо-практичні компетентності; готовності використовувати отриманий досвід у самостійній творчій роботі.

Вивчення творів декоративно-прикладного мистецтва сприяє формуванню уявлень про сутність, види та жанри мистецтва, особливості художньо-образної мови, засвоєння основних художніх прийомів і закономірностей та відповідної термінології, формується здатність сприймати, інтерпретувати та характеризувати твори образотворчого мистецтва, висловлювати особистісне ставлення до них, аргументуючи власні думки, судження, оцінки.

Проводячи уроки з творами декоративно-прикладного мистецтва формується розуміння учнями зв'язків образотворчого мистецтва, художньої праці з іншими видами мистецтва, з природним і культурним середовищем народу.

Також відбувається залучення учнів до системного пізнання, опанування техніками та прийомами образного виявлення як художньої основи для особистісного самовираження. Вивчення зразків світового та національного мистецтва відбувається поряд з творчим переосмисленням і використанням власного досвіду в практичній образотворчій діяльності учнів.

Під впливом творів декоративно-прикладного мистецтва у молодших школярів відбувається розвиток формально-логічного мислення, вміння спрощувати, узагальнювати, виявляти конструкцію та об'єм форми. Зосереджується увага учнів на формі з метою подальшого вивчення впливу і

взаємозв'язку цієї форми із сутністю образу. Вивчення кольору відбувається через виявлення зв'язків його зі світлом (природним, штучним), що доповнює попередній досвід учнів у виявленні образності форми [4]. Також здійснюється навчання формоутворенню в образотворчому мистецтві, яке базується на художній практиці учнів, і відбувається процес орієнтування в специфіці образотворчого мистецтва та оволодінні певними художньо-технічними навичками.

Завдяки ознайомленню з творами декоративно-прикладного мистецтва учні молодших класів набувають попереднього досвіду образного й асоціативного мислення, що доповнюється формуванням і розвитком абстрактного мислення та оволодінням певними художньо-технічними навичками моделювання простору та об'ємно-просторових форм. Відбувається перехід від вивчення окремих форм та формоутворення до виявлення зв'язку форми і простору. Вивчаються образні й пластичні зв'язки форми і середовища. У теоретичному та практичному планах опрацьовуються закони перспективи простору в ілюзорно-просторовому зображенні та рівнобіжно вивчаються умовні художні засоби створення зображень простору й середовища (природного, штучного, архітектурного).

На заняттях де вивчаються твори декоративно-прикладного мистецтва продовжується вивчення природних форм та середовища у гармонійному поєднанні окремих форм і довкілля. Акцентується увага на взаємозв'язку людини з навколишнім світом та впливом культурної спадщини на урбаністичне (створене) середовище людини, їх гармонійне або дисгармонійне поєднання. У практичній творчій діяльності учнів ініціюється виявлення індивідуального погляду на предметний світ і довкілля, експериментування та моделювання свого неповторного світу.

Послідовність тем та виконання завдань методично обґрунтовані психофізіологічними та віковими особливостями учнів, врахуванням відмінностей художніх та технічних засобів різних видів мистецтва, і виявленням їх індивідуальності у виборі засобів художньої виразності, техніки та матеріалів [5]. Велика увага при вивченні творів декоративно-прикладного мистецтва та виконанні практичних завдань на основі них приділяється розвитку композиційного мислення учнів та досягненню в творчих роботах цілісності образотворчих і технічних завдань. Перевага надається нестандартним самостійним композиційним рішенням учнів, а не готовим зразкам, коли учні стають «виконавчим інструментом». Ознайомлення учнів з творами та зразками національного та світового, мистецтва може розглядатися в контексті художньо-драматургічного розвитку уроку як на його початку, так і в середині або на його завершенні.

Отже, ознайомлення з творами декоративно-прикладного мистецтва відіграє важливу роль у всебічному гармонійному розвитку особистості молодшого школяра. Цей вид роботи сприяє розвитку здібностей розуміти прекрасне у мистецтві та повсякденній дійсності, виробленню системи художніх уявлень, поглядів, переконань. Твори декоративно-прикладного мистецтва приносить дітям естетичну насолоду, впливають на весь їх духовний

світ.

Вивчення та використання творів декоративно-прикладного мистецтва у навчальній діяльності молодших школярів має пізнавальне значення завдяки тому, що різні види мистецтва взаємодіють між собою. Ця взаємодія ґрунтується на між предметних зв'язках різних шкільних дисциплін, наприклад, літератури, образотворчого мистецтва, трудового навчання, природознавства і музики. При цьому здійснюється естетичне виховання школярів, поглиблюється пізнавальний процес за рахунок розкриття краси науки, праці, фізичної культури, естетики взаємин у шкільному колективі, збагачує учнів загальнотехнічними знаннями, активізує їх пізнавальну, творчу діяльність.

Постійно зростаюча увага до проблеми відродження національної культури ставить перед педагогічними кадрами та науковими дослідженнями завдання глибокої розробки та вдосконалення змісту, методів, організаційних форм навчання учнів щодо народного декоративно-прикладного мистецтва.

Список використаних джерел

1. Естетика: навч. посібн. / [М. П. Колесніков та ін.]; за ред. В. О. Лозового. – К.: Юрінком Інтер, 2007. – 205 с
2. Антонович Є.А. Декоративно-прикладне мистецтво / Є.А. Антонович, Р.В. Захарчук-Чугай, М.Є. Станкевич. – Львів: Світ, 1993. – С. 9-24.
3. Гайдамака О. Календарне планування до програми «Мистецтво» / О.Гайдамака // Поч. школа. – 2003. – №6. – С. 28-31.
4. Тищенко О.Р. Декоративно-прикладне мистецтво східних слов'ян і давньоруської народності / О.Р. Тищенко. – К.: Основи, 1985. – 188 с.
5. Лутаєнко В.С. Естетика мислення / В.С. Лутаєнко. – К.: Мистецтво, 1974. – 215с.

УДК 81.233:177

Грицак Г. Ю.,

магістр спеціальності 013 «Початкова освіта»,
Мукачівський державний університет

Фенцик О. М.,

кандидат педагогічних наук, доцент,
Мукачівський державний університет.

КОМУНІКАТИВНО-МОВЛЕННЄВИЙ РОЗВИТОК МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Початкова школа покликана сформувати в дітей інтерес до краси і мудрості живого слова, його значущості у житті людини. Мовленнєва компетенція є однією з провідних базисних характеристик особистості. А своєчасний і якісний розвиток зв'язного мовлення — важлива умова повноцінного мовленнєвого розвитку учня. Мовлення є показником логіки

мислення учня, його вміння аналізувати та адекватно сприймати навколишній світ. У молодшому шкільному віці закладається фундамент культури мислення, мовлення і спілкування, розвиваються комунікативні здібності, пізнавальна активність, образне творче мислення. А відтак, рівень сформованості зв'язного мовлення є одним із важливих критеріїв соціалізації та готовності молодшого школяра до навчання у середній школі.

Сучасні освітні документи [1,2,3] спрямовують вчителів початкових класів на «розвиток особистості дитини засобами різних видів мовленнєвої діяльності, формування ключових, комунікативної та читацької компетентностей; розвиток здатності спілкуватися українською мовою для духовного, культурного й національного самовияву, послуговуватися нею в особистому й суспільному житті, у міжкультурному діалозі; збагачення емоційно-чуттєвого досвіду, розвиток мовленнєво-творчих здібностей»[1].

Формування комунікативно-мовленнєвих умінь молодших школярів розглядається як важлива суспільно-педагогічна проблема. Ретроспективний аналіз наукових джерел свідчить, що чимало досліджень присвячено пошукові дидактичних шляхів розвитку мовленнєвих і комунікативних умінь молодших школярів. Серед науковців, які різноаспектно досліджували означену проблему, слід виокремити таких: В.І.Бадер, Ф.С.Бацевич, Л.О.Варзацька, М.С.Вашуленко, Л.І.Мамчур, К.Пономарьова та ін. Проте, на жаль, й досі діти не володіють навичками творчого розповідання, не вміють логічно і зв'язно висловлювати власну думку.

Для формування комунікативно-мовленнєвих умінь освітні програми пропонують розгортати навчальну діяльність у межах змістової лінії «Взаємодіємо усно» (мовець / слухач – слухач / мовець). Ця змістова лінія передбачає залучення учнів до дій зі сприймання, перетворення, виокремлення, аналізу й інтерпретації, оцінювання та використання усної інформації в реальній мовленнєвій практиці (бесіда, дискусія у класі, мікродискусія в групі, обговорення в парі тощо). Для становлення комунікативної компетентності в умовах опосередкованого спілкування (на відстані у просторі та часі) запропоновано змістові лінії «Читаємо» (читач – автор), «Взаємодіємо письмово» (автор – читач), «Досліджуємо медіа» (читач / глядач / слухач – автор). Ці змістові лінії забезпечують здобуття досвіду опосередкованого спілкування, опанування кола знань (понять, уявлень) та вмінь, що дають змогу учням удосконалювати комунікативну компетентність[2,3].

Опанування мовленнєвою діяльністю — це оволодіння процесом спілкування, що здійснюється за допомогою різних видів мовленнєвої діяльності (слухання, говоріння, читання, писання) і різних форм мовлення (діалогічного, монологічного). Розвиток мовлення розуміємо як цілеспрямоване формування в мовленнєвих умінь і навичок учнів, що забезпечують функціонування мовлення відповідно до мовних норм, сформованість мовленнєвої активності, уміння використовувати різноманітні засоби спілкування. Мовленнєвий розвиток молодших школярів включає кількісне накопичення слів (збільшення словникового запасу, обсягу висловлювання) і якісні зміни у мовленні (правильна вимова, виразність, багатство, образність

тощо). Проте, на нашу думку, основним критерієм інтенсивності та успішності формування комунікативної особистості є вміння розуміти, критично оцінювати усні й письмові тексти, уміння висловлювати свої думки правильно, точно, логічно та вміння правильно і оптимально використовувати свою мовленнєву діяльність у спілкуванні з іншими людьми.

Навчання української мови повинно організовуватись таким чином, щоб за своїм змістом і структурою воно відповідало компетентністному підходу до навчання, базувалося на впровадженні сучасних освітніх технологій, методів та форм організації навчальної діяльності роботи з учнями молодшого шкільного віку. У контексті реалізації мовно-літературної галузі таке навчання повинно бути спрямоване на формування мовленнєвої компетентності школярів, яка полягає у здатності слухати, сприймати й відтворювати інформацію, читати і розуміти текст, вести діалог, брати участь у дискусіях, переконувати і відстоювати свою точку зору, висловлювати власні думки, міркування, погляди в усній і письмовій формах.

Тому на уроках української мови необхідно систематично спонукати учнів до цілеспрямованого спілкування, створювати таке розвивальне середовище, що забезпечує максимальну мовленнєву активність учнів. У процесі мовленнєвого розвитку на уроках української мови ефективним є ситуативне моделювання – розігрування мовленнєвих ситуацій, імітаційні ігри, під час виконання яких учні засвоюють необхідні елементарні комунікативні відомості, збагачують свій словниковий запас, формують комунікативно-мовленнєві вміння; кооперативне навчання, методи якого спрямовані на розвиток уміння налагоджувати зворотній зв'язок прийняття спільного рішення; формування уміння оцінювати мовленнєві одиниці, вдосконалювати їх. Уважаємо, що поєднання інтерактивної ігрової діяльності з навчальною, комунікативною, дослідницькою, проектною на уроках мовно-літературної галузі створить сприятливі умови для пізнавального й мовленнєво-комунікативного розвитку учнів.

Підсумовуючи, необхідно зазначити, що комунікативно-мовленнєвий розвиток є складним і тривалим процесом, проте системний комунікативно-діяльнісний підхід до уроків української мови, що передбачає підпорядкування вивчення мовних знань мовленнєвому розвитку учнів, активізація комунікативної діяльності молодших школярів в процесі навчально-ігрового, розвивального середовища уможливорює природне формування різних видів мовленнєвої діяльності та розвиток здатності до мовленнєвого спілкування в різних ситуаціях.

Список використаних джерел

1. Державний стандарт початкової загальної освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://mon.gov.ua/content/B0/derj-standart-pochatk-new.pdf>
2. Типова освітня програма для закладів загальної середньої освіти, розроблена під керівництвом О.Я. Савченко - К.: Видавництво «Ранок». - 2018. - 52 с.
- Типова освітня програма для закладів загальної середньої освіти, розроблена під керівництвом Р. Б. Шияна- К.: Видавництво «Ранок». - 2018. - 87 с.

УДК 372

Лишанич М.Ю.,
магістр спеціальності 013 «Початкова освіта»
Фенцик О.М.,
кандидат педагогічних наук, доцент,
Мукачівський державний університет

ФОРМУВАННЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ КУЛЬТУРИ СПІЛКУВАННЯ

Сьогодення потребує формування особистості, яка відзначалася б високою культурою спілкування в різних життєвих ситуаціях, індивідуальною манерою спілкування. Як зазначено в Концепції «Нова українська школа», Державному стандарті початкової загальної освіти [1, 2], однією з ключових компетентностей є комунікативна компетентність, яка характеризується здатністю особистості застосувати у конкретному спілкуванні знання мови, способи взаємодії з навколишніми і віддаленими людьми та подіями, навички роботи у групі, володіння різними соціальними ролями. Тому питання формування у молодших школярів культури спілкування у процесі взаємодії є на часі.

Проблемі розвитку мовлення, формування в школярів культури спілкування як складової успішного мовлення надавали великого значення Я. Коменський, В. Сухомлинський, К. Ушинський. Означеній проблемі приділяли увагу у своїх працях Л. Варзацька, М. Вашуленко, О. Горошкіна, Н. Грипас, В. Мельничайко, Г. Сагач, І. Синиця, Л. Скуратівський, О. Хорошковська та ін.

Уже в ранньому віці дитини закладають основи її культури, у тому числі і культури спілкування. До школи приходять діти, які вже володіють елементарними вміннями спілкуватися. Тому завдання вчителя полягає в такій організації освітнього процесу, щоб постійно удосконалювати набуті вміння і на основі мовних знань формувати нові комунікативні вміння і навички.

Науковці (Т. Чмут, Г. Чайка) культуру спілкування визначають як цілісну систему взаємопов'язаних моральних та психологічних компонентів: комунікативні установки, які “включають” механізми спілкування; етичні норми спілкування, прийняті в суспільстві; психологія спілкування (категорії, закономірності, механізми сприймання й розуміння одне одного); вміння застосовувати ці знання з урахуванням ситуації, відповідно до норм моралі конкретного суспільства та загальнолюдських цінностей [3, с. 21]. Проте, як стверджує Т. Чмут, культура поведінки, культура мовлення і культура спілкування здебільшого в житті виступають у єдності [4, с.49].

Уроки мовно-літературної освітньої галузі в початковій освіті повинні бути практично спрямовані на формування мовно-мовленнєвої особистості, яка вільно і легко висловлюється за будь-яких життєвих обставин, виявляє високий рівень володіння мовною культурою, дбає про якість свого мовлення. У

сучасних підходах до навчання української мови формування культури спілкування в учнів розглядається як один із істотних критеріїв досягнення їхнього мовленнєвого розвитку: це вміння поєднувати правила культури поведінки, дотримання норм культури мовлення і використання формул мовленнєвого етикету у відповідних ситуаціях спілкування.

Культуру спілкування молодших школярів розуміємо як інтегровану якість мовних знань й мовленнєвих умінь й навичок, набутого досвіду та морально-етичних норм у процесі комунікативної взаємодії. З огляду на тлумачення поняття «культура спілкування молодших школярів», формування культури спілкування розглядаємо як цілеспрямований процес взаємодії вчителя і учнів, внаслідок якого учні засвоюють мовні знання й розвивають мовленнєві уміння, навички, оволодівають основними правилами поведінки під час спілкування та набувають комунікативного досвіду.

На нашу думку, культура спілкування ґрунтується на знаннях мовного матеріалу, на вміннях ефективно використовувати ці знання у мовленнєвій діяльності (слуханні, говорінні, письмі, читанні), навичках гуманної поведінки у процесі взаємодії. Уважаємо, що для формування культури спілкування молодших школярів насамперед важливо сформувати уміння читати, писати, слухати-розуміти висловлювання і говорити, тобто розвивати навички і формувати вміння культури спілкування в усіх чотирьох видах мовленнєвої діяльності.

Формування культури спілкування молодших школярів на уроках української мови відбувається насамперед під час виконання системи вправ і завдань в усіх видах мовленнєвої діяльності: під час сприймання (аудіювання і читання) і продукування (говоріння і письмо), дотримуючись правил спілкування; уміння вести діалог відповідно до ситуації спілкування.

Уважаємо, що успішність формування вмінь культури спілкування залежить від раціонального використання вчителем активних форм роботи учнів на уроках (робота в парах, групах та ін.), інтерактивних методів навчання (моделювання життєвих ситуацій, сюжетно-рольові ігри тощо). Учителі початкових класів повинні компенсувати брак живого спілкування, вводити учнів у різні мовленнєві ситуації (близькі їхньому життєвому досвіду), пробуджуючи до активної ініціативи та діалогічної активності. Тому основним напрямом роботи з формування вмінь культури спілкування вважаємо створення ситуацій спілкування (максимально наближених до життєвих), у яких учні набувають навичок орієнтуватися в ситуації, вести діалог, використовуючи формули мовленнєвого етикету і збагачуючи лексичний запас.

Опрацювання лінгвістичної, психологічної і методичної літератури, педагогічне спостереження дозволило зробити висновки, що процес формування культури спілкування буде ефективним за дотримання таких дидактичних умов: системність і послідовність у роботі над збагаченням мовлення учнів комунікативно значущими мовними одиницями; формування культури спілкування у взаємозв'язку з розвитком культури мовлення, культури поведінки та виховання; постійне стимулювання учнів до активної комунікативної взаємодії; урахування компетентнісного підходу до вивчення

мови; упровадження на уроках української мови системи вправ і завдань, яка спонукала б учнів до комунікативної діяльності з урахуванням ситуації спілкування.

Підсумовуючи, слід зазначити, що успішність процесу формування у молодших школярів культури спілкування залежить від означених вище дидактичних умов, при цьому він не повинен обмежуватись епізодичністю, а потребує вдосконалення та розвитку протягом вивчення всього курсу української мови в школі.

Список використаних джерел

1. Державний стандарт початкової загальної освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://mon.gov.ua/content/B0/derj-standart-pochatk-new.pdf>
2. 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/
3. Чмут Т. К., Чайка Г. Л. Етика ділового спілкування: навч. посіб. / Т. К. Чмут, Г. Л. Чайка. – К. : Вікар, 2003. – 223 с.
4. Чмут Т. К. Культура спілкування: навч. посіб. / Т. К. Чмут. – Хмельницький : ХІРУП, 1999. – 358 с.

УДК: 373.31:37.03:373.461

Мочан Т.М.,

к. пед. н., доцент,

Гангур Я.І.,

студентка, спеціальність

«Початкова освіта»,

ОС «Бакалавр»

Мукачівський державний університет

РОЗВИТОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В УМОВАХ СУЧАСНОСТІ

У зв'язку з реформуванням початкової школи, впровадженням інноваційних технологій в освітній процес, актуальною постає проблема всебічного розвитку молодших школярів. Сучасна школа покликана виробляти

в молодшого школяра звичку активно брати участь у вирішенні важливих питань, вміння формувати, висловлювати і відстоювати свою думку, поважати думку інших людей, розвивати критичне мислення. Тепер перед вчителем початкових класів стоїть головне завдання не «донести», «пояснити», «показати» учням, а організувати спільний пошук розв'язання завдання, яке постало перед ними. Удосконалення навчально-виховного процесу вимагають від учителя не пасивного засвоєння учнями знань, а активного формування їх мислення, зокрема критичного.

У наукових працях А. Байрамова, О. Белкіна-Ковальчука, Дж. Браус, Д. Вуда, І. Горохова, Р. Джонсона, Р. Енніса, А. Липкіної, В. Мисан, О. Пометун, Н. Поспелова, Л. Рибак, Л. Терлецької, С. Терно, О. Тягло та ін. активно досліджується питання розвитку критичного мислення.

Сучасний ринок праці вимагає вміння вдосконалюватися, самонавчатися, саморозвиватися впродовж всього життя, ставити завдання та шукати шляхи їх досягати. Вище зазначене спонукує до вироблення вмінь та навиків мислити гнучко, динамічно і самостійно. Ці завдання актуальні на кожному етапі шкільної освіти, а її початкова ланка є фундаментом формування критичного мислення.

Розвиток критичного мислення учнів початкової школи проходить у процесі природної пізнавально-мисленнєвої діяльності, комунікації учнів молодшого шкільного віку.

У наукових доробках А. Байрамова, А. Липкіної, Л. Рибак, В. Сінельнікова розкриті основні ознаки критичного мислення особистості, зокрема:

- незалежність мислення, відносна самостійність поглядів, що виявляється у прагненні самостійно осмислювати інформацію; відсутність страху перед відстоюванням власної точки зору; активна участь в обговоренні питань, які виникають під час уроку;

- уміння відстоювати власну думку, а не змінювати її під тиском інших людей, що виявляється у майстерності помічати помилкові судження інших учнів; прагнення до розуміння причин (мотивів) тих чи інших тверджень, вимог, висновків;

- критичне ставлення до себе, виявлення власних помилок та адекватне ставленні до них, що виявляється в умінні оцінювати свої реальні знання, якість вирішення навчальних завдань; адекватне сприймання критичних суджень учителя, однокласників щодо виявлених помилок та недоліків;

- пошукова спрямованість мислення, прагнення до вдосконалення та знаходження найбільш оптимальних шляхів вирішення поставлених завдань [1, с. 10-11].

Дослідниця О. Белкіна-Ковальчук визначає критичне мислення як «здатність людини (природну або сформовану) до самостійної оцінки явищ оточуючої дійсності, інформації, наукових знань, думок і тверджень інших людей, уміння бачити їхні позитивні і негативні сторони, а також прагнення до кращого, більш оптимального розв'язання проблем, завдань, до перегляду існуючих догм, стереотипів, традицій» [1, с. 17].

Схожу ідею формулює С. Терно, розгадуючи критичне мислення як

«здатність ставити нові запитання, випрацьовувати різноманітні аргументи, приймати незалежні та продумані рішення» [3, с. 9].

Поділяємо думку О. Пометун щодо розуміння критичного мислення, як комплексу мисленнєвих операцій, що характеризується здатністю людини: аналізувати, порівнювати, синтезувати, оцінювати інформацію з будь-яких джерел; бачити проблеми, ставити запитання; висувати гіпотези та оцінювати альтернативи, робити свідомий вибір, приймати рішення та обґрунтовувати його [2]. Для розвитку критичного мислення важливим є знаходження істини, правди, реального шляху розв'язання проблеми. Отже, критичне мислення слід розглядати як сукупність мисленнєвої діяльності, що дає можливість особистості визначити істинність чи хибність суджень, обґрунтувати власні погляди, відстоювати власну точку зору та аналізувати її достовірність.

Традиційна система навчання учнів початкової школи передбачає, що учень повинен засвоїти матеріал і після цього все робити згідно з вивченими правилами, то відповідно до технології критичного мислення не існує чітко визначених правил на всі випадки життя. Якщо людина мислить, приймає рішення і виконує їх, вона може помилятися. Помилка стає лише одним з варіантів навчання. Тому технологія розвитку критичного мислення повністю співзвучна з інноваційним навчанням.

В освітньому середовищі Нової української школи ставляться нові пріоритети у визначенні цілей навчання. Цінною є не лише сама істина, але й сам процес її пізнання, пошуку, спроби, помилки – тобто все, що розвиває творчу думку школяра.

Активне залучення учнів до процесу критичного мислення можливий при створенні вчителя у класі певних умов. Зокрема:

- виокремити час та забезпечити можливості для застосування критичного мислення;
- дати право учням вільно розмірковувати;
- сприймати різноманітні ідеї та думки;
- висловити віру в здатність кожного учня породжувати критичні судження.

На думку науковців, для розвитку критичного мислення необхідно створювати проблемні ситуації у процесі навчання, пропонувати нетривіальні проблемні задачі, знайомити учнів із принципами, стратегіями та процедурами критичного мислення, регулярно створювати ситуації вибору (проблемні методи), організовувати діалог у процесі розв'язування проблемних задач (інтерактивні форми навчання), передбачати письмове викладення розмірковувань учнів з подальшою рефлексією, надавати право на помилку та моделювати ситуації виправлення помилок [4].

Науковець С. Терно визначає такі чинники розвитку критичного мислення в учнів, як: «створювати проблемні ситуації у процесі навчання; пропонувати нетривіальні проблемні задачі; ознайомлювати учнів із принципами та стратегіями критичного мислення; регулярно створювати ситуації вибору; організовувати діалог у процесі вирішення проблемних задач (інтерактивні форми навчання); передбачати письмове викладення розмірковувань учнів з

подальшою рефлексією; надавати право на помилку та моделювати ситуації виправлення помилок» [2, с. 15]. На думку автора, дотримання зазначеного «сприятиме усвідомленості, самостійності, рефлексивності, обґрунтованості, контрольованості та самоорганізованості, тобто розвиватиме критичне мислення учнів» [4, с. 38].

Отже, створення сприятливих умов для розвитку і навчання учнів, які здатні критично мислити, бути ініціативними, спрямовувати свою діяльність на пошук сучасних ідей, істин, тверджень можливе за умови реалізації нових підходів навчання відповідно до ідей Концепції нової української школи. Це, в свою чергу, не можливо без вчителя початкової школи, який є основоположником, фундатором розвитку критичного мислення дітей молодшого шкільного віку.

Список використаних джерел

1. Белкіна-Ковальчук О.В. Формування критичного мислення учнів початкових класів у процесі навчання : автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.09 – теорія навчання / О. В. Белкіна-Ковальчук ; Волинський держ. ун-т ім. Л. Українки. – Луцьк, 2006. – 21 с.
2. Пометун О. Путівник з розвитку критичного мислення в учнів початкової школи: методичний посібник для вчителів / автори-укладачі : О. І. Пометун, І. М. Сущенко. – К., 2017. – 96 с.
3. Терно С. О. Методика розвитку критичного мислення школярів у процесі навчання історії / С. О. Терно : [посібник для вчителя]. – Запоріжжя : Запорізький національний університет, 2012. – 70 с.
4. Терно С. Світ критичного мислення: образ та мімікрія / С. Терно // Історія в сучасній школі. – 2012. – № 7–8. – С.27–39.

УДК 373.3.016:502

Піддубна Я. Ю.

Спеціальність 013 Початкова освіта,
здобувач ступеня вищої освіти «магістр»
Полтавський національний педагогічний університет
імені В. Г. Короленка

МЕТОДИКА РОБОТИ З КОЛЕКЦІЯМИ НА УРОКАХ ПРИРОДОЗНАВСТВА В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Перед сучасною початковою школою стоїть завдання не лише домогтися, щоб діти засвоїли сукупність знань, а й могли вільно оперувати ними, застосовувати для вирішення навчальних та життєвих проблем і розширювати та поглиблювати свій пізнавальний досвід. Тому формування нових підходів до навчання і виховання молодших школярів має величезне значення.

Природознавча освіта займає одну з провідних позицій у концепції Нової

української школи і є основою екологічного світогляду школярів. Засоби навчання, зокрема й колекції, стали невід'ємною частиною уроку природознавства, і робота з ними для учнів – це джерело нових пізнавальних відкриттів, здобуття нових умінь і навичок, узагальнення, повторення й систематизації вивченого, набуття досвіду творчої діяльності, формування емоційно-ціннісних ставлень та формування особистісних якостей.

Використання колекцій для засвоєння учнями природознавчого навчального змісту, безумовно, підвищує ефективність навчального впливу та, водночас, вимагає задоволення певних педагогічних вимог. Тому, акцентуємо увагу на особливостях методики роботи з колекціями на уроках природознавства у початковій школі. Адже, як влучно зазначила О. А. Біда, знання про природу дитина повинна одержувати, спостерігаючи за природою, а не перечитуючи тексти про природу [2].

Слід зазначити, що аналіз науково-педагогічних та методичних джерел показав недостатню увагу теоретиків і практиків початкової освіти до цього питання. Колекції передусім згадують у контексті класифікації засобів навчання природознавства в початковій школі, як натуральний засіб навчання, особливо необхідний на предметному уроці (Т. М. Байбара, О. А. Біда, К. Д. Гончарова, В. П. Горощенко, Г. В. Ковальчук, В. І. Кузнєцова, Л. К. Нарочна, В. М. Пакулова, І. А. Степанов та інші автори).

Також у джерелах з теорії і практики виховання можна знайти інформацію про колекціонування, як один із видів індивідуальної виховної роботи та його роль і значення для особистісного розвитку дитини: «колекціонування позитивно впливає на загальний розвиток учнів, навчальну діяльність і поведінку, розширює кругозір і пізнавальні інтереси, формує дослідницькі уміння, виховує цілеспрямованість і наполегливість.» [3]. Однак, методика роботи з колекціями в початковій школі практично не розкривається.

У «Примірному переліку засобів навчання та обладнання навчального і загального призначення для навчальних кабінетів початкової школи» вказано, що на уроках природознавства в початковій школі повинні використовуватися такі колекції: «Гірські породи», «Корисні копалини та продукти їх переробки», «Насіння та плоди», «Розвиток комах», «Ґрунти», «Морське дно», а також гербарії (колекції засушених рослин): «Дикорослі, культурну рослини», «Рослини природних зон України», «Лікарські, отруйні рослини», «Бур'яни». [4, 4]. Звісно, це мінімальний набір колекцій, який можливо і необхідно, на нашу думку, розширювати, в тому числі, долучати школярів до колекціонування об'єктів природи. Отже, методика роботи з колекціями на уроках природознавства має неабияку актуальність.

До об'єктивних факторів доцільності використання колекцій на уроках природознавства у початковій школі можна віднести такі:

- під час роботи з ними забезпечується спільна діяльність різних аналізаторів (зорового, слухового, нюхового, смакового, дотику);
- забезпечується принцип наочності, одних із найважливіших у дидактиці початкової освіти;

- завдяки різноманітній спрямованості колекцій стимулюються пізнавальні інтереси учнів, створюються умови для підвищеного емоційного ставлення учнів до навчання, допомагають дітям зрозуміти зв'язки наукових знань з життям тощо.

При підготовці і проведенні уроків природознавства у початковій школі з використанням колекцій у загальному вигляді необхідно дотримуватися методики роботи з натуральними наочними засобами навчання [1, 22] та враховувати специфіку інформацію, що несе у собі колекція якихось різнорідних предметів:

- детально проаналізувати зміст і мету уроку, зміст і логіку вивчення навчального матеріалу;
- визначити обсяг і особливості знань, які повинні засвоїти учні (уявлення, факти, закони), необхідність демонстрування предмета, явища або їх зображення;
- відібрати і проаналізувати зміст колекції, встановити його відповідність змісту і цілі уроку, можливе дидактичне призначення як окремих зразків, так комплексу в цілому;
- встановити, на якому попередньому пізнавальному досвіді буде проходити вивчення кожного питання теми;
- визначити методи і прийоми для забезпечення активної пізнавальної діяльності учнів, досягнення ними міцного засвоєння знань, умінь і навичок (демонстрація, практична робота, дослід, самостійна робота тощо);
- продумати запитання для учнів, на які діти повинні відповісти після пояснення вчителя або під час розгляду колекційних матеріалів;
- стимулювати дітей до створення власних колекцій природознавчого змісту та їх оформлення (науковий опис, класифікація об'єктів природи, технічне й художнє оформлення тощо).

Отже, колекції мають велике дидактичне, виховне та практичне значення. Їх правильне, оптимальне використання, зокрема й на уроках природознавства, дасть змогу забезпечити освітній процес необхідними методичними та емоційними проявами.

Список використаних джерел

1. Байбара Т. М. Методика навчання природознавства в початкових класах : навч. посібник / Т. М. Байбара. – К. : Веселка, 2009. – 250 с.
2. Біда О. А. Особливості методики викладання природознавства і сільськогосподарської праці / Біда О. А. URL : https://library.udpu.edu.ua/library_files/psuh_pedagog_probl_silsk_shkolu/3/vupys_k_27.pdf (дата звернення: 12.10.2019).
3. Петренко Л. П. Форми виховної роботи в школі / Л. П. Петренко. URL : http://uk.kubg.edu.ua/images/stories/Departaments/uk/PDF/formu_robotu.pdf (дата звернення: 07.09.2019).
4. Примірний перелік засобів навчання та обладнання навчального і загального призначення для навчальних кабінетів початкової школи

/ МОН України URL : mon.gov.ua/storage/app/uploads/public/5a8/be0/bc3.pdf
(дата звернення: 19.10.2019).

УДК 373.3.015.31-053.5:82.1(043.2)

Попович Н. Ф.,

канд. філол. н., доцент
кафедри філологічних дисциплін
та соціальних комунікацій

Попович А. М.,

студентка спеціальності «Початкова освіта»
Мукачівського державного університету

ТВОРЧИСТЬ ТАМАРИ КОЛОМІЄЦЬ ДЛЯ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Тамара Опанасівна Коломієць – відома дитяча письменниця. Перші вірші почала складати для свого меншого братика Петра. Вона написала для дітей багато віршів, небилиць, лічилок, які увійшли в такі збірки: «Починаються дива», «Жмурки», «Пісенька про гнома», «Пісня джерельця», «Дощик-накрапайчик».

Тамара Опанасівна Коломієць народилася 9 квітня 1935 року в м. Корсуні-Шевченківському в сім'ї службовця. Рано навчилася читати, майже весь «Кобзар» вивчила напам'ять, від бабусі чула чимало козацьких героїчних та чумацьких сумовитих пісень. Закінчивши Гельмязівську середню школу, що на Черкащині, Т. Коломієць стала студенткою Київського університету. Вона обрала журналістику. Ще в студентські роки Тамара Опанасівна видала свою першу книжечку поезій «Проліски» (1956).

Для дітей Т. Коломієць створила твори найрізноманітніших жанрів: вірші, казки, загадки, скоромовки, лічилки. Значний внесок письменниця зробила у дитячу поезію. Вона – блискучий майстер поетичного слова, автор чудових поетичних книг для дітей.

Т. Коломієць видала для дітей такі книги: «Пастушок» (1961), «Хиталочка-гойдалочка» (1965), «Помічники» (1966), «Недобрий чоловік Нехай» (1967), «Котилося котильце» (1969), «Червоний пароплав» (1971), «Луговий аеродром» (1972), «Починаються дива» (1973), «Хто розсипав роси» (1975), «Жмурки» (1978), «Олівці» (1982), «Пісенька про гнома» (1985), «Пісня джерельця» (1986), «Дощик-накрапайчик» (1988).

Поетеса з особливою ніжністю ставилася до своєї дитячої поезії. 70-ті роки – період розквіту її поезії для дітей. Т. Коломієць створила літературний образ працелюбного хлопчика-мізинчика Дбайка, який прагне всім допомогти. Цікавими й повчальними є казки письменниці «Про мандрівку Жабунця-Хвастунця» та «Недобрий чоловік Нехай». Для дітей поетеса створила також ряд віршованих абеток.

Тематика творчості для дітей Т. Коломієць різноманітна. «У її творчому доробку є чимало поезій про природу, як-от: «Березень», «Ручай», «Вітрисько»

[Попович, с. 38]. У творчості для дітей поетеси є ряд віршів про дітей, їх посильну працю та розваги: «Хиталочка-гойдалочка», «Червоний пароплав» та ін.

Тамара Коломієць також видала для дітей «Казки-витинанки» з аудіо-диском, книжечку «Помічники» з мультфільмом та інтерактивну гру «Календарик-Незабарик». Назви свідчать, що це не просто данина новітнім підходам та технологіям заохочення дітей до слова, а саме сучасне живе слово.

У підручнику О. Я. Савченко «Українська мова та читання» (2 клас) вміщено такі вірші Т. Коломієць: «Падав сніг», «Як на білих сторінках», «Хиталочка-гойдалочка».

У творі «Падав сніг» поетеса змальовує зимову пору року. Вона розповідає дітям про те, чим став сніг для озимини, ялинки, зайчат, санчат:

Падав сніг, сипав сніг, раптом перестав.

– Чим ти, сніжку-перебіжку, став?

– Для озимини – периною пухнастою.

Для ялинки – хусткою зірчастою.

У затишку – подушкою-минушкою для зайчат.

На узвишку – ковзанкою-падалкою для санчат [2, с. 61].

У невеликому творі «Як на білих сторінках» Т. Коломієць розповідає дітям про те, що коли в лад поставити в рядках звичайнісінькі слова – починаються дива [2, с. 70]. Дивом поетеса називає саме поезію.

Про посильну працю дітей, їх допомогу дорослим, любов до рідних Т. Коломієць створила вірш «Хиталочка-гойдалочка»:

Хиталочку-гойдалочку

гойдатиму в садку.

Малесеньку Наталочку

присплю у холодку.

Хить та хить.

Тихо. Цить.

Хиталочко-гойдалочко,

гойдайся, не скрипи.

Кричалочко-Наталочко,

мала сестричко, спи!

Хить та хить.

Тихо. Цить.

Хиталочка-гойдалочка

не забавка мені.

Приспала я Наталочку,

вона ж росте у сні.

Хить та хить.

Тихо. Цить [2, с. 73].

Під час вивчення цього твору дітям слід поміркувати на такими запитаннями: Кого гойдає дівчинка? Які слова вірша засвідчують її турботливе ставлення до сестрички? З якою силою голосу краще читати вірш? У якому темпі? [2, с. 73-74].

У підручнику О. Я. Савченко «Літературне читання» (3 клас) вміщено вірш «Березень»:

Як ріка зламала кригу,
в берег вдарила з розбігу –
без вітрила, без весла
припливла в човні весна.
Місяць березень до неї
йде в березовій алеї.

Каже:

– Вибач, що не зміг
килим з трав послать до ніг,
розтопив не всі сніги,
ще й залив низькі луги...
За недогляд не свари!
Квітку проліска бери!
Та й сідай на всюдихід –
повезу, де схочеш!
Не забризкаєш чобіт,
сукні не замочиш... –
Усміхнулася весна,
цвіт взяла, зійшла з човна.

І від радості в беріз
забриніли краплі сліз [3, с.162].

У цьому вірші поетеса майстерно розповідає дітям про прихід весни. Вивчаючи твір, учні не лише розвивають пам'ять, а й дізнаються багато цікавого про цю пору року, про місяць березень. Письменниця змальовує особливості та красу весняної природи й дарує читачам відчуття гармонії зі світом. Поетеса персоніфікує весну й березень, надає їм людських рис.

У підручнику О. Я. Савченко «Літературне читання» (4 клас) вміщено спогад Т. Коломієць «Ялинка мого дитинства». Зокрема, письменниця згадує: «Війна відкотилася вже далеченько. Ялинкових прикрас – невеличка коробочка від ліків. Треба щось вигадувати. На столі клаптики паперу, ножиці з округлими загнутими кінцями, нитки і жмут житньої соломи. Як мало... А тут – о радість! – мама ... приносить папір... із соломи! Писати на ньому не зручно, а для вирізування саме те, що треба. Отак і здійснюється моя задумка – прикрасити ялинку звірятами» [4, с. 54]. Молодшим читачам цікавими є спогади про те, як діти у важкі воєнні роки долучилися до мистецтва витинанки. Головна думка твору: власними руками та уявою створюйте свою казку.

Отже, творчість Т. Коломієць для дітей молодшого шкільного віку різноманітна, різножанрова, їй властиві цікаві й доступні учням теми. Письменниця написала для дітей багато віршів, казок, небилиць, лічилок тощо. Найкращі її твори – про дітей, світ дитинства, природу. Усі твори Т. Коломієць мають важливе пізнавальне та виховне значення.

Список використаних джерел

1. Попович Н. Ф. Дитяча література / Н. Ф. Попович. – Мукачево : Вид-во МДУ, 2019. – 138 с.
2. Савченко О. Я. Українська мова та читання : Підручник для 2 класу ЗЗСО (у 2-х частинах) : Частина 2 // О. Я. Савченко. – К. : УОВЦ «Оріон», 2019. – 144 с. : іл.
3. Савченко О. Я. Літературне читання. Українська мова. 3 клас : підруч. для загальноосвіт. навч. закл. / О. Я. Савченко. – К. : Видавничий дім «Освіта», 2013. – 192 с. : іл.
4. Савченко О. Я. Літературне читання. Українська мова : підруч. для 4 класу загальноосвіт. навч. закл. / О. Я. Савченко. – К. : Видавничий дім «Освіта», 2015. – 192 с. : іл.
5. Українська дитяча література. Хрестоматія / Вступна стаття та упорядкув. Л. П. Козачок. – К. : Вища школа, 2006. – 519 с.

УДК 373.3.015.31-053.5:82

Попович Н. Ф.,
канд. філол. н., доцент
кафедри філологічних дисциплін
та соціальних комунікацій
Тріфанова Д. А.,
студентка
спеціальності «Початкова освіта»
Мукачівського державного університету

ВИВЧЕННЯ ТВОРЧОСТІ ДЛЯ ДІТЕЙ В. СУХОМЛИНСЬКОГО У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Василь Олександрович Сухомлинський дуже любив дітей, тому і став педагогом. Багато років свого життя він віддав школі. З його ім'ям пов'язане піднесення педагогічної науки ХХ століття. В українській дитячій літературі В. Сухомлинський відомий як автор близько 1200 художніх творів для дітей.

Народився Василь Олександрович Сухомлинський 28 вересня 1918 року в селі Василівка Онуфріївського району Кіровоградської області у незаможній родині. Його батько належав до передових людей села. У сім'ї, крім Василя, було ще троє дітей. Усі вони стали вчителями.

17-річним юнаком Василь Олександрович розпочав свою практичну педагогічну діяльність. Спочатку він працював учителем початкових класів, а протягом 1936-1938 років викладав українську мову та літературу у Василівській та Зибківській семирічних школах Онуфріївського району. Водночас навчався заочно в Полтавському педагогічному інституті.

1948 року Василя Сухомлинського призначають, за його власним бажанням, директором Павлиської середньої школи. Цією школою він керував до кінця свого життя. За 1948-1953 роки опублікував більше десяти книг із

педагогіки [1, с. 388].

На найвищий щабель своєї педагогічної творчості В. Сухомлинський піднявся у 60-ті роки. Саме тоді з особливою силою виявився його яскравий і самобутній талант педагога-дослідника і педагога-публіциста. Саме в ті роки він написав свої найкращі твори для дітей.

В. Сухомлинський є автором цікавих та пізнавальних творів, написаних на різноманітні теми, як-от: «Дідова колиска», «Бо я – людина», «Дуб під вікном», «Сива волосинка», «Сьома дочка», «Комірчина для дідуся», «Образливе слово», «Ледача подушка», «Соромно перед соловейком», «Пихата жаба», «Казка про гуску» та ін.

В. Сухомлинський написав багато, більше 1500, авторських казок, створив чимало проблематичних оповідок-притч: «А пісня жива», «Конвалія в саду», «Жаба й Соловейко», «Павук і мереживо», «Відломлена гілка», «Опудало й пісня», «Бузинова палиця» та ін. У творах письменника оживають рослини, розмовляють дерева, квіти, метелики і птахи.

Величезний виховний потенціал мають казки для дітей письменника. Вони допомагають сформувати й розвинути в молодших школярів духовні цінності, гуманістичні почуття, родинні цінності, естетичні почуття, бережливе ставлення до природи. Казкові історії розвивають мислення дитини, а також її уяву.

Літературна творчість педагога посідає вагоме місце у нових сучасних Читанках. Так, зокрема, О. Савченко у підручнику «Українська мова та читання» (2 клас) ознайомлює дітей з такими творами Василя Сухомлинського, як-от: «Вічна тополя», «Глуха дівчинка», «Нехай будуть і Соловей, і Жук» та «Хлопчик і Дзвіночок Конвалії» [2].

У другому класі учні мають можливість прочитати легенду «Вічна тополя» та поміркувати над такими запитаннями: Між ким відбувалася розмова? Про що розмірковує автор? Що основне він хоче сказати читачам? [2, с. 56]. У творі письменник розповідає про стару-престару тополю – давній український символ. Головну думку спостерігаємо у такому уривку: «Люди приходять і відходять, а тополя завжди росте.

Може, це й не тополя, а легенда? Може, дерево це вічне? Може, вона народилася тоді, коли й наша Україна? Коли так, то вона – вічна, бо Україна наша – вічна» [2, с. 56].

Оповідання «Глуха дівчинка» – наступний твір Василя Сухомлинського, з яким ознайомлюються учні. У цьому творі розповідається про дівчинку Ніну, яка не мала слуху. Це оповідання навчає дітей розуміти один одного. Слухати не тільки вухами, але і серцем. Адже більш за все письменник хотів навчити дітей думати, відчувати, радіти й сумувати не лише своїми власними радощами й печалями, а й татовими і маминими, своїх друзів та всіх інших людей. Під час вивчення твору учні повинні поміркувати над такими запитаннями: Які почуття викликає у вас оповідання? Де відбувся описаний випадок? Хто був у палаті? Чи запитували дівчатка Ніну про її бажання? Які почуття вона переживала? Чому дівчатка забули про Ніну? Як Таня виправила помилку? [2, с. 81].

Саме в умінні «відчути душу» іншої людини, у здатності зрозуміти її

душевний стан В. Сухомлинський вбачав найкращу рису моральності дитини: «Умій відчувати поряд із тобою людину, умій розуміти її душу, бачити в її очах складний духовний світ, радість, горе, біду, нещастя. Думай і відчувай, як твої вчинки можуть відбитися на душевному стані іншої людини» [3, с. 235].

Твори Василя Сухомлинського формують у дітей найголовніше – людяність. Вони вчать маленьких читачів відрізняти гарні вчинки від поганих, бути чемними та поважати своїх однолітків. Письменник хотів, щоб душа дитини наповнилася чуйністю, добротою, дбайливістю та відповідальністю.

У другому класі вивчається також авторська казка В. Сухомлинського «Нехай будуть і Соловей, і Жук». Вивчаючи твір, учням слід поміркувати над такими запитаннями: Хто дійові особи казки? З яким почуттям Соловей дивився на світ? З яким почуттям відповів Жук Солов'ю? [2, с. 100]. Школярі повинні визначити, яке почуття у казці виявляв Соловей, а яке – Жук. Значний пізнавальний та виховний потенціал має такий уривок твору, як-от:

«Полетіли Соловей і Жук до Дівчинки, запитують:

– Скажи, Дівчинко, кого треба залишити в світі – Солов'я чи Жука?

– Нехай будуть і Соловей, і Жук, – відповіла Дівчинка. Подумавши, додала: – Як же можна без Жука?» [2, с. 100].

Наступний твір Василя Сухомлинського, який вивчається у другому класі, має назву «Хлопчик і Дзвіночок Конвалії». Авторська казка письменника сприяє прищепленню дітям любові до квіткового царства природи рідного краю, спонукає до збереження його краси, а також виховує у молодших читачів бережливе ставлення до всього живого, що їх оточує. Адже Хлопчик тільки тоді передумав зривати квітку, коли розгледів її красу: «Подивився Хлопчик на Дзвіночок Конвалії. Квітка була справді чудова. Вона була схожа на ранкове небо й на блакитну воду ставка, і ще на щось дивовижно красиве» [2, с. 117].

Твори Василя Сухомлинського переконують освітян та батьків в тому, що необхідно допомогти школярам зрозуміти красу моральності, а також дітям слід твердо вірити в те, що прекрасне і правдиве завжди перемагають.

Моральні почуття і вчинки пробуджуються та вдосконалюються лише тоді, коли моральність, велич ідеї, на основі якої виникає це почуття, пізнаються на власному досвіді, на власних вчинках, поведінці, у праці.

Педагогічна цінність авторських казок В. Сухомлинського полягає в тому, що учні починають усвідомлювати те, що завжди перемагає справедливість. Педагогічні казки письменника активно й ефективно виховують у дітей найкращі почуття щиросердності й любові до всього прекрасного, формують у них перші навички людяності у взаєминах.

У художніх творах письменника міститься значний виховний потенціал. Зміст казок дозволяє систематично здійснювати моральне виховання. Дітей приваблює захоплююча фабула, яскраво змальовані образи, дотепні характеристики дійових осіб.

Молодші школярі емоційно сприймають текст, у якому добро перемагає зло. Діти щиро переживають горе, нещастя ображених. Слід не розвіювати співчуття дітей ображеним, а спрямовувати їх на усвідомлення того, у чому полягають помилки дійових осіб.

Отже, вивчення творчості для дітей Василя Сухомлинського – видатного педагога, мудрого вчителя, чудової людини – має важливе значення в сучасній початковій школі. У палкому серці письменника жила велика доброта і любов до дітей. Він не лише навчав їх, а й прищеплював кожному з них найкращі людські якості, виховував доброту, чуйність, людяність, патріотизм, любов до батьків, до людей і до рідної землі.

Список використаних джерел

1. Мовчун А. І., Варавкіна З. Д. Рідне слово. Українська дитяча література. Книга друга. – К. : Арій, 2007. – 656 с. : іл.
2. Савченко О. Я. Українська мова та читання : Підручник для 2 класу ЗЗСО (у 2-х частинах) : Частина 2 // О. Я. Савченко. – К. : УОВЦ «Оріон», 2019. – 144 с. : іл.
3. Сухомлинський В. О. Як виховати справжню людину // Вибрані твори : У 5 т. – К., 1976. – Т. 2. – С. 149-416.

УДК 37.075.8+378.14

Савко Л. М.

магістр спеціальності 013 «Початкова освіта»,
Мукачівський державний університет

Фенцик О. М.,

кандидат педагогічних наук, доцент,
Мукачівський державний університет

ФОРМУВАННЯ МЕДІАГРАМОТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Сучасне суспільство характеризується інтенсивністю, швидкоплинністю інформаційного потоку та насиченістю медіа середовища. Учні початкових класів є активними споживачами медіапродукції, крім того, сучасні медіа мають значний вплив на виховання дітей, тому формування медіаграмотності молодших школярів для успішної адаптації, розвитку і саморозвитку у швидко змінюваному, перенасиченому інформацією світі є одним з важливих питань сьогодення. Нова українська школа покликана не лише підготувати дитину до життя в умовах сучасного інформаційного суспільства, але і навчити розуміти та усвідомлювати наслідки впливу медіа. Державні освітні документи[1,4] декларують важливість означеної проблеми, зокрема, у Державному стандарті початкової освіти і типових освітніх програмах закладено підґрунтя для формування медіа грамотної особистості учня.

Питання навчання медіаграмотності у початковій школі порушували у своїх дослідженнях такі вітчизняні науковці І.М. Наумук, І. Б. Іванова, А.Ю. Кожанова та ін.

Для розуміння медіаосвітніх процесів у незалежній Україні важливе значення має Концепція впровадження медіаосвіти в Україні, у якій зазначено, що «медіаграмотність – складова медіакультури, яка стосується вміння користуватися інформаційно-комунікативною технікою, виражати себе та

спілкуватися за допомогою медіазасобів, успішно здобувати необхідну інформацію, свідомо сприймати та критично тлумачити інформацію, отриману з різних медіа, відділяти реальність від її віртуальної симуляції, тобто розуміти реальність, сконструйовану медіаджерелами, осмислювати владні стосунки, міфи і типи контролю, які вони культивують [2].

У початковій школі важливо навчити учнів критично сприймати інформацію, аналізувати, критично осмислювати і створювати медіа тексти. Так, Державний стандарт (мовно-літературна галузь) спрямовує вчителя на такі досягнення здобувача початкової освіти: взаємодіє з іншими особами усно, сприймає і використовує інформацію для досягнення життєвих цілей у різних комунікативних ситуаціях; сприймає, аналізує, інтерпретує, критично оцінює інформацію в текстах різних видів, медіатекстах та використовує її для збагачення свого досвіду. «Досліджуємо медіа» - це одна зі змістових ліній Типової освітньої програми [4] з української мови. Вона передбачає формування в учнів умінь аналізувати, інтерпретувати, критично оцінювати інформацію в медіатекстах та використовувати її, створювати прості медіапродукти. Результати змістової лінії «Досліджуємо медіа» конкретизовано для кожного класу. У процесі реалізації цієї лінії у здобувачів освіти на завершення циклу (1-2 класи) необхідно сформувати уміння сприймати прості медіапродукти, колективно обговорювати їх зміст і форму, визначати кому і для чого призначений медіапродукт, пояснювати зміст інформації в медіапродуктах, висловлювати свої думки з приводу прослуханих чи переглянутих медіапродуктів (коміксів, дитячих журналів, реклами), створювати прості медіапродукти (листівки, sms-повідомлення, фотоколаж тощо) з допомогою інших осіб.

Отже, на уроках української мови вчителю важливо звернути увагу на формування медіаграмотності, вчити дітей аналізувати, критично сприймати, використовувати медіа тексти для саморозвитку, а також створювати елементарні медіапродукти та презентувати їх.

Готовність вчителів до застосування медіа у педагогічній практиці ґрунтується на спеціальних знаннях і вміннях, зміст яких пов'язаний з основними базовими поняттями (медіа-засоби, медіа-середовище, медіа-грамотність, методи, методика і форми медіа-освіти) та орієнтований на показники компетентності вчителя й учнів до діяльності з медіа [3, 48-49].

Таким чином, медіаосвіта дає можливість відкрити великі можливості для розвитку дитини її потенціалу та здібностей. Саме з врахуванням можливостей медіаосвіти можна сприяти розвитку умінь орієнтуватися в сучасних інформаційних потоках та підвищення медіаграмотності школярів, а також розвитку критичного осмислення при сприйнятті різних видів медіатекстів.

Список використаних джерел

1. Державний стандарт початкової освіти. Затверджений постановою Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 р. № 87. – 37 с.
2. Концепція впровадження медіаосвіти в Україні (нова редакція) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://osvita.mediasapiens.ua/mediaprosvita/>

3. Наумук І. М. Розвиток медіа-компетентності майбутніх учителів інформатики як необхідна умова до професійної діяльності / І. М. Наумук // матеріали II Міжнародної науково-методичної конференції (3-4 грудня 2015 р., м. Суми): у 3 ч. Ч. 3. – Суми : видавничо-виробниче підприємство «Мрія», 2015. – 128 с.

4. Типова освітня програма для 1–2 класів закладів загальної середньої освіти. Київ, 2018. URL : <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-pochatkovoyi-shkoli>

УДК:372.881.116.12

Хома О.М.

канд.пед.н., доц.,

Батрин Д.В.,

Спеціальність «Початкова освіта», освітній ступінь «магістр»,
Мукачівський державний університет, Україна

ПОЧАТКОВА ШКОЛА З ПОГЛЯДУ В. СУХОМЛИНСЬКОГО

Василь Сухомлинський належить до тих педагогів, які упродовж життя працювали над концепцією початкової школи, роллю вчителя в цьому процесі, застосуванні інноваційних методів навчання й виховання. Його педагогічні твори «Серце віддаю дітям», «Сто порад учителеві», «Народження громадянина» та інші стали не тільки вітчизняним, але й світовим надбанням. «Школа під блакитним небом» як творча лабораторія вчителя й учнів була унікальною. В ній діти вчилися міркувати, спостерігати за навколишнім світом, складали казки. Навчання у зв'язку з дослідженням за природою стало лейтмотивом і сучасної освіти. Що таке початкова школа з погляду В. Сухомлинського? Окремі тези.

Для В. Сухомлинського початкова школа – це «цілий період морального, інтелектуального, емоційного, фізичного, естетичного розвитку, який буде реальною справою, а не пустою розмовою лише за умови, що дитина живе багатим життям сьогодні, а не тільки готується до оволодіння знаннями завтра» [2, с. 100]. Навчання розглядається як важлива, водночас не єдина сфера духовного життя дитини. «Чим ближче я придивлявся до того, що всі ми звикли називати навчально-виховним процесом, тим більше переконувався, що справжня школа – це багатогранне духовне життя дитячого колективу, в якому вихователь і вихованець поєднані безліччю інтересів і захоплень. Навчання – це лише одна з пелюсток квітки, яка називається вихованням у широкому сенсі цього поняття. У вихованні немає головного і другорядного, як немає головної пелюстки серед багатьох пелюсток, що створюють красу квітки. У вихованні все головне – і урок, і розвиток різнобічних інтересів дітей поза уроком, і взаємовідносини вихованців у колективі» [2, с. 8].

Підкреслимо, що виховання особистості дитини, на думку педагога, можливе за умови розуміння її дитячого світу. «Діти живуть своїми уявленнями про добро і зло, честь і безчестя, людську гідність; у них свої критерії краси, у

них навіть свій вимір часу: в роки дитинства день здається роком, а рік вічністю. Маючи доступ в казковий палац, ім'я якому - Дитинство, я завжди вважав за необхідне стати в якійсь мірі дитиною. Тільки за цієї умови діти не будуть дивитися на вас як на людину, випадково проник за ворота їх казкового світу, як на сторожа, який охороняє цей світ, сторожа, якому байдуже, що робиться всередині цього світу».[2, с.7-8]

Особливу увагу акцентував В. Сухомлинський на ролі рідного слова для становлення громадянина країни: «Школа стає справжнім осередком культури лише тоді, коли в ній панують 4 культу: культ Батьківщини, культ людини, культ книжки і культ рідного слова» [2, с. 201]. Краса мови досліджувалася серед краєвидів рідної природи: «Ми йшли в природу – в ліс, в сад, на поле, луг, берег річки, – слово ставало в моїх руках знаряддям, за допомогою якого я відкривав дітям очі на багатство навколишнього світу» [2, с. 202].

Сьогодні Концепцією «Нова українська школа», новим Державним стандартом початкової освіти мовно-літературної галузі реалізується один із важливих принципів початкової освіти – інтеграції (наприклад, інтеграції навчання української мови з курсом «Я досліджую світ»). Метою у навчанні української мови є: формування комунікативної, читацької та інших ключових компетентностей; розвиток особистості здобувачів освіти засобами різних видів мовленнєвої діяльності; здатності спілкуватися українською мовою, мовами відповідних корінних народів і національних меншин для духовного, культурного і національного самовираження, користуватися ними в особистому і суспільному житті, міжкультурному діалозі; збагачення емоційно-чуттєвого досвіду, розвиток мовленнєво-творчих здібностей [1].

Методика навчання української мови поповнюється новими технологіями навчання, що сприяють розвитку критичного мислення молодшого школяра, формують національно-мовленнєву особистість.

Дослідниця [3] акцентує увагу на методах удосконалення мовлення молодших школярів, добірки системи вправ з розвитку мовлення (лексичні, конструктивні, творчі; комунікативні) з різними компетентнісними завданнями. Мовленнєво-комунікативним ситуаціям надає провідне місце, структура яких вбачає: адресант, адресат, толерантні стосунки між адресантом і адресатом із застосуванням формул українського мовленнєвого етикету; мета спілкування, спосіб та місце спілкування, засоби спілкування (вербальні, невербальні). Серед ситуацій діалогічного (монологічного) спрямування пропонує такі: «Випадок у лісі: зустріч з їжачком», «Про що дзюркотить струмок», «Розмова дуба і берізки», «Розповідь подрузі зі Львова про рідне Мукачєво», «Що я порадив би друзі», «Інтерв'ю з мамою (татом)» та інші. Саме на розвиток мовлення молодшого школяра звертав увагу В. Сухомлинський. Учні складали твори про друзів, природу, навколишній світ.

Отже, нами окреслено окремі тези щодо поглядів В. Сухомлинського на початкову школу.

Список використаних джерел

1. Державний стандарт початкової освіти / Учитель початкової школи. –

2018. – №4. – С.1-16.

2. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям /В. Сухомлинський. Вибрані твори: у 5-ти томах. Т-3, .К «Рад школа», 1977. – 670с

3. Хома О.М. Компетентнісний підхід до навчання української мови з погляду педагогічних ідей Василя Сухомлинського /Хома О.М.// Інноваційна педагогіка. Причорноморський науково-дослідний інститут економіки та інновацій. – Одеса, 2019. – Випуск 9, Т.3. – С.40-43.

УДК 377

Швардак М.В.,

к.пед. н., доц. кафедри
педагогіки дошкільної та початкової освіти
Мукачівського державного університету

Мотичка Н.П.,

магістр спеціальності «Початкова освіта»

ПОЧАТКОВА ОСВІТА В КОНТЕКСТІ ІДЕЙ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Доступність всіх дітей молодшого шкільного віку до якісної початкової освіти належить до стратегічних пріоритетів реформи української школи, які передбачені законом «Про освіту» [1] та «Концептуальними засадами реформування середньої школи» [2]. Початкова школа раніше за інші рівні освіти стала об'єктом оновлення освітнього процесу на засадах дитиноцентризму, партнерства, врахування життєвих потреб дітей, розроблення нових Державних стандартів, освітніх програм, оцінювання навчальних результатів.

Рух активного вчительства, батьків, науковців в галузі початкової освіти розпочався у 2016 році з обговорення на платформі EdEra змісту чинних навчальних програм, підручників, стану контролю і оцінювання навчальних досягнень учнів, пропозицій змінити процедуру вступу дітей до школи, поліпшити комфортність їх перебування та ін. Новий етап законодавчого і концептуального розвитку шкільної освіти, здійснені в останні роки дослідження українських і зарубіжних учених зумовили суттєві зміни статусу початкової освіти, її загальної мети, їх похідних складників функціонування у нових умовах. Зокрема, відповідно Національної рамки кваліфікацій «початкова освіта є першим рівнем повної загальної середньої освіти, який має забезпечити здатність особи виконувати прості завдання у типових ситуаціях у чітко визначеній структурованій сфері роботи або навчання виконувати завдання під безпосереднім керівництвом іншої особи» [1, с. 36, п. 3].

Відповідно переосмислено мету початкової освіти, яка виразно відображає дитиноцентровану особистісно зорієнтовану спрямованість початкової освіти.

Метою початкової освіти є всебічний розвиток дитини, її талантів, здібностей, компетентностей та наскрізних умінь відповідно до вікових та індивідуальних психофізіологічних особливостей і потреб, формування цінностей, розвиток самостійності, творчості та допитливості.

Отже, базовими теоретичними положеннями конструювання змісту була реалізація принципу дитиноцентризму в усіх його вимірах і діяльнісного підходу.

Найбільшою інновацією реформування шкільного змісту вважаємо феномен нових результатів освіти. Міжнародний і вітчизняний досвід показав, що найбільш продуктивним у наш час є підхід, коли у навчанні переважають інструментальні знання, що є основою засвоєння способів дій.

Оданк, компетентнісний підхід не можна зводити лише до визначення діяльнісних результатів. Він покликаний зменшувати навантаження знаннєвого компоненту обсягу змісту. До речі, саме це було ключовою причиною стрімкого переходу на компетентнісні засади країн лідерів із шкільної освіти. Крім того, освоєння переваг компетентнісного підходу передбачає використання різних видів інтеграції. Наприклад, новий курс «Я досліджую світ», об'єднує п'ять освітніх галузей і використовується впродовж 1–4 класів.

Педагогічні колективи початкових шкіл мають можливість вибору типової або освітньої програми для 1–2 класів. Наявність в освітньому просторі держави різних освітніх програм, які за очікуваними результатами відповідають ДС або одній з типових програм, на наш погляд, створює передумови для варіативності педагогічних систем, взаємозбагачення методик, створення моделей різних освітніх середовищ, сприятливих для дітей з різними можливостями.

Наступний етап модернізації початкової освіти передбачає фахове втілення вимог ДС, типових і освітніх програм у нових підручниках. Потрібні також нові рішення для методичного і візуального відображення у підручниках систем вправ і завдань достатньої частотності для досягнення учнями результатів, які згодом мають бути об'єктами вимірювання.

Широкі інформаційні можливості, нові вимоги суспільства, батьків, очікування сучасних дітей, які дуже відрізняються від попередніх поколінь, створюють для вчителів нову професійну ситуацію [3]. Визначальними ознаками новизни є: варіативність умов здобуття учнями початкової освіти, які зумовлені широким діапазоном особистісних відмінностей дітей, реальним вибором програм і навчально-методичного забезпечення, різним освітнім середовищем. Важливими внутрішніми чинниками успішності діялісно-результативної освіти вважаємо технологічність освітнього процесу і перехід на формувальне оцінювання учнів.

Список використаних джерел

1. Закон України про освіту <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
2. Концепція НУШ: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>
3. Кондратенко Л.О. Психологія первинної шкільної неуспішності: монографія / Л.О.Кондратенко. – Чернігів : Десна Поліграф, 2017. – 488 с.

Швардак М.В.,

к.пед. н., доц. кафедри педагогіки
дошкільної та початкової освіти

Шкромид В.В.,

магістр спеціальності «Початкова освіта»
Мукачівського державного університету

РОЛЬ ГУРТКОВОЇ РОБОТИ В РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Одна з основних умов розвитку творчої особистості - взаємодія між зовнішніми і внутрішніми чинниками, між генетичною обумовленістю творчої обдарованості й умовами, які пропонує навколишнє середовище. Якщо високий творчий потенціал має відповідні умови, то він піднімається на ще вищий рівень; у разі менших можливостей, розбудити творчість можна завдяки використанню відповідних навчально-виховних засобів і методів.

Проблема розвитку творчих здібностей учнів була і залишається однією з найбільш актуальних у педагогічній теорії і практиці. Як зазначає, зокрема Савченко О.Я. «Всі здібності людини розвиваються в процесі діяльності» [1].

Дбаючи про розвиток творчих здібностей у школярів, залучаючи їх до творчої праці ми створюємо необхідні умови для розвитку всіх без винятку психічних якостей учнів. Творча діяльність школяра разом з тим благотворно позначається на його фізичному і естетичному розвитку. Залучення учнів для творчої діяльності різних форм позакласних занять розкриває перед ними горизонти людських можливостей і сприяє правильному визначенню свого місця на широкому полі власних умінь та здібностей.

Відбувається це з тієї причини, що в творчості людина реалізує в усій повноті свої знання, уміння та здібності, а отже отримавши можливості випробувати себе в різних видах діяльності, наочно переконуються в наявному арсеналі знань, умінь та здібностей і цим самим адекватно оцінює свої можливості, що безумовно сприяє в майбутньому правильному вибору професії.

Розвиток творчих здібностей учнів, залучення їх до творчої діяльності саме у позаурочний час в деякій мірі уберегає школярів від моральної деградації. Адже не секрет, що підлітки, які позбавленні можливості самовираження, більш схильні до правопорушень.

Творчість - це діяльність людини, в результаті якої створюються нові матеріали і духовні цінності. Головною діючою особою у гуртковій роботі є дитина, як індивідуальність, як потенційний творець власних цінностей [3].

Гурткова робота у початкових класах пов'язана здебільшого з освітнім процесом, що здійснюється на уроках і ґрунтується на знаннях і навичках, набутих під час навчальних занять, оскільки гурткова робота не обмежується вимогами програми, не є конкретизована у змісті, то це сприяє урізноманітненню видів роботи під час роботи гуртка, заглиблює у різні види мистецтва, поєднання різних технік виконання того чи іншого виду роботи.

Творча діяльність школярів у гуртковій роботі сприяє формуванню у них певного відношення до навколишньої дійсності. Адже, відомо, що у людини яка не займається творчою діяльністю, виробляється прихильність до загально - прийнятих поглядів і думок [2].

Ефективність формування і розвитку творчих здібностей у гуртковій роботі у більшості залежить від уміння керівника організувати творчу діяльність школярів, якщо завдання для дітей будуть доступними, то їм буде працювати легко і цікаво. Складність їх повинна бути узгоджено з кожним «кроком» творчого розвитку школяра.

Особливе значення для розвитку творчих здібностей дітей має відвідування художніх музеїв, майстерень художників, виставок дитячої творчості, перегляд кінофільмів про видатних майстрів.

Отже, у вихованні почуттів і творчого розвитку особистості гурток відіграє незамінну роль. Гурткова робота здатна перенести молодшого школяра у світ творчості, в якійсь мірі прилучити до скарбів художньої культури. Вона може принести дитині першу творчу радість, а радість творчості - одна з найбільших радостей на землі, перемоги над собою, утвердження маленької особи у світі розмаїття фарб, звуків, етичних почуттів.

Список використаних джерел:

1. Вайнола Р.Х. Формування творчої особистості школяра в системі виховної роботи: Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / Р.Х.Вайнола / НПУ ім.М.П.Драгоманова. – К.: Либідь, 1998. – 18 с.
2. Роль гурткової роботи у розвитку здібностей та творчості учнів // Електронний ресурс: <https://naurok.com.ua/rol-gurtkovo-roboti-u-rozvitku-zdibnostey-ta-tvorchist-uchniv-73367.html>
3. Серeda О. Розвиток і формування особистості молодшого школяра в умовах естетично-творчої діяльності / О. Серeda // Рідна школа : наук.- пед. журн. – 2015. – № 4. – С. 60 – 63.

РОЗДІЛ 4 УПРАВЛІННЯ ЗАКЛАДАМИ ОСВІТИ: ДОСВІД, ПРОБЛЕМИ, ПЕРСПЕКТИВИ

УДК 373.2.091.113:005

Атрощенко Т.О.,

к.пед.наук, доц.,

доц. кафедри педагогіки дошкільної та початкової освіти

Матяш Х.Ю.,

студентка 1 курсу, групи ОПН – 1 м (з)

спеціальність «Освітні, педагогічні науки», ОС «Магістр»

ДОСЛІДНИЦЬКИЙ ПІДХІД В УПРАВЛІНСЬКІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

КЕРІВНИКА ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Серйозні перетворення, що відбуваються в сучасному глобалізованому суспільстві, безпосередньо стосуються освітньої сфери. У цих умовах виникає необхідність у переосмисленні цілей, завдань, змісту розвитку, навчання і виховання дітей дошкільного віку. Це знайшло своє вираження в переході до особистісно-орієнтованої моделі роботи з дітьми. Відповідно, гуманізація і демократизація системи освіти неможлива без пошуку шляхів підвищення ефективності управління закладами дошкільної освіти.

Погоджуємося з К. Крутій, що метою розвитку закладу дошкільної освіти в контексті управління якістю освіти є створення умов, які забезпечують оптимальний особистісний розвиток кожної дитини. Виходячи із сучасних позицій методології педагогіки, оптимальна побудова педагогічного процесу передбачає: реалізацію культурологічного, системно-структурного, комплексного, діяльнісного, полісуб'єктного, середовищного підходів; визначення перспектив у роботі з кадрами; реорганізацію системи освітнім закладом; своєчасний та якісний моніторинг результатів діяльності ЗДО; удосконалення матеріально-технічної бази; зміцнення зв'язків із сім'єю, школою, громадськістю; доцільне поєднання основної та податкової освіти тощо [2, с.10].

Аналіз літератури показує, що в науці накопичена досить велика система знань, які відображають філософські, соціальні аспекти теорії управління. Питання соціального управління відображені в роботах вітчизняних та зарубіжних авторів М. Андреева, В. Афанасьєва, Н. Блауберга, Д. Гвішіані, М. Кагана, Л. Мартинець, М. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоурі, О. Омарова, Г. Осовської, О.Осовського, В. Садовського, А. Файоля, Е. Юдін та ін. Аналіз науково-методичної літератури та дисертаційних досліджень показав, що в даний час активізується вивчення проблеми дослідницького підходу в управлінні освітніми установами (А.Большукіна, Т. Горюнова, В. Топоровський, І. Чечель, Т. Шамова та ін.). Доведено (К. Крутій, Д. Матрос, Н. Мельникова, Д. Полєв, О. Сафонова, Л. Фалюшина, Р. Чумічова та ін.), що якість дошкільної освіти обумовлюється особливостями управлінської діяльності керівників, залежить від рівня розвитку їхньої професійної компетентності, управлінської та комунікативної культури.

Діяльність, як керівника, так і довіреного йому колективу, повинна змінюватися таким чином, щоб вона могла задовольняти їхні індивідуальні потреби, забезпечувати зацікавленість працівників у найвищих кінцевих результатах з одночасним використанням достовірних наукових даних.

На сучасному етапі в дошкільній освіті провідним напрямком є управління цілісним педагогічним процесом на науковій основі, розуміння усієї його складності, знання механізмів і закономірностей управлінської діяльності. У зв'язку з цим, на наш погляд, значно зростає роль дослідницького підходу в управлінні закладами дошкільної освіти (ЗДО).

Дослідницький підхід за своєю суттю є дослідженням. Головним в дослідницькому підході є підвищення наукової обґрунтованості усіх прийнятих

управлінських рішень.

Керівник дошкільного навчального закладу, здійснюючи різноманітні види діяльності, в першу чергу має бути професіоналом. Його кваліфікацію визначають чотири основні чинники: - вміння ставити актуальні, теоретично обґрунтовані та практично значущі цілі; - вміння здійснювати тактичне планування діяльності всіх учасників освітнього процесу, зокрема й своєї; - вміння за допомогою ефективних засобів обирати й реалізувати поставлені цілі та коригувати раніше визначену тактику, співвідносячи її з реальними умовами освітнього процесу; - вміння здійснювати кваліфікований самоаналіз та аналіз діяльності всіх учасників освітнього процесу [1, с.56].

Стратегічною метою спеціально розробленої та впровадженої педагогічної системи є формування управлінської культури керівників дошкільної освіти як цілісної, інтегративної, складної за змістом якості особистості, що розглядається як сукупність компонентів: ціннісномотиваційного (ціннісних орієнтацій і мотивів управлінської діяльності); когнітивно-діяльнісного (управлінських знань, умінь, навичок) та особистісного (особистісно-професійних якостей керівника, що зумовлюють характер його стосунків, особливості стилю управління колективом дошкільного навчального закладу, управлінську креативність).

Значно зростає роль дослідницького підходу в управлінні закладами дошкільної освіти, при керівництві і контролі за процесом перетворення їх в новий якісний стан. Керівникові доводиться вибирати з різноманіття варіативних програм, нових технологій, методик, засобів, найбільш важливу інформацію для прийняття результативного управлінського рішення. Окрім того, для задоволення потреб «соціального замовника», виникає необхідність проводити в ЗДО дослідницьку, експериментальну роботу.

Дослідницький підхід проявляється у виявленні реального стану справ, стану процесів, що протікають в ЗДО, у визначенні стратегії його розвитку, динаміки різних педагогічних явищ і подій, і т.д.

Якість реалізації основних завдань, які стоять перед закладами дошкільної освіти, знаходиться в прямій залежності від якості управління. У зв'язку з цим засвоєння основ наукового управління керівниками, оволодіння ними різноманітними формами і методами управління, в тому числі, і управлінням ЗДО на дослідницькій основі стає пріоритетним завданням.

Список використаних джерел

1. Зайченко О.І. Управління дошкільним навчальним закладом у сучасних умовах // Нова педагогічна думка: наук. журнал. / гол. ред. М. А. Віднічук. - Рівне, 2010 - № 1. – С. 55-57.
2. Крутій К. Чинники якості освіти: теоретичні надбання чи нагальна потреба? / К. Крутій. Емоційне благополуччя як критерій якості освіти. Спецвипуск за матеріалами Всеукраїнського Дня дошкілля // Дитячий садок. - червень 2010. - С. 7-14.

Бабідорич А. О.,
студент групи ОПН-1м(з),
Лалак Н. В.,

к. пед. н., доцент кафедри теорії та методики початкової освіти,
Мукачівський державний університет

МЕТОДИЧНА РОБОТА В ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ: РЕТРОСПЕКТИВНИЙ АНАЛІЗ

Стародавні мислителі стверджували, що за допомогою освіти й виховання вони не лише передають досвід і знання, набуті попередніми поколіннями, а й цілеспрямовано змінюють, удосконалюють людство. Зрозуміло, що сучасна освіта може реалізувати таку функцію лише за умови свого постійного вдосконалення, без цього вона не відповідає вимогам нашого швидкоплинного й невгамовного часу. У Концепції педагогічної освіти підкреслюється, що педагогічна освіта покликана забезпечити формування вчителя, який здатний розвивати особистість дитини, зорієнтований на особистісний та професійний саморозвиток і готовий працювати творчо в закладах освіти різного типу. Саме методична робота спрямована не тільки на послідовне удосконалення професійних якостей, збагачення і оновлення наявної системи знань і умінь сучасних учителів, а й на розвиток їх особистісних якостей, самореалізацію у процесі професійної діяльності.

Поняття «методична робота», «методична служба» з'явилися не менше ста років тому, – на початку ХХ століття, хоча матеріали про зародження організаційних форм методичної діяльності можна знайти ще в ХІХ столітті. Так, Положення про гімназії 1828 рекомендувало створювати педагогічні ради для обговорення питань змісту і методів викладання. У другій половині ХІХ століття набуває поширення практика проведення з'їздів вчителів. До них готувалися виставки фахової літератури та роздаткових дидактичних матеріалів. Як бачимо, вже тоді визначилися важливі складові методичної роботи: відвідування й аналіз уроків, самоаналіз, узагальнення особистого досвіду, обмін педагогічним досвідом. Тоді ж стали виникати і прототипи сучасних методичних об'єднань – предметні секції при суспільствах взаємодопомоги вчителям[1].

Знаменною для розвитку методичної роботи подією став І Всеросійський з'їзд з питань народної освіти (1914 р.). Саме на ньому і було вперше вказано на необхідність створення служби вчителів-інструкторів, теоретично і практично підготовлених, які обираються вчительськими організаціями. У їх обов'язки входили роз'їзди по школам з метою демонстрування перед вчителями на зразкових уроках новітніх прийомів та методів постановки навчальної справи, читання доповідей з цього питання і перевірка досягнутого результату.

У 1920-ті роки у зв'язку з ліквідацією неграмотності в школи прийшло багато вчителів-неспеціалістів, тоді ж методична робота знову набула особливої актуальності. Нею стали керувати «методичні бюро», пізніше перетворені в педагогічні або методичні кабінети, а деякі в інститути

удосконалення вчителів. У 30-х роках в перших Положеннях про педагогічні кабінети знайшли своє відображення обов'язки методистів: відвідування й аналіз уроків вчителів, надання їм консультативної допомоги, планування і проведення засідань методичних об'єднань, огляд літератури, узагальнення та поширення передового педагогічного досвіду. В 60-ті роки склалися практично всі традиційні форми методичної роботи. Цей же період характерний і появою перших серйозних науково-теоретичних досліджень, присвячених методичній роботі. Так, у своєму дисертаційному дослідженні В.Т. Рогожкін визначив три основні організаційні форми методичної роботи: педагогічна рада, методичне об'єднання, самоосвіта.

У 70-80-х роках стали з'являтися наукові розвідки, що висвітлюють теоретичні та практичні аспекти методичної роботи. При цьому варто констатувати, що для зазначеного періоду було характерно її ототожнення з системою роботи по узагальненню та впровадженню в шкільну практику передового педагогічного досвіду. В цей же час об'єктом детального вивчення стає методичне об'єднання як одна з найважливіших організаційних форм методичної роботи.

В контексті сьогодення інтерес до методичної роботи в педагогіці значно виріс. Питання про те, що таке методична робота і методична служба, їх функції, зміст і форми діяльності останньої, яке місце методиста-наставника в сучасному закладі освіти, неодноразово і досить широко розглядалися як з теоретичних, так і з науково-практичних позицій в працях В. І. Андрєєва, Ю. К. Бабанського, І. В. Жуковського, Л. П. Ілєнко, В. М. Лізинської, А. М. Моїсеєва, Н. В. Нємова, М. М. Поташника та ін.

Класики вітчизняної педагогіки проблему організації методичної роботи в початковій школі завжди вважали однією з найважливіших у навчанні майбутніх учителів та вчителів-практиків. Так М. М. Поташник вважав, що організація методичної роботи в школі – це спеціальний комплекс практичних заходів, що базується на досягненнях науки, передового педагогічного досвіду та спрямований на всебічне підвищення компетентності та педагогічної майстерності кожного вчителя.

На думку Н. В. Гладик, науково-методичну роботу можна розглядати як відкриту систему спільної діяльності керівників і педагогів, що забезпечує якість підготовки випускників закладів середньої педагогічної освіти за допомогою підвищення педагогічної майстерності та професійної компетентності педагогів [1]. У працях Н. Г. Комаренко знаходимо, що зміст методичної роботи має сприяти впровадженню «сучасних досягнень психолого-педагогічної науки, авторських ідей і технологій передового педагогічного досвіду...».

Зміст методичної роботи, як зазначає Н. П. Волкова, має бути пов'язаним із збагаченням професійного досвіду кожного педагога в колективі, обміном педагогічними знахідками, вивченням передового педагогічного досвіду більш досвідчених колег та зарубіжного педагогічного досвіду. В узагальненому виді напрями змісту методичної роботи наводить Л. Л. Сушенцева, яка досліджувала зазначену проблему в умовах професійного училища і вважає, що він має

включати: «технологічний, педагогічний, науковий, управлінський та інформаційний напрями».

Досить схожі думки щодо змісту науково-методичної роботи висловлюють А. М. Єрмола та О. Л. Сидоренко і пов'язують зміст методичної роботи з наступними пріоритетними напрямами: підвищення методологічного та теоретичного рівня викладання; оволодіння окремими методиками навчання і виховання; підвищення педагогічної, психологічної та загальнокультурної кваліфікації педагогів. Крім того, зміст методичної роботи має включати вивчення основних державних нормативних документів про освіту. Науковцями доведено, що методична робота спрямована не тільки на послідовне удосконалення професійних якостей, збагачення і оновлення наявної системи знань і умінь педагогів, а й на розвиток їх особистісних якостей, самореалізацію у процесі професійної діяльності.

Як показує практика, моделювання системи методичної роботи має бути творчою справою всього колективу. У працях В. О. Сухомлинського знаходимо, що сила педагогічного колективу – в колективній думці, в обговоренні, у народженні і втіленні задумів [3]. Педагог надавав перевагу самоосвіті перед іншими формами методичної роботи. Він зазначав, що знання, добуті самоосвітою, дуже міцно зберігаються в пам'яті; у процесі самоосвіти формуються індивідуальні риси особистості, виробляється індивідуальний стиль розумової праці.

Таким чином, аналіз історико-педагогічної літератури дозволяє зробити висновок, що система методичної роботи має глибоке коріння. Вона завжди ставила і вирішувала питання, виходячи з потреб системи освіти і, насамперед, вчителів. Питання, які вирішуються в рамках методичної роботи сьогодні виявляються практично тими ж самими, тільки трохи інакше поставленими: проблема вдосконалення професійного рівня вчителя була і залишається важливою соціально-педагогічною проблемою кінця XIX – початку XXI століття; основна мета роботи методичного кабінету – надання практичної допомоги вчителям у професійній діяльності; основним завданням методичної роботи минулих років, і сьогодні залишається впровадження в життя нових програм, технологій навчання, пов'язаних з реформуванням освіти. На підставі цього ми можемо стверджувати, що зміст методичної роботи та її організаційні форми не залишаються стабільними, а постійно видозмінюються від ситуації, що складається в системі освіти. Головне в методичній роботі – надання реальної, дієвої допомоги вчителю, підвищення його педагогічної майстерності.

Список використаних джерел

1. Десятов Т. М. Наука управління загальноосвітнім навчальним закладом / Т. М. Десятов, О. М. Коберник, Б. Л. Тевлін, Н. М. Чепурна – Х. : Основа, 2003. – 240 с.
2. Методична служба - школі. Інформаційно-методичні матеріали на допомогу працівникам освіти. - Вип. 4 / укл.: Ю. В. Буган, О. В. Козловська, В. І. Уруський. - Тернопіль : Астон, 2005. - 286 с.

3. Сухомлинський В. О. Сто порад учителям / В. О. Сухомлинський. – К. : Рад.шк., 1988. – 310с.
4. Яременко П. С. Внутрішньошкільне управління в Україні / П. С. Яременко– К. : Лібра, 2012.

УДК 378.147.091.313:001.895

Булах І.І.,

викладач вищої кваліфікаційної категорії,

викладач-методист

ВСП Агротехнічний коледж Уманського НУС

Шиманська О.В.,

викладач вищої кваліфікаційної категорії,

викладач-методист

ВСП Агротехнічний коледж Уманського НУС

НОВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ ТА ОСВІТНЬОМУ МЕНЕДЖМЕНТІ ЯК ЗАСІБ ІНТЕНСИФІКАЦІЇ РОЗВИТКУ ОСВІТНЬО-НАУКОВОЇ СИСТЕМИ УКРАЇНИ

Необхідність реформування системи освіти і формування цілісної ефективної освітньо-наукової системи, що повною мірою відповідає вимогам часу, зумовлюється низкою чинників внутрішнього і зовнішнього характеру.

У «Програмі економічних реформ на 2018–2023 роки» серед найгостріших проблем вітчизняної освіти, зокрема, називаються невідповідність наявної якості освіти сучасним вимогам, недостатній ступінь впровадження у навчальний процес інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ), недостатній доступ до якісної освіти, недостатня ефективність фінансування освіти, поглиблення диспропорції між підготовкою фахівців і попитом на них на ринку праці [1].

Негативний вплив на поточний стан системи освіти та її розвиток також справляють і деякі інші чинники, серед яких передусім можна назвати скорочення кількості учнів і студентів та недостатньо міцні позиції України на міжнародному освітньому ринку.

Одним з перспективних шляхів подолання цих проблем вітчизняної освітньої системи та забезпечення її поступального розвитку є впровадження елементів відкритої освіти.

Застосування у навчальному процесі та освітньому менеджменті на всіх рівнях новітніх інформаційно-комунікаційних технологій та інноваційних методів роботи, що спираються на ці технології, може відіграти значну позитивну роль у реформуванні різних сфер освітньої діяльності – від забезпечення ефективного моніторингу до створення цілісних систем забезпечення доступу до освітніх ресурсів та обміну передовим педагогічним досвідом і методичними матеріалами.

Питанням інформатизації освіти, впровадження новітніх інформаційно-комунікаційних технологій в освітню сферу в Україні приділяється доволі

значна увага.

Зокрема, ухвалено Закони України: «Про національну програму інформатизації», «Про основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні»; Державну програму «Інформаційні та комунікаційні технології в освіті і науці», «Комплексну програму забезпечення загальноосвітніх, професійно-технічних і вищих навчальних закладів сучасними технічними засобами навчання з природничо-математичних і технологічних дисциплін»[2].

Разом з тим необхідно констатувати, що рівень виконання цих державних рішень не завжди є належним.

Потенціал інформаційно-комунікаційних технологій для освітньої сфери є особливо великим в освіті дорослих. Застосування новітніх засобів і методів викладання і навчання дає змогу організувати ефективний навчальний процес у найбільш прийнятних для студентів формах, у тому числі – забезпечити можливість повноцінного навчання без необхідності вносити значні зміни у поточну діяльність. Посилення ролі освіти дорослих є однією з визначальних тенденцій у розвитку освітніх систем розвинутих країн, зумовлених об'єктивними чинниками соціально-економічного розвитку (передусім старінням суспільства і зростанням темпів оновлення загальних і професійних знань). У промислово розвинутих країнах Північної Європи відсоток громадян віком 25–64 роки, задіяних у різноманітних формах навчання протягом життя, становить від 23 % до 32 %. Ще більше уваги освіті дорослих приділяється суб'єктами економічної діяльності країн Європейського Союзу: в середньому по ЄС забезпечують професійне навчання своїх співробітників 60 % підприємств усіх видів діяльності, а у Великобританії цей показник сягає 90 %.

Рівень і темпи зростання ступеня охоплення освітою дорослого населення у першу чергу пояснюється цілеспрямованою політикою ЄС і відповідних національних урядів: навчання протягом життя затверджене Радою Європи як один з основних компонентів європейської соціальної моделі, причому цей компонент не обмежується рамками самої освітньої сфери, поширюючись на сфери зайнятості, соціального забезпечення, економічного зростання, конкурентоздатності.

Сьогоднішній рівень проникнення освітньої діяльності в життя дорослого населення у Європі значною мірою досягається за рахунок активного впровадження новітніх технологій – як власне технічних інновацій, так і новацій в організації навчального процесу й викладання та в освітньому менеджменті.

Потрібно відзначити, що саме стосовно розбудови повнофункціональної сучасної освіти дорослих як складової освіти протягом життя актуальним для українських реалій є поняття «відкрита освіта» у своєму широкому тлумаченні – як освіта без бар'єрів, доступна усім охочим навчатися. [3].

Більша застосовність у національному контексті дещо вужчої інтерпретації поняття «відкрита освіта» для вітчизняної середньої та вищої освіти пов'язана з тим, що проблема доступності цих компонентів освіти в цілому має для нашої країни меншу значущість порівняно з гострими проблемами недостатніх якості та відповідності вимогам часу і соціально-економічним (у тому числі

глобальним) реаліям і тенденціям. Істотні відмінності в інтерпретації поняття «відкрита освіта», а інколи цілковито незбіжні та навіть взаємосуперечливі його розуміння, пояснюються швидкими темпами впровадження інформаційно-комунікаційних технологій в освіту і змінами, які нині переживає освітня сфера, та наявністю у міжнародній фаховій спільноті різних підходів до проблеми.

Відкрита освіта не може прирівнюватися до використання комп'ютерів і мереж як ще одного «технічного засобу навчання», не зважаючи на неоднакову застосовність різних її складових і аспектів. Відкрита освіта – це передусім нові методи і прийоми навчання, викладання, підготовки і організації освітнього процесу та нові підходи до освіти, базовані на продуктивному і творчому використанні новітніх технологій. Це не самі по собі новітні технології, а їх творче новаторське використання в освітній сфері. Такий підхід до інформатизації і комп'ютеризації освіти здобуває дедалі більше поширення і підтримку серед українських освітян.

Світові лідери галузі інформаційних технологій останнім часом дедалі більшу увагу звертають на освітню галузь, причому йдеться не про традиційні знижки на продукти і пристрої для навчальних установ, а про самостійні спеціалізовані освітні проекти. Так, Google спільно з одним із найбільших у світі видавництв навчальної літератури Pearson започаткувала роботу над безкоштовною системою управління навчанням OpenClass ([http:// www.joinopenclass.com/open/view/t1](http://www.joinopenclass.com/open/view/t1)). Компанія Microsoft нещодавно оголосила про створення власної навчальної соціальної мережі SO.CL.

З урахуванням особливостей поточного етапу соціально-економічного розвитку України та освітньої системи, найбільш перспективними для нашої країни є такі напрями впровадження елементів відкритої освіти:

1. З огляду на потреби українського суспільства, на становище у системі вищої освіти та на складні проблеми соціального і демографічного характеру, елементи відкритої освіти можуть широко використовуватися у дистанційній освіті та освіті протягом життя. До навчання буде залучатися дедалі більше людей середнього віку. Тут телекомунікаційні технології, що дають можливість не тільки розповісти, а й показати, змодельовати конкретну ситуацію, здатні принести значні позитивні результати вже у короткотерміновій перспективі.

2. Технології відкритої освіти, а саме технології створення і поширення електронних публікацій можуть відіграти значну роль у подоланні браку якісних навчальних матеріалів. Це – різноманітні підручники і посібники, методичні матеріали для учнів і вчителів, студентів і викладачів у цифрових форматах. Електронні публікації дають змогу зробити такі навчально-методичні матеріали набагато дешевшими і доступнішими, а роботу з ними зручнішою й ефективнішою.

3. Технології електронної публікації, обміну цифровим контентом та колективної роботи з ним дають змогу значно поліпшити якість викладання через забезпечення ефективного обміну досвідом та різноманітними освітніми матеріалами між викладачами.

4. Елементи відкритої освіти здатні забезпечити вищий рівень прозорості

системи освіти – що і як викладається і вивчається, які матеріали і методики використовуються, якими є навчальні досягнення студентів і учнів, якою є якість роботи вчителів і викладачів.

Список використаних джерел

1. Закон України «Про Національну програму інформатизації» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/74/98-%D0%B2%D1%80>
2. В. Валуйський, «Статистика використання e-learning платформ в Україні» [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://uiite.kpi.ua/ua/about-dl/regions.html>
3. Making a European area of lifelong learning a reality [Electronic resource]. – Mode of access: <http://ec.europa.eu/education/>

УДК 373.2(091)(477) «1950/2019»

Васильєва С. А.,

канд. пед. наук,

старший науковий співробітник,

лабораторія дошкільної освіти і виховання,

Інституту проблем виховання НАПН України,

м. Київ, Україна

ДО ПИТАННЯ РОЗВИТКУ СИСТЕМИ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ РІЗНИХ ТИПІВ В УКРАЇНІ

Розбудова національної системи освіти в сучасних умовах з урахуванням змін у всіх сферах суспільного життя вимагає критичного осмислення історичного досвіду розвитку системи дошкільних навчальних закладів різних типів як однієї зі складових системи дошкільної освіти України. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року окреслює завдання по відновленню та розширенню їх мережі з метою задоволення потреб населення; створенню оптимальних умов для функціонування дошкільних навчальних закладів; оновленню змісту, форм, методів і засобів навчання, виховання, розвитку дітей дошкільного віку відповідно до вимог Базового компонента дошкільної освіти. Основними напрямками її реалізації є формування нормативно-правової бази у сфері освіти, зокрема дошкільної, яка має спрямовуватися на визначення правових, організаційних засад її інноваційного розвитку [5].

Засади концепції реалізації державної політики реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року актуалізують вектор орієнтації на потреби здорових дітей та дітей з особливими освітніми потребами, які мають забезпечити заклади дошкільної освіти різних типів та форм власності, враховуючи зміни у структурі нових типів закладів дошкільної освіти [3].

Завершено дослідження процесу розвитку системи дошкільних навчальних закладів різних типів в Україні (друга половина XX – початок XXI століть) у 2017р. Водночас, з 2017р. існує історичний час, наповнений процесом становлення закладів дошкільної освіти (ЗДО) різних типів та форм власності, усвідомлення якого ще раз доводить, що є потреба оприлюднення та розгляду тенденцій історичного розвитку системи дошкільних навчальних закладів різних типів та окремих питань з метою вибору реальних та позитивних шляхів подальшого розвитку системи ЗДО різних типів та форм власності [1; 3]. На наш погляд, процеси диференціації та модернізації системи ЗДО різних типів сприятимуть зміні організації структури закладів відповідно принципів варіативності, доступності. Одним із шляхів і способів реалізації принципу варіативності є створення різноманітних типів із різним функціональним призначенням, впровадження інноваційних типів ЗДО, здійснення модернізації, як однієї із умов оновлення системи ДНЗ різних типів на основі нових ідей, моделей, технологій, через модернізацію змісту дошкільної освіти, в основі якого є узгодження процесів розвитку особистості дітей раннього та дошкільного віку та освітніх стандартів [4].

Реалізація принципу доступності отримання дошкільної освіти в Україні зумовлює до відновлення та збереження мережі ЗДО різних типів, які функціонують на сучасному етапі їх розвитку. У 2001 – 2019 рр. з'являються нові заклади для дітей раннього та дошкільного віку, наприклад, приватної форми власності, функції яких пов'язані з особливостями вибору засновниками мети, специфіки та структури їх діяльності. Процеси відновлення та збереження мережі ЗДО різних типів, які є доступними для задоволення потреб дітей та батьків, перш за все у фінансовому аспекті та в аспекті надання якісної дошкільної освіти, зумовлюють до збереження закладів державної та комунальної форм власності. Враховуючи фінансове розшарування сімей, суспільно-політичні чинники та міграційні процеси, що відбуваються в останні роки в Україні, замовлення на приватні ЗДО різних типів триває. Поряд із фактом масового створення та відкриття таких закладів, залишається нагальною потреба збереження мережі ЗДО різних типів для сімей, фінансова спроможність яких не відповідає вимогам приватних закладів.

Проблема надання якісної дошкільної освіти залишається актуальною та затребуваною з огляду на існування варіативності програмно-методичного забезпечення, потреби батьків, що уможливорює здійснення освітнього процесу на інноваційно якісному рівні. Зазначимо, що такий процес має здійснюватись з урахуванням наявності науково-методичного супроводу дошкільної освіти, який відповідає меті, специфіці, структурі ЗДО різних типів і форм власності та забезпечення кадрами з високим рівнем професійної підготовки, які мають освіту за спеціальністю «Дошкільна освіта», особливо в ЗДО різних типів приватної форми власності. Зміна структури (внутрішньої організації) спонукає до перегляду організаційних засад функціонування закладів для дітей раннього та дошкільного віку: контингенту дітей з урахуванням їх віку, комплектації та наповнюваності груп, тривалості перебування дітей в ЗДО та його режиму роботи. Зміни внутрішньої організації в приватних закладах перш за все,

спричинені запитом та вимогами батьків, збереженням та корекцією здоров'я дітей, підготовкою дітей до школи.

Історичні факти та історіографічні джерела підтверджують досвід підкріплення рішень уряду України законодавчою базою як одного із соціально-політичних чинників розвитку ДНЗ. На сучасному етапі розвитку системи ЗДО різних типів врахування такого досвіду є актуальним у контексті забезпечення процесу функціонування закладів нових типів та з метою оновлення структури вже існуючих закладів для дітей раннього та дошкільного віку. Створення нормативно-правових документів дозволить у повній мірі педагогам-практикам на місцях означити вибір програмно-методичного забезпечення освітнього процесу, уточнити мету, специфіку, структуру та особливості внутрішнього управління в рамках статуту із дотриманням специфічних особливостей функціонування ЗДО та відповідно до їх типу щодо ліцензування.

Хронологічний аналіз архівних матеріалів упродовж досліджуваного періоду (1943-2016рр.) засвідчив, що дошкільні навчальні заклади різних типів – це динамічна категорія і вони перебувають у постійному розвитку, в якому виокремлено дві групи тенденцій: а) тенденції розвитку системи дошкільних навчальних закладів різних типів в Україні в другій половині ХХ – на початку ХХІ століття; б) тенденції, що окреслюють стратегії подальшого розвитку системи дошкільних навчальних закладів різних типів в Україні. Зупинимось на другій групі тенденцій. До другої групи перспективних стратегічних тенденцій розвитку системи дошкільних навчальних закладів різних типів в Україні з 2016 р. було віднесено такі: диференціація та модернізація системи ДНЗ різних типів, що сприятимуть зміні організації структури закладів відповідно до принципів варіативності, доступності; спрямованість на виникнення різних типів закладів, їх диференціацію, вдосконалення мети та специфіки, внутрішньої організації ДНЗ як систем; спрощена система відкриття дошкільних навчальних закладів різних типів і форм власності з метою всеохоплюваності дітей ДНЗ; відкриття груп для дітей дошкільного віку в школах, у вищих навчальних закладах України [2].

Визначено, що еволюційні зміни у системі дошкільних закладів різних типів в УРСР, які призвели до поступового створення системи ДНЗ різних типів в Україні, зумовлені комплексом соціально-економічних, соціально-педагогічних передумов та соціально-політичних, соціально-педагогічних чинників. У 1991 – 2001 рр. були сформовані соціально-педагогічні передумови: дії наукової спільності, спрямовані на внесення змін до законодавчого поля дошкільної освіти в Україні, яке відображало зміни у меті, функціях та структурі дошкільних виховних закладів (ДВЗ) та ДНЗ різних типів; здійснення науково-дослідної роботи Інститутами при НАПН України, зусилля педагогів – науковців і практиків, спрямоване на утвердження визнання та розвитку особистості дитини як головного завдання дошкільної освіти; створення та впровадження Концепції Я-центрованості у вихованні та духовному розвитку особистості (І. Бех) та концепції громадянського виховання (О. Сухомлинська, М. Боришевський, К. Чорна, І. Тараненко), які

визначили засади виховання особистості в дошкільних навчальних закладах в умовах розвитку української державності, відкрили шляхи до оновлення та утвердження варіативності змісту дошкільної освіти в Україні; розвиток спеціальної освіти осіб з особливостями психофізичного розвитку, які були підкріплені соціально-педагогічними чинниками: створенням державного стандарту БКДО (1993; 2012); введенням обов'язковості здобуття дітьми старшого дошкільного віку дошкільної освіти, розширенням типології ДНЗ та варіативності програмно-методичного забезпечення, створенням індивідуальних освітніх програм для дітей із особливими потребами. Водночас, упродовж 2001 – 2019 рр. на потреби дітей раннього та дошкільного віку та їх батьків, які зумовлюють до варіативності функціонування типів у системі ДНЗ та їх доступності із врахування фінансового розмежування замовників дошкільної освіти в Україні, впливають соціально-політичні чинники та соціально-економічні передумови.

Узагальнення результатів історико-педагогічного дослідження, вище зазначені тенденції дають підстави для виокремлення питань, вирішення яких сприятиме модернізації системи ЗДО різних типів в Україні: введення змін до законодавчого забезпечення ЗДО різних типів на рівні закону «Про дошкільну освіту»; розширення типології ЗДО за рахунок створення нових типів та відповідного нормативно-правового забезпечення для таких закладів (корпоративних, приватних – різних типів, чартерних та інших типів), Положень про функціонування закладів для дітей раннього та дошкільного віку відповідно типу закладів, особливо приватних різних типів, інструкцій про організацію роботи та комплектацію ЗДО компенсуючого, спеціального, санаторного, комбінованого типів, Положень для груп компенсуючого, спеціального, санаторного, комбінованого типів, які введено до ЗДО загального або інших типів ЗДО; збереження мережі ЗДО різних типів державної та комунальної форм власності для дітей раннього та дошкільного віку; забезпечення варіативності структури (внутрішньої організації), мети функціонування ЗДО різних типів; відновлення процесу інтеграції зусиль науковців суміжних наук (медицини, психології, дошкільної педагогіки, спеціальної та корекційної педагогіки) як рушійної сили (системотвірного чинника) у розвитку сучасної системи ЗДО різних типів.

Список використаних джерел

1. Васильєва С. А. Типологія дошкільних навчальних закладів у системі освіти України (друга половина XX ст. – початок XXI ст.) : довідник / Світлана Андріївна Васильєва. – Одеса: ДІОЛ ПРИНТ, 2014. – 80 с.
2. Васильєва С. А. Тенденції розвитку системи дошкільних навчальних закладів різних типів у сучасній Україні / Международный научный журнал «Интернаука». – Київ, 2016. – Вип. 12. – С. 58–63.
3. Закон України «Про дошкільну освіту» [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/2628-14>. – Назва з екрана.
4. Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні [Електронний ресурс]. – Режим доступу :

<https://drive.google.com/file/d/0B6UkMWiy4uKzLVE0czBVRlZXr2NsTkk0blc4bGNnTjNzbGNF/view> (дата звернення 26.11.2016). – Назва з екрана.

5. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (2013) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.president.gov.ua/ru/documents/15828.html> /. – Назва з екрана.

УДК 37.091.12:005.962.131(043.2)

Добош О. М.,

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки дошкільної та початкової освіти

АТЕСТАЦІЯ ТА СЕРТИФІКАЦІЯ ПЕДАГОГІВ ЯК АСПЕКТ ЇХ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ТА ВИД ОЦІНЮВАННЯ

Від того, наскільки успішно провідні фахівці зможуть усвідомити інтереси всіх учасників освітнього процесу, залежить майбутнє освіти в цілому.

На кожне нововведення в освіті найбільш чутливо реагують звичайні педагоги, які постійно перебувають в контакті з дитиною та її батьками.

Закон України «Про освіту» від 5 вересня 2017 року № 2145-VIII передбачає зміни освітнього процесу, тому педагогам необхідні нові інструменти:

- особистісного та професійного розвитку;
- оптимізації освітнього процесу;
- позитивної комунікації з дітьми;
- партнерської взаємодії з батьками.

Серед основних аспектів професійного розвитку педагога, що відображені в Законі України «Про освіту», розглянемо атестацію та сертифікацію педагогічних працівників.

В основі реформування системи освіти як найважливішої галузі молоді держави, має бути підготовка педагогічних працівників і вдосконалення їх професійного рівня, яке повинно ґрунтуватися на основі чинного законодавства.

У системі управління якістю освіти в закладі дошкільної освіти особливе місце належить атестації педагогічних працівників як складному управлінському інструменту, який:

- спрямований на визначення рівня якості виконання педагогічними працівниками посадових обов'язків, встановлення, перевірку та підтвердження рівня кваліфікації, визначення відповідності займаній посаді;
- сприяє активізації творчої професійної діяльності, підвищенню ефективності праці, а також є формою морального та матеріального стимулювання діяльності педагогів.

В нормативно-правовому врегулюванні окресленого питання протягом останніх кількох років відбулися вагомні зміни, в науковому та освітньому обігу простежується значна кількість наукових досліджень і розробок, що підтверджує актуальність питання.

Так, науковому дослідженню питань атестації приділялась значна увага в роботах А. Белкіна, Н. Давидова, А. Єрмолової, К. Крутій, Л. Купіної, О.Мармази, Л. Покроєвої. Практичні аспекти атестації розглядалися у прикладних статтях Л.Білецькою, О.Малишевою, Н. Омеляненко, Н. Галяпою.

В чинному законодавстві України питанням атестації педагогічних працівників ЗДО присвячені, зокрема, стаття 50 Закону України «Про освіту», частина перша статті 32 Закону України «Про дошкільну освіту», Типове положення про атестацію педагогічних працівників (далі – Типове положення), затверджене наказом Міністерства освіти і науки України 06.10.2010 № 930, зареєстроване в Міністерстві юстиції України 4 грудня 2010 р. за № 1255/18550., зі змінами, внесеними наказом Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 20 грудня 2011 р. № 1473; №1/9-617 від 10.09.13).

Щоб всебічно та комплексно оцінити рівень кваліфікації педагога та ефективність його діяльності, проводять атестацію. Для кожного педагога чергова атестація відбувається не рідше ніж один раз на п'ять років.

Атестація педагогічних працівників - це система заходів, спрямованих на всебічне та комплексне оцінювання педагогічної діяльності педагогічних працівників.

На сьогодні, нормативне визначення терміну атестація, яке розкриває його зміст, саме як багатофункціонального інструменту в системі управління освітою, надано у Типовому положенні.

Зокрема, відповідно до пункту 1.2. Типового положення атестація педагогічних працівників – це система заходів, спрямована на всебічне комплексне оцінювання їх педагогічної діяльності, за якою визначаються відповідність педагогічного працівника займаній посаді, рівень його кваліфікації, присвоюється кваліфікаційна категорія, педагогічне звання.

Згідно з пунктом 1.3. Типового положення метою атестації є стимулювання цілеспрямованого безперервного підвищення рівня професійної компетентності педагогічних працівників, росту їх професійної майстерності, розвитку творчої ініціативи, підвищення престижу й авторитету, забезпечення ефективності навчально-виховного процесу.

Крім того, відповідно до частини 1 статті 32 Закону України «Про дошкільну освіту» атестація педагогічних працівників ЗДО незалежно від підпорядкування, типів і форми власності є обов'язковою і здійснюється, як правило, один раз на п'ять років відповідно до Типового положення про атестацію педагогічних працівників України, затвердженого спеціально уповноваженим центральним органом виконавчої влади у галузі освіти і науки.

Згідно з частиною 2 цієї статті за результатами атестації педагогічних працівників закладу дошкільної освіти визначається відповідність педагогічного працівника займаній посаді, встановлюється його кваліфікаційна категорія (спеціаліст, спеціаліст другої категорії, спеціаліст першої категорії, спеціаліст вищої категорії), може бути присвоєно відповідне педагогічне звання вихователям – «Вихователь-методист», а вихователям-методистам – «Старший вихователь», учителям усіх спеціальностей – «Старший вчитель», «Вчитель-методист».

Якщо атестаційна комісія прийме рішення, що працівник не відповідає атестаційним вимогам, це може бути підставою для його звільнення в порядку, встановленому законодавством.

Якщо педагог успішно проходить атестацію, йому підвищують кваліфікаційну категорію. Посадовий оклад підвищується не менше ніж на 10%.

Таким чином, основне призначення атестації працівників полягає у з'ясуванні ступеня відповідності професійного рівня працівника тим стандартам, які вимагає від нього виконувана ним робота.

Статтею 51 Закону України «Про освіту» передбачена сертифікація педагогічних працівників. Сертифікація — це зовнішнє оцінювання професійних компетентностей педагогічного працівника (у тому числі з педагогіки та психології, практичних вмінь застосування сучасних методів і технологій навчання), що здійснюється шляхом незалежного тестування, самооцінювання та вивчення практичного досвіду роботи.

Сертифікація відбувається добровільно, виключно за ініціативою педагога. Якщо успішно пройти сертифікацію, це зарахують і як проходження атестації.

Сертифікацію на сьогоднішній час здійснює Український центр оцінювання якості освіти. Український центр оцінювання якості освіти — це державна установа, яка здійснює зовнішнє незалежне оцінювання результатів навчання, здобутих на певному освітньому рівні, а також проводить моніторингові дослідження якості освіти.

Іспит або безпосередня перевірка знань буде лише однією зі складових процесу сертифікації. Перевірятимуть й аспекти педагогічної практики, як-от:

- методи викладання;
- взаємини з дітьми;
- вміння організовувати освітнє середовище тощо.

За результатами успішного проходження сертифікації педагогічному працівнику видається сертифікат, який є дійсним упродовж трьох років. Педагог, який успішно пройшов сертифікацію, отримуватиме додаткову надбавку до заробітної плати — 20% протягом 3 років, поки діє сертифікат. Педагогічні працівники, які мають сертифікат, можуть залучатися до проведення інституційного аудиту в інших закладах освіти, розроблення та акредитації освітніх програм, а також до інших процедур і заходів, пов'язаних із забезпеченням якості та впровадженням інновацій, педагогічних новацій і технологій у системі освіти.

Таким чином, можемо визначити пріоритети сертифікації:

- добровільна участь;
- зовнішнє оцінювання незалежного експерта;
- підвищена заробітна плата;
- можливість пройти сертифікацію знову, навіть якщо попередня спроба була неуспішною.

Таким чином, атестація та сертифікація має велике значення як для роботодавця, так і для педагогічних працівників. Для роботодавців важливо оптимізувати використання трудових ресурсів, сформувати кадровий резерв,

створити додаткові стимули до підвищення кваліфікації працівників. Педагогічні працівники, проходячи атестацію/сертифікацію, мають можливість зарекомендувати себе як кваліфіковані, компетентні й ініціативні співробітники, забезпечити кар'єрне зростання і збільшення оплати праці.

Список використаних джерел

1. Про дошкільну освіту: Закон України від 11.07.2001 № 2628-III. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2628-14>
2. Про освіту: Закон України від 05 вересня 2017 №2145-VIII. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
3. Типове положення про атестацію педагогічних працівників, затверджене наказом Міністерства освіти і науки України від 06.10.10 №930 та доповнене певними змінами (№1/9-617 від 10.09.13).

УДК 373.2.09:005.584.1

Добош О. М.,

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки дошкільної та початкової освіти,

Поллогі В. М.,

магістр спеціальності «Освітні, педагогічні науки»,
Мукачівський державний університет

МОНІТОРИНГ ЯКОСТІ ОСВІТИ В ЗАКЛАДІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

У сучасних умовах розвитку освіти принципового значення набуває пошук нових підходів щодо підвищення якості й ефективності освітньої системи. Якісна дошкільна освіта має відповідати державним вимогам, суспільно-культурним цінностям країни і бути спроможною, задовольнити постійно зростаючі вимоги та потреби споживачів. Усі заклади дошкільної освіти незалежно від підпорядкування, типів і форми власності мають дотримуватися державних вимог до рівня розвиненості та вихованості дитини дошкільного віку, визначених державним стандартом дошкільної освіти України – Базовим компонентом дошкільної освіти.

Якість освіти характеризують як сукупність критеріїв – умов, управління, освітнього процесу і результатів цього процесу. Про умови можна говорити в широкому і вузькому розумінні. На державному рівні – це створення нормативно-правової та науково-методичної бази, фінансове забезпечення, підготовка кваліфікованих кадрів тощо. У межах закладу дошкільної освіти – формування розвивального середовища, добір кваліфікованих кадрів та підвищення їхньої фахової майстерності, організація освітнього процесу тощо.

Проблема підвищення якості освіти нерозривно пов'язана з пошуком

найбільш ефективних механізмів його оцінки. У теорії педагогіки досліджені різноманітні процедури, механізми оцінки якості освіти (діагностика, аналіз, контроль, моніторинг та ін.) відповідно до сучасних вимог, що висуваються до якості освіти.

Однією з умов оцінки якості освіти теоретиками виділяється моніторинг як процедура збору, обробки, зберігання і розповсюдження інформації про освітню систему або окремих її елементів, яка орієнтована на інформаційне забезпечення управління, дозволяє судити про стан об'єкта в будь-який момент часу і може забезпечити прогноз його розвитку. У сучасному закладі дошкільної освіти актуальними є питання, пов'язані з організацією системи моніторингу якості дошкільної освіти.

Підвищення конкурентоспроможності кожного ЗДО пов'язане з його здатністю задовольнити не тільки наявні, але й прогнозовані вимоги споживачів. Їх вивчення має стати одним із напрямів діяльності в системі менеджменту якості й маркетингу дошкільного навчального закладу. Задоволеність споживача потрібно певним чином вимірювати й оцінювати, а систему якості забезпечити механізмом вироблення в разі необхідності коригувальних дій.

Питання моніторингу якості освіти досліджували такі українські науковці та практики, як Катерина Крутій, Алла Богуш, Ірина Романюк.

Моніторинг якості освіти – систематичне спостереження, оцінка та прогноз якості освіти і результатів освітнього процесу дошкільного закладу в плані їх відповідності нормативним вимогам.

Розгляд питання моніторингу в управлінській діяльності сучасного закладу дошкільної освіти потребує насамперед з'ясування питання «якість дошкільної освіти».

Дослідженню питань якості освіти присвячені праці вітчизняних учених В. Кременя, О. Локшиної, В. Лутая, М. Михальченка, В. Огнев'юка, С. Сисоєвої, О. Савченко та ін. Проблема якості дошкільної освіти відображена у наукових працях В. Алямовської, Л. Артемової, О. Кононко, О. Коваленко, К. Крутій, Н. Лисенко, Т. Лукіної, О. Янко та ін.

Створенню системи моніторингу дошкільної освіти присвячені публікації К. Крутій [2], [3]. Науковець переконана, що кожний сучасний дошкільний навчальний заклад в Україні має постійно доводити свою привабливість, необхідність, іміджевий статус.

На її думку, це досягається високою якістю освітнього процесу, який може забезпечити професійно організований моніторинг. Адже він дає змогу: своєчасно виявляти випадки порушення і невиконання законодавчих або інших нормативно-правових актів; здійснювати аналіз причин порушень, а також готувати пропозиції щодо їхнього попередження надалі; вивчати ефективність діяльності органів управління освіти і підвідомчих їм освітніх установ, посадовців; виявляти позитивні та негативні тенденції в розвитку територіальних систем дошкільної освіти; розробляти пропозиції з усунення негативних чинників і ознайомлення з позитивним управлінським досвідом [3, с.59].

Якісна дошкільна освіта визначається фахівцями як процес і результат удосконалення здібностей і поведінки зростаючої особистості, створення сприятливих умов для досягнення нею фізичної, психічної та соціальної зрілості, одержання можливості для індивідуального зростання, вияву творчих здібностей, актуалізації свого природного потенціалу [1].

Якість дошкільної освіти – це збалансована відповідність усіх аспектів освіти певній меті, потребам, вимогам, нормам і стандартам; сукупність якостей і характеристик, реалізація яких в педагогічному процесі сприяє різнобічному розвитку дитини, збереженню її здоров'я, успішному переходу до наступного вікового періоду [4, с. 117].

За К.Крутій, моніторинг у системі дошкільної освіти – це спеціально організоване, цільове, системне спостереження за якістю дошкільної освіти, що дає змогу відстежувати як відхилення від державних освітніх стандартів, так і рівень задоволення освітніх потреб населення.

Мета моніторингу заключається в у створенні інформаційної бази, яка сприяє формуванню цілісного уявлення про якість освіти, що забезпечує заклад дошкільної освіти.

Під час дослідження з'ясовано, що критерії оцінки якості результату освіти науковці умовно поділяють на чотири групи:

- критерії факту – кількісні показники;
- критерії якості – дають уявлення про глибину і міцність процесів, що відбуваються в дитини;
- критерії ставлення – дають змогу робити висновки про мотиви поведінки і дії, про вибір, який здійснює дитина;
- критерії часу – показують стійкість у часовому вимірі знань, умінь і навичок учнів, їхніх звичок, рис характеру тощо [5, с. 82]

В нашому дослідженні ми посилаємось на науковий підхід Крутій К. Л., Янко О. В. та ін, який характеризує якість освіти через сукупність таких груп критеріїв:

якість умов, які забезпечують оптимальну життєдіяльність кожної дитини та стабільне функціонування колективу ЗДО. Критеріями якості умов визначають необхідні якісні ресурси – освітні програми, кадровий потенціал, контингент дітей, матеріальні, фінансові та психологічні умови, які створені в закладах дошкільної освіти для забезпечення нормальної життєдіяльності кожної дитини, стабільного функціонування колективу. При дотриманні цих критеріїв якості важливу роль відіграє якість освітнього процесу, що проявляється в співпраці педагогів, дітей та їхніх батьків у досягненні цілей у їхньому навчанні, вихованні та розвитку, у плануванні та організації різних видів дитячої діяльності з урахуванням інтересів та потреб дітей; характеру взаємодії педагогів і дітей як партнерів у цій діяльності;

- якість освітнього процесу, яка проявляється у співпраці педагогів, дітей та їх батьків в досягненні цілей освітньої діяльності;

- плануванні та організації різної дитячої діяльності з урахуванням інтересів та потреб дітей; рівності педагогів і дітей як партнерів в цій діяльності);

- якість результатів. До критеріїв оцінки результатів дошкільної освіти, що засвідчують її якість, традиційно відносять: показники особистісного росту випускника закладу дошкільної освіти, серед яких виокремлюють сформованість базових якостей особистості та обсяг засвоєної в межах освітньої програми навчальної інформації; вмотивованість поведінки; дотепність та допитливість, загальний рівень підготовленості до навчання в школі. При цьому класики дошкільної освіти підкреслюють, що змістом освіти для дошкільнят повинна стати ампліфікація розвитку, тобто максимально повне проживання та розширення можливостей самого дошкільного дитинства. Ці критерії задано таким чином: розвиток пізнавальної активності; розвиток мислення; розвиток комунікативних здібностей; розвиток символічних здібностей (уяви та гри). Результативність розвитку дитини дошкільного віку оцінюється за наявності таких ключових компетенцій як: соціальна, комунікативна, діяльнісна, здоров'язберігаюча, інформаційна.

За наслідками моніторингу якості дошкільної освіти можна виявити:

- відповідність (чи навпаки) статутних документів статусу ЗДО;
- урахування (чи навпаки) реальної соціальної ситуації, зв'язку з основними статутними документами річних планів;
- відповідність сучасним вимогам перспективно-календарного планування, а саме: чи має місце дублювання статусних і додаткових програм, чи не використовуються програми, що не мають методичного забезпечення;
- наявність (або відсутність) серйозної, планової роботи щодо розвитку кадрового потенціалу ДНЗ;
- відповідність (чи навпаки) психологічного супроводу розвитку дитини статусу дошкільного закладу і сучасній нормативно-правовій базі освіти [6].

Список використаних джерел

1. Енциклопедія освіти /Акад. пед. наук України; головний ред. В. Г. Кремень. К.: Юрінком Інтер, 2008. –1040 с.
2. Крутій К.Л. Моніторинг як сучасний засіб управління якістю освіти в дошкільному навчальному закладі : моногр. / К.Л. Крутій. – Запоріжжя : ТОВ “ЛПС” ЛТД, 2006. – 172 с.
3. Крутій К.Л. Освітній простір дошкільного навчального за-кладу : моногр. : у 2-х ч. / К.Л. Крутій. – Ч. II. Концепція, Програма розвитку та освітні програми ДНЗ. – Запоріжжя : ТОВ “ЛПС” ЛТД, 2010. – 284 с.
4. Фроленкова Н. О. Якість дошкільної освіти в Україні: феномен поняття // Молодий вчений - 2015. - № 2 (4). - С. 116–118.
5. Управление качеством образования: Практико ориентированная монография и методическое пособие / Под ред. М.М. Поташника. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 448 с.
6. Янко О.В. Організаційно-педагогічні умови управління якістю роботи сучасного дошкільного навчального закладу: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.06 «Теорія і методика управління освітою» / О.В.Янко. –Луганськ, 2009. – 22 с.

УДК 373.2.091.113:37.09:005

Добош О. М.,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки дошкільної та початкової освіти,
Рябінчак В. В.,
магістр спеціальності «Освітні, педагогічні науки»,
Мукачівський державний університет

НАВЧАННЯ ДИРЕКТОРІВ ЗДО НАВИЧКАМ УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ТА ЕФЕКТИВНОЇ ЇЇ ОРГАНІЗАЦІЇ

В умовах реформ проблема визначення ефективних прийомів управління роботи закладів дошкільної освіти набула особливої актуальності. На сучасному етапі перед освітянською галуззю поставлені високі вимоги до професіоналізму керівних кадрів системи освіти. Саме тому досить актуальним стає питання навчання директорів закладів дошкільної освіти навичкам управлінської діяльності та ефективної її організації. Грамотний процес управління дає змогу керівнику усунути невизначеність, зосередивши увагу на головних задачах, добитися ефективного економічного функціонування закладу і полегшити управлінський контроль за роботою закладу в цілому.

Управління належить до таких видів людської діяльності, які потребують специфічних людських властивостей, що роблять конкретну особу професійно придатною до управлінської діяльності. Ці властивості не можна розглядати ізольовано, оскільки вони характеризують одну особу, хоч і з різних сторін. Тільки розглядаючи їх у взаємозв'язку, можна отримати відповідне уявлення про працівника, його придатність чи непридатність до управлінської діяльності.

Управління становить предмет дослідження багатьох наук, як природничих, так і гуманітарних.

Окремі аспекти управлінської діяльності, зокрема і закладів дошкільної освіти, в нових економічних та культурних умовах активно вивчаються вітчизняними та зарубіжними науковцями (Г. Єльнікова, В. Пекельна, Т. Пономаренко, Т. Сорочан, Є. Хриков, А. Богуш, О. Кононко, Пісоцька Л.С. та ін.)

За визначенням М. Поташик, «управління може бути розглянуто ще й як процес – спосіб, технологія, методика, механізм здійснення плану в часі, хід управління, послідовна зміна станів, стадій, етапів розвитку, сукупність дій керівника для отримання поставлених результатів, досягнення цілей» [5, с.43].

Під управлінням розуміємо цілеспрямований, планований, координований і свідомо організований процес, який сприяє досягненню максимального ефекту з мінімальними витратами людських, матеріальних, часових ресурсів.

Процес управління – це функціонування органів і працівників управління.

Його можна характеризувати з різних точок зору – змісту, організації, технології.

Зміст процесу управління визначається сутністю управління, його цілями, принципами, методами, функціями, специфікою галузі, рівнем даного органу в

загальній системі органів управління [4].

Управлінська діяльність має наступні специфічні особливості:
 спрямована на інших людей, спонукає їх до дій і організовує ці дії;
 є специфічним видом міжособистісної взаємодії;
 складається з конкретних дій, навичок, управлінської культури і креативних компонентів (управлінського мистецтва), що знаходяться в тісному взаємозв'язку.

Кожен управлінець у повсякденній діяльності в тому або іншому ступені керується своїм індивідуальним балансом управлінської техніки, управлінської культури, управлінського мистецтва.

Під управлінською технікою розуміють сукупність конкретних умінь і навичок вирішення управлінських завдань, під управлінською культурою – навички гуманної організації власної діяльності і діяльності інших, а під мистецтвом управління – високоефективне і творче використання управлінських умінь і навичок у нестандартних ситуаціях.

Володіння управлінською технікою і культурою в сучасних умовах стає обов'язковою кваліфікаційною вимогою в підготовці менеджерів-професіоналів [1, 3].

Управлінська діяльність відрізняється інтелектуальним змістом і проявляється у виробленні рішення, його реалізації та вимозі від керованого об'єкта усвідомлення ним управлінського впливу.

Специфіка управлінської діяльності пов'язана з постійним виконанням обов'язкових дій у складі «команди», вимагає підпорядкування власного «Я» виконанню певних функцій, узгодження своїх дій із загальними цілями.

Управлінська діяльність завжди здійснюється в колективі й передбачає взаємодію одних колективів з іншими, як всередині керуючого суб'єкта, так і з колективами об'єктів управлінського впливу, соціальними групами і т.ін. Оскільки управлінська діяльність включає багато компонентів: люди, інформація, технічні засоби, то лише збалансоване введення в дію всіх елементів управління призводить до раціональності та ефективності.

Управлінські знання директор ЗДО отримує у системі вищої освіти, а також шляхом самоосвіти: вивчення спеціальної літератури, спостереження, спілкування з колегами та науковцями тощо. Важливим є уміння пов'язувати нові знання зі старими, швидка реакція та орієнтація.

Управлінські уміння - це застосування знань на практиці, трансформовані знання, які втілюються при здійсненні конкретних управлінських операцій. Уміння керівника є відносно сталими характеристиками особи (уміння слухати, організувати виконання тощо).

У свою чергу уміння, доведені до рівня автоматизму називаються навичками. Навички залежать здебільшого від стажу роботи керівника і являють собою вироблення певних управлінських стереотипів поведінки (розмова по телефону, ведення наради, роботи на комп'ютері тощо) [2].

Уміння і навички пов'язані між собою, однак навички є більш конкретними, в той час як уміння - більш універсальні.

Керівник не може бути однаково компетентним з усіх питань, у вирішенні яких він бере участь. Однак він не може обійтися без певної суми професійних знань та навичок, достатніх для чіткого розуміння цілей, сприйняття нових ідей, для кваліфікованого аналізу виникаючих ситуацій та прийняття обґрунтованих рішень.

Основним змістом управлінської діяльності керівника закладу освіти є планування, організація, спрямування діяльності співробітників на досягнення поставлених цілей та особиста відповідальність за своєчасне прийняття і реалізацію управлінських рішень. Головним обов'язком керівника є досягнення цілей організації. Одним з основних інструментів – налагодження ефективного спілкування з людьми, оскільки саме вони є основою будь-якої організації.

Саме персонал організації формує організаційну культуру, внутрішній клімат організації та впливає на ефективність її діяльності. Найбільший успіх досягається тоді, коли керівник знає не тільки те, що йому належить робити, а й те, чого не слід робити самому, використовувати максимально потенціал своїх підлеглих.

Отже, висока ефективність професійної діяльності керівника сучасного закладу освіти зумовлена передусім наявністю суми знань, вмінь, навичок та адекватністю засобів, що використовуються ним у процесі вирішення конкретних завдань.

Процес управління ЗДО – це складний, планомірний процес впливу на педагогічний колектив метою якого є організація й координація їхньої діяльності, правильного здійснення навчально-виховного процесу, підвищення його ефективності.

Список використаних джерел

1. Гаєвський Б. А. Культура державного управління : організаційний аспект : монографія / Б. А. Гаєвський, В. А. Ребкало. – К. : Вид-во УАДУ, 1998. – 144 с.
2. Здібності та вміння менеджерів // [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://studopedia.com.ua/1_130431_zdibnosti-ta-vminnya-menedzheriv.html
3. Коваленко О. Е. Менеджмент освіти: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. інженерно-педагогічних спец. / О. Е. Коваленко. – Харків : Контраст, 2008. – 68 с.
4. Пидкасистый П. И. Педагогика: учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / П. И. Пидкасистый. – М. : Педагогическое общество России, 1998. – 640 с
5. Поташник М. М. Управление современной школой (В вопросах и ответах): Пособие для руководителей образовательных учреждений и органов управления образованием / М. М. Поташник, А. М. Моисеев. – М. : Новая школа, 1997. – 350 с.

Добош О. М.,

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки дошкільної та початкової освіти,

Савченко Л. А.,

магістр спеціальності «Освітні, педагогічні науки»,
Мукачівський державний університет

СУТЬ ТА ХАРАКТЕРНІ РИСИ УПРАВЛІНСЬКОГО РІШЕННЯ

У процесі організації діяльності керівником приймаються різноманітні управлінські рішення й забезпечується їх виконання. Прийняття управлінських рішень є важливою частиною управлінської діяльності, невід'ємною частиною щоденної роботи керівника. Від характеру його прийняття та реалізації залежить ефективність освітнього процесу у навчальних закладах, зокрема у закладах дошкільної освіти.

Проблема управлінського рішення розробляється представниками філософської, соціологічної, психологічної, педагогічної та економічної наук. Над нею працювали Б.М. Андрушків, В.П. Андрущенко, Л. Даниленко, М.П. Лукашенко, О.І. Мармаза, Л.Е. Орбан-Лембрик, М.В. Туленков, К.С. Шендеровський та інші.

Здійснюючи певну дію, директор закладу дошкільної освіти постає перед вибором найвдалішої із існуючих альтернатив. Саме тому у літературі з менеджменту рішення розглядають як вибір альтернативи [1], яка характеризує процес та підсумок управління і є результатом роздумів, дій, намірів, висновків, міркувань, обговорень, постанов та інших дій керівника, спрямованих на реалізацію цілей управління.

Нам найбільше імпонує підхід, розглянутий С.О. Нікітчиною, де управління рішення» подається як алгоритм діяльності керівника навчального закладу, педагогічного колективу та учнів, які визначають:

- зміст та основні етапи педагогічної діяльності;
- методи та засоби досягнення поставлених завдань;
- критерії оцінки результативності управлінських рішень;
- коло виконавців, межі їх відповідальності та повноважень;
- терміни виконання управлінського рішення.

Розвиток закладу в умовах реформування освіти забезпечується інноваційною діяльністю, яка вимагає від керівника приймати адекватні ситуації управлінські рішення. Тому їхній зміст має відповідати наступним вимогам:

- наукова обґрунтованість;
- стислість і чіткість формування рішення;
- вчасність;
- адресність;
- конкретність термінів виконання.

Л.М. Карамушка [2] вважає, що управлінські рішення повинні бути:

1) науково обґрунтованими, тобто базуватися на використанні законів та закономірностей таких наук, як юриспруденція, теорія управління, педагогіка,

психологія; враховувати останні наукові досягнення; ґрунтуватися на всебічному аналізі певної проблеми;

2) своєчасними, тобто прийматися тоді, коли цього вимагає конкретна проблема. Затримка щодо прийняття управлінського рішення може негативно вплинути на результативність організації, породжувати відчуття незадоволення в учасників управлінської взаємодії, втрату додаткових можливостей для оптимізації діяльності;

3) чітко сформульованими, тобто стисло і зрозуміло відображати зміст проблеми і способи її розв'язання; називати конкретних осіб, відповідальних за ті чи інші напрями та види діяльності;

4) визначати конкретний термін, протягом якого проблему потрібно розв'язати;

5) бути реальними для виконання, тобто враховувати наявність умов для розв'язання тих чи інших проблем;

6) передбачати механізм контролю виконання, оскільки сам факт прийняття рішення ще не гарантує обов'язковості його виконання.

Умови прийняття рішень мають базуватися на:

- правах (право приймати загальні рішення має керівник ЗДО, а конкретні може педагогічний колектив);

- повноваженнях (повноваження характеризує межу між групами управлінців при прийнятті рішень. Так, вихователь-методист, завідувач господарством, медична сестра не можуть приймати рішення, які згідно із посадовими обов'язками може приймати тільки керівник установи);

- обов'язковості (обов'язковість вимагає від керівника приймати рішення, якщо цього вимагає ситуація, що складалася у закладі);

- компетентності (компетентність характеризує вміння керівника приймати кваліфіковані рішення);

- відповідальності (відповідальність показує, які санкції можна застосовувати щодо керівника в результаті прийняття хибного рішення).

Розглянемо основні принципи прийняття управлінських рішень.

1. Принцип системності. Багато підприємств працюють, відчуваючи стресові ситуації, фінансові втрати, на них спостерігається де мотивація співробітників. І все це тому, що прийняті рішення не були оптимальними.

2. Принцип стандартизації. Суть його полягає в тому, що більшість реальних управлінських ситуацій може бути зведена до набору так званих стандартних ситуацій, які детально розроблені, а дії керівника в цих випадках добре відомі з практики. Тому необхідно вивчити можливості їх поділу на стандартну і нестандартну частини. Для нестандартної частини ситуації необхідний спеціальний аналіз з метою знаходження особливого для даного випадку рішення.

3. Принцип оптимальної інформованості. Рациональні управлінські рішення досяжні лише, коли їм відповідає достатня інформаційна база. Причому для кожного з управлінських рішень існує оптимальна інформаційна база.

4. Принцип автоматизму реалізації управлінських рішень. Принцип

полягає в тому, щоб прийняте керівником рішення автоматично доводилося до необхідного рівня і ставало практичним керівництвом до дії. Щоб реалізувати цей принцип, необхідна система добре налагоджених і взаємопов'язаних управлінських механізмів. Якщо такі механізми відсутні або їх сукупність недостатня, будь-яке, навіть найкраще рішення, може залишитися нереалізованим.

5. Принцип обліку ймовірних наслідків. Рациональне управлінське рішення припускає облік ймовірних наслідків його реалізації.

6. Принцип свободи вибору. Якщо у людини (групи), що приймає рішення, немає або недостатньо умов для його вибору з безлічі можливих варіантів, то про ефективне вирішення не може йти мова. Керівник має заохочувати самостійність членів колективу, їх ініціативу.

7. Принцип відповідальності. Приймаючий рішення несе відповідальність за результати його реалізації. Це в рівній мірі відноситься і до колегіально ухваленого рішення [4].

8. Принцип пропорційності прав і відповідальності. Даний принцип передбачає оптимальний розподіл обов'язків і відповідальності між керівником і виконавцем різного рівня, а саме: рівень відповідальності і ступінь компетентності особи, що приймає рішення, повинні відповідати змісту і рівню його функціональних обов'язків.

9. Принцип творчості. Творчість в управлінні не завжди високо цінувалося, але зараз це важлива цінність, і, ймовірно, її значення буде зростати. Особливо творчий підхід потрібен, коли наявні рішення не ефективні. Він необхідний для уточнення проблем і пошуку інноваційних ідей. У процесі творчого вирішення проблем науковці виділяють п'ять стадій:

- 1) вивчення проблеми;
- 2) продукування ідей;
- 3) відсів застосованих ідей;
- 4) планування нововведень;
- 5) зворотний зв'язок і аналіз.

10. Принцип своєчасності. Він орієнтує на вибір найкращого моменту для прийняття рішення для очікуваного ефекту.

11. Принцип єдності єдиноначальності і колегіальності. Єдиноначальність і колегіальність, на перший погляд, виключають одне одного. Перше передбачає персональну відповідальність за прийняття рішення, друге – колективну відповідальність. Однак насправді вони можуть бути вдало суміщені. Скажімо, керівник при підготовці рішення активно консультується з підлеглими (колегіальність) і з урахуванням їх думки приймає рішення, беручи на себе всю повноту відповідальності.

12. Принцип співучасті. Він означає активну й особисту участь у прийнятті рішення всіх членів колективу [5].

Процес вироблення раціональних рішень складається з таких етапів:

1. Виникнення ситуації, яка вимагає прийняття рішення.
2. Збору та обробки інформації.
3. Виявлення та оцінки альтернатив.

4. Підготовки та оптимізації рішення, яке приймається.

5. Прийняття рішення.

6. Реалізація рішення та оцінка результатів.

При прийнятті рішень керівник має враховувати фактори, які впливають на цей процес. Ними є:

- особисті якості керівника;
- його поведінка;
- середовище прийняття рішень;
- інформаційні обмеження;
- взаємозалежність рішень;
- очікування можливих негативних наслідків;
- можливість застосування сучасних технічних засобів;
- наявність ефективних комунікацій;
- відповідність структури управління цілям та місії організації [3].

Прийняття управлінських рішень вимагає від керівників високого рівня компетентності, значних затрат часу, енергії, досвіду, відповідальності.

Критеріями оцінки варіанту рішення є ефективність реалізації, простота досягнення поставленої цілі, ступінь врахування всієї виробничої ситуації, повнота використання ресурсів і виконання завдань у визначені строки,

Таким чином, прийняття управлінських рішень є важливою частиною управлінської діяльності, навколо якої обертається життя організації. Від того, наскільки обґрунтованими й ефективними будуть рішення, які приймаються керівником, залежить успіх роботи організації.

Список використаних джерел

1. Андрушків Б.М., Кузьмін О.Є. Основи менеджменту.- Львів: Світ, 1995.- 296с.
2. Карамушка Л.М. Психологія управління : навч. посіб. / Л.М. Карамушка. – К. : Міленіум, 2003. – 344 с.
3. Нікітчина С.О. Прийняття та реалізація управлінського рішення в діяльності керівника професійно-технічного училища / С.О. Нікітчина // Збірник наукових праць Всеукраїнської науково-практичної конференції «Організаційно-педагогічні умови управління виховним процесом у підготовці майбутніх педагогів: інноваційний досвід освіти, проблеми, традиції та перспективи». – переяслав-хмельницький, 2009. – С.3-8. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://lib.iitta.gov.ua/2076/1Нікітчина_С.pdf
4. Шоробура І. М. Педагогічний менеджмент: курс лекцій. - Кам'янець-Подільський: Зволейко Д.Г., 2010. - 192 с.
5. Шоробура І. М., Долинський Є. В., Долинська О. О. Менеджмент вищої освіти: навч. посіб. -Хмельницький: ПП Заколотний М.І., 2015.- 259 с.

УДК 37.07:005.95(043.2)

Добош О. М.,

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки дошкільної та початкової освіти,

Сітар І. І.,
магістр спеціальності «Освітні, педагогічні науки»,
Мукачівський державний університет

УПРАВЛІНСЬКИЙ ВПЛИВ КЕРІВНИКА НА ПІДЛЕГЛИХ

Процес управління характеризується відносинами між керівниками та підлеглими. Важливою частиною будь-якої роботи є атмосфера в колективі. Вона залежить не тільки від відносин між колегами, які працюють у прямому взаємозв'язку, але й від ставлення керівника до своїх працівників та навпаки.

Обов'язок керівника – постійно впливати на підлеглих. На практиці такий вплив може бути і позитивним, і негативним, що має своєю передумовою різні причини:

- індивідуальна майстерність, професіоналізм, комунікативні та інші вміння керівника, його авторитет, стиль управління, масштаб влади;
- наявність у підпорядкованих керівнику індивідів різних інтересів, світоглядів, способів мислення [4].

Кожен керівник в процесі управлінської діяльності виконує свої обов'язки у властивому тільки йому стилі. Стиль управління виражається в тому, якими прийомами керівник спонукає колектив закладу до ініціативного і творчого підходу до виконання покладених на нього обов'язків, як контролює результати діяльності підлеглих. Прийнятий стиль слугує характеристикою якості діяльності керівника, його здатності забезпечувати ефективну управлінську діяльність, а так само створювати в колективі особливу атмосферу, сприяє розвитку сприятливих взаємин і поведінки. Стиль управління керівника відображає ступінь делегування своїх повноважень, типи використовуваної ним влади, його турбота про людські відносини, про виконання завдання.

Розглядаючи стиль управління, треба враховувати, що:

1. керівник може прийняти рішення на користь того чи іншого стилю й тим самим визначити спосіб регулювання своїх відносин з підлеглими;
2. стиль проявляється в конкретних ситуаціях, які виникають між керівниками та їх підлеглими.

Особистість керівника впливає на стиль управління, точніше, на його ставлення до управління. Те саме можна сказати й про роль конкретної ситуації та склад колективу закладу.

За вибором певного стилю управління стоїть конкретний характер людини. Стиль управління визначається також суспільством і залежить від поглядів на те, як необхідно регулювати відносини субординації.

Сутність особистості керівника у процесі впливу на підлеглих, управління закладом найповніше розкривається через його ставлення до співробітників і персоналу. Це особливо помітно під час аналізу безпосередньої їх участі у спільних діях.

Необхідно зазначити, що на взаємовплив керівника з підлеглими впливає особистий авторитет керівника. Вчені та керівники визнають важливу роль авторитету, компетентності й чітких критеріїв прийняття рішень для діяльності

закладу. Авторитет не визначається тільки займаною посадою в ієрархічній структурі, званням, контролюючими повноваженнями, а переважно є наслідком впливу кооперативного стилю управління, прагнення до праці, активності, управлінської культури й сили переконання, зумовленої знанням.

Серед важливих складових авторитету керівника потрібно назвати довіру, повагу до нього з боку інших людей, що виникають через переконання в наявності у керівника певних заслуг, впевненості у тому, що він діє професійно, наділений відчуттям симпатії до персоналу, виявляє щирість, порядність і водночас вимогливість у вирішенні поставлених завдань. За відсутності довіри підлеглих до керівника всі дії його здаються непрофесійними. І навпаки, дії авторитетного керівника можуть здаватися правильними навіть тоді, коли вони з позиції моралі або професіоналізму небездоганні.

Отже, авторитет (лат. *autoritas* – вплив, влада) – це вплив індивіда, заснований на займаній ним посаді; визнання за індивідом права на ухвалення відповідального рішення в умовах спільної діяльності [5].

Психологічним підґрунтям авторитету керівника є його компетентність, діловитість, ділова коректність тощо. Значну роль при цьому виконують значущість його посади і можливості, які вона надає.

Основними компонентами структури авторитету керівника є глибокі професійні знання, морально-психологічні якості та стиль управління. Визнання керівника значною мірою забезпечують його особистісні можливості та якості.

Авторитет характеризують:

- широта (кількісна ознака – сфера впливу, кількість осіб групи, залучених до взаємин);
- глибина (якісна ознака – авторитет посади, авторитет особистості, види діяльності, які охоплює авторитет);
- стабільність (часова характеристика).

Утвердженню авторитету керівника сприяють здатність адаптуватися до ситуації управління, надійність, рішучість, наполегливість, впевненість у собі, стійкість до стресу, готовність брати на себе відповідальність, дипломатичність, організованість, винахідливість, практично-психологічний розум, психологічний такт, енергійність, перспективність мислення, вміння ухвалювати творчі рішення в ризикових ситуаціях, схильність до інтуїтивного передбачення, концентрація уваги на розв'язанні проблем, а не на виявленні винуватців, тощо [3].

Керівник для успішного здійснення управлінських функцій не обов'язково повинен мати всі ці якості водночас. Але певний їх мінімум необхідний. До них насамперед належать високий рівень енергії, готовність брати на себе відповідальність, увага до соціальних ситуацій. Ефективний керівник мусить відчувати потребу впливати на людей і досягати обраних цілей. Вирішальним моментом у формуванні авторитету керівника є не тільки об'єктивна цінність його якостей і властивостей, а й суб'єктивне сприйняття їх підлеглими [2, с. 77–87].

Гарантована посадою влада дає новопризначеному керівнику силу лише на

початку діяльності, позаяк він часто не має особистого авторитету. Далі має тривати формування авторитету, основою для якого можуть стати властивості, якості керівника, які за рівнем свого розвитку переважають такі ж якості інших людей. Тобто в основі авторитету є і громадське визнання особистості керівника, оцінка групою його суб'єктивних якостей, їх відповідності об'єктивній ситуації в управлінському процесі. За таких обставин поєднуються моральна, формальна (посадова) і функціональна (ділова, професійна) основи влади. Однак зводити владу лише до авторитету не можна, оскільки методи здійснення влади (наси́льство, переконання, примус) перебувають поза межами авторитету. Наприклад, підкорення для авторитету необов'язкове, а для влади воно конче необхідне [1].

Таким чином, проблема управлінського впливу керівника як прояв його влади та авторитету вказує на пріоритет особистості та її ролі в управлінні. Саме особистісний чинник є компонентом, що вносить індивідуальне «забарвлення» в управлінську діяльність. Зміни в управлінні зумовили зміни нормативних вимог до керівників, їх професійної компетенції, здатності орієнтуватися у зростаючих інформаційних потоках, уміння ефективно використовувати засоби ділового спілкування, створювати працездатний колектив та ін. Це вимагає дослідницької уваги до аспектів взаємин керівника з підлеглими.

Список використаних джерел

1. Вернер З. Керувати без конфліктів / З. Вернер, Л. Ланг. – М.: Економіка, 2000. – 335 с.
2. Волков І. П. При особистому авторитеті керівника / І. П. Волков // Соціальна психологія особистості; за ред А. А. Бодалева. – Л.: Знання, 2004. – С. 77–87.
3. Джон Максвелл. 21 обязательное качество лидера / Максвелл Джон. – Мн.: ПОПУРРИ, 2004. – 119 с.
4. Дукер П. Ефективний керівник / П. Дукер. – М.: Економіка, 2004. – 257 с.
5. Короткий психологічний словник / за ред. В. Петровського. – М.: Педагогіка, 2000. – 412 с.

УДК 351.851(477)

Іванина І.В.,

магістрант 1 курсу,
спеціальності Освітні, педагогічні науки»
Мукачівський державний університет

ОСНОВНІ ЕТАПИ СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТКУ УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ В УКРАЇНІ

Новітні суспільно-політичні та соціально-економічні перетворення в Україні ставлять перед освітньою галуззю нові завдання, пов'язані, в тому числі, з теоретико-методологічним обґрунтуванням необхідності

вдосконалення механізмів управління системою освіти. В цьому контексті особливої актуальності набуває проблема приведення всіх ланок шкільної освіти у стан демократичного розвитку в світлі загальноєвропейських вимог. Використання історичного досвіду сприяє створенню не лише самої моделі управління загальною середньою освітою, а й забезпеченню ефективності процесу, його динамічних змін, трансформації в історичному розвитку. Це дозволяє на основі об'єктивної та достовірної інформації, компетентного її аналізу реформувати й модернізувати характер управління сучасними освітніми закладами.

Актуальність проблеми нашого дослідження зумовлена також низкою нормативно-правових документів, які декларують нові підходи до управління освітніми закладами. Так, у Законі України «Про освіту» (1996 р., 1998 р., 2003 р., 2017 р.) визначено ідеї становлення демократії, інноваційного розвитку освітніх процесів, активне залучення громадськості до управління освітою. У Державній національній програмі «Освіта» («Україна XXI століття») (1993 р.) серед стратегічних завдань реформування управління освітою зазначено про перехід від державного до державно-громадського управління освітою. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті (2002 р.) пріоритетним завданням української спільноти визначає – пошук відкритих і демократичних моделей управління загальної середньої, у якій органічно поєднуються засоби державного впливу з громадським управлінням. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року значна увага приділена принципу державно-громадського управління, що передбачає підвищення доступності якісної, конкурентоспроможної освіти відповідно до вимог інноваційного сталого розвитку суспільства, економіки; забезпечення особистісного розвитку людини відповідно до її індивідуальних здібностей, потреб у процесі навчання впродовж життя. Управління освітою повинно здійснюватися на засадах інноваційних стратегій, створення сучасних систем освітніх проєктів та їх моніторингу, розвитку моделі державно-громадського управління у сфері освіти, у якій особистість, суспільство і держава стають рівноправними суб'єктами і партнерами, при цьому система управління освітою стає гнучкою, цілеспрямованою, ефективною, що забезпечуватиме інтенсивний розвиток і якість освіти, спрямованість її на задоволення потреб держави, громадянського суспільства й особистості.

Питання періодизації управління освітою піднімали в своїх наукових розвідках такі вітчизняні та зарубіжні науковці, як: Л. Гаєвська, В. Гусаров, Н. Лісова, О. Пастовенський та ін. Історико-педагогічні проблеми управління освітою висвітлені в працях сучасних учених В. Андрущенка, Л. Калініної, В. Кременя, О. Сухомлинської, С. Сисоєвої та інших. Такі дослідження з позицій історичної ретроспективи дають змогу використати прогресивні ідеї та здобутки минулого, тому що недостатній рівень знань історико-педагогічного досвіду гальмує реформування сучасної системи освіти.

Спробуємо проаналізувати особливості періодизації становлення та розвитку управління освітою в контексті наявних дисертаційних досліджень.

Так, у дисертаційній роботі Л. Гаєвської «Державно-громадське управління загальною середньою освітою в Україні (друга половина XIX – початок XX ст.)» (2010 р.) [1] визначено п'ять періодів розвитку державно-громадського управління освітою в Російській імперії, до складу якої входить більшість українських земель: перший період (1860–1865 рр.) – зародження елементів державно-громадського управління загальною середньою освітою, оскільки проведено реорганізацію Міністерства народної освіти, скасовано непотрібні формальності погодження документів, здійснено перерозподіл повноважень між центральними органами освіти і місцевими адміністраціями на користь останніх, започатковано діяльність громадських рад при попечителях навчальних округів для зменшення одноосібної влади попечителя, створено на місцях колегіальні громадські органи управління освітою губернських і повітових училищних рад; організовано всенародне обговорення проектів статутів 1860, 1862 рр.; прийнято в 1864 р. «Положение о начальных народных училищах» та «Устав гимназий и прогимназий ведомства Министерства народного просвещения», якими завершено політичну роботу з реформування загальної освіти та управління нею [1, с. 25]; другий період (1865–80 рр. XIX ст.) – проведення контрреформи в освіті та впровадження централізації управління нею. Це був період спроб «шляхом проведення контрреформ повернути управління загальною середньою освітою в Російській імперії на засади строгої ієрархії і бюрократії, дріб'язкової опіки Міністерства народної освіти над нижчими ланками управлінського апарату. У цей період активізується й діяльність земств як органів самоврядування в галузі управління шкільною освітою, провідними формами якої є: клопотання різного змісту, надання субсидій навчальним закладам, учителям та учням, відкриття власних навчальних закладів [1, с. 25]; третій період (1881–1904 рр.) – падіння активності суспільства у справі допомоги освіті. Політика самодержавства спрямована на підтримку консервативних традицій, посилення державних впливів, що, у свою чергу, применшує значення земської школи, сприяє створенню шкіл під егідою духовного відомства і концентрує управлінську діяльність у так званому трикутнику: Міністерство народної освіти – Міністерство внутрішніх справ – Св. Синод [1, с. 25]; четвертий період (1905 – 1917 рр.) – «хвилеподібний період», оскільки спостерігаються різкі зміни: від жорсткої централізації до небаченого сплеску активної участі громадськості в управлінні освітою [1, с. 25]; п'ятий період (1917–1920 рр.) – пошуки оптимальної моделі державно-громадського управління загальною середньою освітою, які базуються на широкомасштабному національно-демократичному реформуванні управління шкільною освітою. На цьому етапі відбувається періодична зміна тісної співпраці державних органів управління освітою з громадськістю і спостерігається намагання влади відмежуватися від останньої. Найбільших результатів щодо демократизації в управлінні освітою вдається досягти в період Центральної Ради, а під час Гетьманату посилюються антидемократичні процеси, намагання перевести управління загальною середньою освітою на засади жорсткої централізації. За Директорії ситуація знову змінюється: діяльність громадських організацій у галузі освіти

підтримується урядом. Установлення на території України Радянської влади вможливило запровадження централізованого та ідеологізованого управління освітою [1, с. 26].

У науковій праці В. Гусарова «Державно-громадська освіта» (2006 р.) виділено такі періоди становлення й розвитку управління освітою: дореволюційний (1860–1917 рр.); радянський (1917–1990 рр.); постперебудовчий (1991 р. – наш час) [2, с. 11].

У дисертаційному дослідженні О. Пастовенського «Громадсько-державне управління загальною середньою освітою в регіоні» (2015 р.) визначено такі періоди: 20-х рр. XX ст. – радянська школа стає відкритою, її діяльність максимально повно відображає очікування нового суспільства; 1931–1991 рр. – тотальна централізація системи освіти і становлення системи державного управління освітою; 90-ті рр. XX ст. – 2014 р. – зародження й розвиток системи регіонального управління освітою в умовах незалежної України, який розділяє на два етапи: 1991–1996 рр. – трансформації радянської державної моделі регіонального управління освітою відповідно до нових умов її функціонування; 1996–2014 рр. – наукового пошуку ефективної й адекватної системи регіонального управління освітою в умовах перманентної адміністративної реформи в Україні на основі положень нової Конституції України та Закону України «Про місцеве самоврядування в Україні» [5, с. 40].

У дисертаційному дослідженні В. Іванова «Демократизація управління освітніми закладами в Україні (остання чверть XX – початок XXI століття)» визначено й обґрунтовано такі етапи періодизації розвитку управління освітніми закладами у вітчизняній педагогічній теорії і практиці: перший етап (1975 рік – до кінця 80-х років XX ст.) – підготовчий етап поступового розвитку демократизації управління освітніми закладами в Україні в руслі радянських традицій розвитку демократизації освіти. Цей етап характеризується появою ідей гуманізації, створенням умов для максимального вияву творчих потенцій кожного учасника управлінського процесу, його вільного розвитку, самореалізації, самотворчості. Натомість, на практиці цей принцип не набув поширення; другий етап (90-і роки XX ст.) – оновлення розуміння поняття демократизації управління освітніми закладами в період розбудови української держави, інтенсивне вивчення зарубіжного досвіду демократизації управління освітніми закладами, переосмислення та поступовий розвиток теоретичних засад демократизації управління в українській педагогічній науці. Цей період характеризується співіснуванням двох управлінських систем: традиційної управлінської практики, яка була зорієнтована на адміністративно-командне керівництво, і становлення нового демократичного управління освітніми закладами, яке тільки почало формуватися і впроваджуватися у практику; третій етап (початок XXI ст. з 2000-го року – до сьогодні) – бурхливий розвиток демократизації управління освітніми закладами в Україні на рівні теоретичних засад і на рівні провадження розроблених моделей демократизації управління освітніми закладами на практиці. На цьому етапі відбувається активне впровадження й адаптація досягнень науки з управління освітніми закладами [3, с.15-16].

Отже, як слушно зауважує Н.Лісова: «розвиток загальної середньої освіти не був ізольованим від суспільного процесу, оскільки сама система загальної середньої освіти є частиною суспільства. Недооцінювати цей аспект не можна. При цьому слід урахувати, що державно-громадське управління загальною середньою освітою має носити системний характер, бути послідовним і глибоким, а не «хвилеподібним». Однією з причин «затухання», а то і повного усунення громадськості від управління освітою є непідготовленість представників як громадськості, так і державного управління до взаємодії у співуправлінні освітою, а постійна зміна кадрів не сприяє запровадженню відповідних проектів реформування, які часто залишаються лише на рівні проголошених ідей» [4, с. 85].

Перспективним напрямом для подальших наукових розвідок стане аналіз принципів, системи, методів державного та громадського управління освітніми закладами в історичній ретроспективі.

Список використаних джерел

1. Гаєвська Л. А. Розвиток державно-громадського управління загальною середньою освітою в Україні (друга половина XIX – початок XX століття) : автореф. дис. ... д-ра наук з держ. упр. : спец. 25.00.01 – «Теорія та історія державного управління» К., 2010. 39 с. [URL: http://academy.gov.ua/NMKD/library_nadu/Avtoreferat/fc324c9e-61c6-4053-b8d0-e98ce544f446.pdf]
2. Гусаров В. И. Государственно-общественное образование : монография. Самара: Изд-во «НТЦ», 2006. 420 с.
3. Іванов В.Є. Демократизація управління освітніми закладами в Україні (остання чверть XX – початок XXI століття) : автореф. дис. ...к-та пед. наук : 13.00.06. Старобільськ., 2017. 23 с. [URL: <http://dspace.luguniv.edu.ua/xmlui/bitstream/handle/123456789/1744/Ivanov.pdf?sequence=1&isAllowed=y>]
4. Лісова Н. І. Державно-громадське управління загальною середньою освітою в історичній ретроспективі: трансформаційні процеси. Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки». 2016. № 5. С. 79-87.
5. Пастовенський О. В. Громадсько-державне управління загальною середньою освітою в регіоні : автореф. дис. ...д-ра пед. наук : 13.00.06. К., 2015. 44 с.

УДК 378:373.2.011.3-051:005.336.2

Курило О.Й.,

к.філол.наук, доц.,

доц. кафедри філологічних дисциплін та соціальних комунікацій

Савко Л.М.,

студентка 1 курсу, групи ОПН – 1 м (з)

спеціальність «Освітні, педагогічні науки», ОС «Магістр»

ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ УПРАВЛІНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Як справедливо вважає К. Крутій, якість дошкільної освіти є одним з найважливіших показників рівня розвитку суспільства, «значущим педагогічним феноменом, що відбиває сучасне соціальне замовлення» на формування всебічно та гармонійно розвинутої, соціально компетентної особистості [4, с. 150]. Відповідно постають високі вимоги до фахівців дошкільної освіти, зокрема це стосується управлінської компетентності, яка на думку В. Бондар є складовою частиною системи професійної компетентності. У зміст управлінської компетентності науковцем включено сукупність знань, умінь і здатності виконувати управлінські функції [3, с.23].

Аналіз психолого-педагогічних джерел, досліджень з проблем управління соціально-освітніми системами, професійної компетентності педагогів дає можливість зробити висновок про те, що формування управлінської компетентності майбутніх фахівців дошкільної освіти вивчається в таких основних напрямках: обґрунтування загальних основ педагогічного менеджменту (Л. Даниленко, І. Ісаєв, Л. Карамушка, Н. Коломінський, Ю. Конаржевський, В.Кричевський, О.Мармаза, М.Поташник, Т.Шамова, та інші); розкриття специфіки управлінської діяльності адміністрації ЗДО (Л. Артемова, К. Біла, А. Бондаренко, Г. Васильєва, К. Крутій, Л. Пісоцька та інші); висвітлення питань професійно-педагогічної підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти (Л. Артемова, Г. Беленька, А. Богуш, Н. Грама, Г. Лаврентьєва, Х. Шапаренко та інші).

Управлінська компетентність, за визначенням В.Андрущенко - це знання про організаційну структуру навчального закладу, уміння користуватися нормативно-правовими актами, що регулюють діяльність навчального закладу, вміння формувати стратегічні плани і концепції та оперативно приймати рішення тощо [2, с.11].

Як специфічна якість управлінська компетентність передбачає високий рівень управлінських знань, умінь, досвіду та завжди має особистісне забарвлення якостями конкретної людини й виявляється в таких основних ознаках, як: оперативність і мобільність управлінських знань, розуміння їх значення для практики керівництва, що вимагає постійного оновлення фонду знань, його поповнення новими науковими даними, оперативними відомостями про стан керованого об'єкта; гнучкість методів управлінських рішень, алгоритмів розв'язання завдань, тобто здатність керівника не лише знати сутність управлінської проблеми, але й вирішувати її практично, причому оптимальним способом; критичність мислення, що надає можливість обирати оптимальні рішення, аргументувати вибір, відкидати помилкові шляхи; наявність достатнього для управління досвіду керівництва (керівник систематично аналізує свій досвід й, виходячи з нього, приймає обґрунтовані, найбільш оптимальні в конкретній ситуації, рішення).

Управлінську компетентність вихователя дошкільного навчального закладу Л.Алексєєнко-Лемовська представляє як інтегральну багаторівневу професійно значущу характеристику особистості та діяльності педагога, що базується на результативному професійному досвіді, відображає системний рівень функціонування управлінських, методологічних, методичних і дослідницьких знань, умінь, досвіду, мотивації, здібностей і готовності до творчої самореалізації в науково-методичній і педагогічній діяльності загалом, передбачає оптимальне поєднання методів професійної педагогічної діяльності.

Дослідницею визначаються основні компоненти управлінської компетентності: когнітивний – система знань про управління як провідну діяльність професіонала, про педагогічне експериментування, засоби та форми професійного самовдосконалення, узагальнення та трансляцію досвіду, а також самопрезентації; операційно-технологічний – вміння здійснювати педагогічний аналіз ресурсів, вміння проектувати цілі для учасників освітнього процесу в управлінських формулюваннях, вміння планувати навчально-виховний процес від кінцевої мети; вміння планувати його, організувати, проводити та аналізувати, здатність до постійного професійного вдосконалення, володіння прийомами аналізу та узагальнення власного досвіду через презентації, виступи, наукові статті, вміння вибрати необхідні напрями та форми діяльності з метою професійного зростання; особистісний, позиційно-ціннісний – усвідомлення значення управління як провідної діяльності людини, що спирається на його свідомий вибір, прагнення педагога дошкільного навчального закладу свідомо здійснити вибір інновацій для власної професійної діяльності, бажання реалізовувати власний творчий потенціал, розробляючи та запроваджуючи новітні технології, курси; прагнення сформулювати в учасників освітнього процесу розуміння управління власною діяльністю як єдності свободи вибору і прийняття відповідальності за свій вибір, реалізації своїх можливостей на максимальному рівні, можливості здійснити гідний внесок у загальну справу системи освіти; прагнення керівника дошкільного навчального закладу ділитися професійними знахідками і представляти власні досягнення для використання їх колегами; усвідомлення педагогом значення цих умінь для власного професійного зростання [1, с.82].

Список використаних джерел

1. Алексєєнко-Лемовська Л.В. Розвиток управлінської компетентності вихователів дошкільних навчальних закладів в умовах сучасної освіти / Л.В.Алексєєнко-Лемовська // Збірник наукових праць. Педагогічні науки. – Херсон : ХДУ, 2017. – Випуск LXXV. – Том 2. – С. 80-83.
2. Андрущенко В.П. Система управлінських компетенцій викладача: світоглядний фундамент дослідження / В.П. Андрущенко, Г.О. Нестеренко // Управлінські компетенції викладача вищої школи: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (14-15 березня 2013 р.). – К.: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2013. – С. 10-13.

3. Бондар В.І. Конкурентоздатність педагога як складова його професійної компетентності / В.І.Бондар // Початкова школа. - 2008. - №7. - С. 22-23.
4. Крутій К. Л. Моніторинг як сучасний засіб управління якістю освіти в дошкільному закладі: монографія / К. Л. Крутій. – Запоріжжя: ЛПС. ЛТД, 2006. – 172 с

УДК 37.07-048.78

Медвідь Н.В.,
студент групи ОПН-1м(з),
Мукачівський державний університет
Лавренова М. В.,
к. пед. н., доцент кафедри теорії та методики початкової освіти,

ДО ПРОБЛЕМИ УДОСКОНАЛЕННЯ МЕХАНІЗМІВ ДЕРЖАВНО-ГРОМАДСЬКОЇ МОДЕЛІ УПРАВЛІННЯ ЗАКЛАДАМИ ОСВІТИ

Демократичні перетворення в Україні сприяли утвердженню нової моделі управління освітою - державно-громадської. Як показує практика, саме налагодження діалогу взаємодії держави і громадян у сфері освіти забезпечить модернізацію її змісту і стратегію розвитку. Відповідно до Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки, до основних напрямів модернізації управління освітою належать такі: оптимізація державних управлінських структур, децентралізація управління; перерозподіл функцій та повноважень між центральними і місцевими органами виконавчої влади, органами місцевого самоврядування та навчальними закладами; перехід до програмно-цільового управління; поєднання державного і громадського контролю.

Ідея управління на державно-громадських засадах бере свій початок ще з часів Київської Русі і набуває подальшого розвитку в Магдебурзькому праві; військово-адміністративному самоврядуванні часів Української козацької держави тощо. У 20-х роках ХХ століття державно-громадське управління представлене діяльністю шкільних рад, які мали досить значні повноваження. Цікавим є і той факт, що в царській Росії, до прикладу, були поширеними піклувальні ради, а почесні попечителі та доглядачі закладів освіти навіть мали статус державних службовців. Історія самоврядування сьогодення, за свідченням дослідників цього феномену, починається в Україні з 1990 року, з моменту прийняття Законів України «Про місцеві ради народних депутатів УРСР та місцеве самоврядування», «Про місцеве самоврядування в Україні». Утвердження нормативно-правових засад процесів демократизації вплинуло на подолання внутрішнього консерватизму в системі освіти, а суспільство почало активно включатися в її управління [5].

Цікавими для нашого дослідження є праці В. Андрущенка, І. Зязюна, В.

Кременя, В. Лутая, В. Пикельної, Н. Протасової, у яких висвітлено методологічне обґрунтування проблем державного управління освітою в умовах утвердження ринкової економіки. У наукових виданнях з'явилися публікації вчених та менеджерів-практиків, які діляться досвідом упровадження демократичних засад управління освітою: В. Бочкарьов, М. Ворон, Л. Даниленко, Г. Єльнікова, Л. Карамушка, П. Карстаньє, Н. Софій, К. Ушаков. Означена проблема знайшла своє вираження на рівні нормативно-правової бази. Зокрема, серед принципів державної політики в Законі України «Про освіту» виділені демократичний і державно-громадський характер управління, наголошено на необхідності будувати управління на принципах єдиначалля і самоуправління, надано право на участь в управлінні школами учням, їх батькам і, безумовно, працівникам освітніх установ. У Національній доктрині розвитку освіти України передбачається забезпечення державного управління з урахуванням громадської думки, внаслідок чого змінюється навантаження, функції, структура і стиль центрального та регіонального управління освітою [4]. Як показує практика, нова система управління освітою утверджується як державно-громадська поступово і потребує системних науково-теоретичних узагальнень.

Державна національна програма «Освіта» (Україна ХХІ століття) серед основних шляхів реформування освіти передбачає радикальну перебудову управління сферою освіти шляхом її демократизації, децентралізації, створення регіональних систем управління навчально-виховними закладами. В умовах переходу від державного до державно-громадського управління основними шляхами виступають: – раціональне поєднання діяльності центральних, регіональних та місцевих органів управління освітою з впровадження подвійного підпорядкування; – створення єдиної інформаційно-комп'ютерної системи управління освітою; – визначення повноважень в системі управління освітою центральних і місцевих органів, органів громадського самоврядування; – створення системи державно-громадської оцінки діяльності навчально-виховних закладів, якості загальноосвітньої та фахової підготовки спеціалістів через систему акредитації та атестації тощо; – розвиток і вдосконалення всіх напрямів діяльності навчально-виховних закладів і установ, стимулювання через економічні і правові важелі самовдосконалення, конкурентноздатності, саморозвитку, автономності в управлінні; – наукове обґрунтування нової системи управління освітою. У національній доктрині розвитку освіти України визначено, що «... сучасна система управління сферою освіти має розвиватись як державно – громадська, має враховувати регіональні особливості, тенденції до зростання автономії навчальних закладів, конкурентноспроможності освітніх послуг. Діяльність освітян має спрямовуватись на пошук нових, демократичних, відкритих моделей управління освітою, що орієнтує освітні процеси не на відтворення, а на розвиток. Нова модель системи управління сферою освіти має бути демократичною та відкритою. У ній передбачається забезпечення державного управління з урахуванням громадської думки, унаслідок чого змінюються навантаження, функції, структура та стиль центрального й регіонального

управління освітою» [3].

Аналіз літератури з проблеми дослідження дає підстави стверджувати, що мета державно-громадського управління освітою - це оптимальне поєднання державних і громадських засад в інтересах особистості, соціуму та влади [5]. Основними його завданнями є реалізація визначених прав та обов'язків педагогів, учнів та їх батьків на участь в управлінні закладами освіти; демократизація державного управління; задоволення потреб та інтересів учасників освітнього процесу; розвиток погоджувальних механізмів у вирішенні загальних завдань [1].

Ураховуючи загальні тенденції нової освітньої парадигми вважаємо, що реалізація її місії знаходиться у площині забезпечення соціального партнерства учасників шкільної освіти: вчителів, учнів, їх батьків. Це своєрідна модель поєднання засобів державного впливу з громадянським управлінням. Відкритість системи сприяє поширенню управлінських можливостей громадської думки, меншій залежності управління від впливу конкретних посадових осіб.

Отже, якщо взяти до уваги сутність кожної моделі державно-громадського управління освітою та умови її результативного здійснення, то для цілісного сприйняття доцільно розглядати їх як багатомірне поняття, що утворюється на різних рівнях: державному як демократизація діяльності органів влади та управління освітою; суспільному як діяльність громадських організацій; загальнопедагогічному як діяльність асоціацій педагогів, органів учнівського та батьківського самоуправління всіх рівнів. А це означає, що керівник будь-якого типу освітнього закладу повинен усвідомити і оптимально використовувати тільки те, що властиве управлінню його конкретної організації, тобто бути професіоналом-управлінцем, здатним ефективно здійснювати владні повноваження на засадах раціонального використання централізації і децентралізації.

Список використаних джерел

1. Бутенко В.Г. Педагогічне забезпечення підготовки фахівців з державного управління. Державно-громадське управління сучасним закладом освіти: матеріали четвертої обласної науково-методичної конференції (14 грудня 2010 р., м. Херсон) / За ред. І.Я. Жорової, В.Ф. Петрова, К.М. Товстухи. – Херсон: РІПО, 2010. – 233 с.
2. Державна національна програма «Освіта» (Україна ХХІ століття): Постанова Кабінету Міністрів України від 3 листопада 1993 року № 896 / освіта. – № 44 – 46. – Грудень. 1993. – С. 2 – 12.
3. Крисюк С. В. Державне управління освітою : навч. посіб. для слухачів, асп., докторантів спец. «Державне управління освітою» / С. В. Крисюк. – К. : НАДУ, 2009. – 220 с. 3. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки [Електронний ресурс] / Режим доступу: <http://mon.gov.ua/images/files/news/12/05/4455.pdf>

4. Національна доктрина розвитку освіти // Освіта. – 2002. – № 26. 4
5. 14. Рогова В.Б. Упровадження державно-громадського управління у закладах системи середньої освіти /В.Б. Рогова [Електронне фахове видання «Народна освіта» Київського обл. ін-ту післядипломної освіти педагогічних кадрів]. – 2007. Вип. №3, – Режим доступу: <http://narodnaosvita.kiev.ua/vupusku/3/statti/3rogova/rogova.htm>.

УДК 37.07-048.78

Мовчан М. Ю.,
студент групи ОПН-1м(з),
Лавренова М. В.,

к. пед. н., доцент кафедри теорії та методики початкової освіти,
Мукачівський державний університет

ІНФОРМАЦІЙНО-АНАЛІТИЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ СУЧАСНОГО МЕНЕДЖЕРА ОСВІТИ

У сучасних умовах світового соціально-економічного розвитку, особливо важливим стало інформаційне забезпечення процесу управління, яке полягає у зборі та переробці інформації, необхідної для прийняття обґрунтованих управлінських рішень. Перед майбутніми менеджерами освіти зазвичай ставляться завдання отримання інформації, її аналізу, а також генерування і передачі нової похідної інформації у виді дій, що управляють. Такі дії здійснюються в оперативному і стратегічних аспектах і ґрунтуються на раніше отриманих даних, від достовірності і повноти яких багато в чому залежить успішне вирішення багатьох завдань управління.

Не можна не зазначити, що будь-які управлінські рішення, що приймаються, вимагають обробки великих масивів інформації; компетентність сучасного керівника закладу освіти залежить не стільки від минулого досвіду, скільки від володіння достатньою кількістю інформації до ситуації, що швидко міняється, і уміння нею скористатися. Не викликає сумніву той факт, що ключем до успіху в сучасному суспільстві є уміння чітко орієнтуватися у величезному океані інформації, проаналізувати її та уміння ефективно скористатися цією інформацією. У зв'язку з цим проблема формування інформаційно-аналітичної компетентності у майбутніх менеджерів освіти є дуже актуальною.

Вітчизняними розробниками змісту ключових компетентностей особистості серед вагомих складників виділено інформаційно-аналітичні. Підтвердженням цього є праці Н. Бібік, І. Єрмакова, О. Овчарук, І. Погорілої, О. Савченко та багатьох інших. В сучасних умовах лавиноподібного зростання інформації професійну компетентність менеджера пов'язують із вмінням швидко її відбору, аналізу, видачі перетвореної інформації, підготовкою управлінського рішення та його реалізацією. У наукових працях В. Бондаря, В. Кожухара, Ю. Конаржевського, К. Крутій, О. Мармази, Г. Савченко аналіз виділяється у самостійну функцію управління.

Для нашого дослідження важливими є наукові роботи В. Бондаря, Л. Даниленко, Г. Єльнікової, В. Маслова, О. Орлова, Н. Островерхової та ін. щодо систематизації управлінської інформації; В. Бикова, В. Бодрякова, Н. Вербицької, В. Журавльова та ін. щодо впорядкування збору, обробки, збереження організаційно–управлінських даних; С. Архангельського, І. Булах, Г. Дмитренка, Ю. Табакова, Л. Фішмана з питань забезпечення зворотного зв'язку в педагогічних системах [2]. Аналіз психологічної, педагогічної та управлінської літератури, дисертаційних досліджень та інших наукових джерел дозволив визначити роль і місце інформаційно-аналітичної компетентності у складі професіоналізму майбутнього управлінця.

Поняття «інформаційно-аналітична компетентність майбутнього менеджера» розглядається нами як складова професійної компетентності, що являє собою інтегративну динамічну, постійно збагачувану характеристику студента-менеджера, та обумовлює у майбутньому здатність до виконання ним професійних інформаційно-аналітичних завдань у сфері управління. При цьому наголос робиться на: знанні теорії організації аналітичного процесу; вмінні обирати, обґрунтовувати та застосовувати відповідні аналітичні методи; розвиток логічного мислення, творчого підходу до даного напрямку управлінської діяльності та набуття досвіду у ньому.

До структури інформаційно-аналітичної компетентності майбутнього менеджера освіти ми відносимо:

- ціннісно-мотиваційний компонент, що пов'язаний із усвідомленням ціннісних сторін інформаційно-аналітичної діяльності, значущістю аналітичної компетентності в управлінській діяльності, ставленням до навчання, спрямованістю особистості майбутнього менеджера освіти;
- когнітивно-операційний компонент, що включає в себе сформованість знань, умінь з інформаційно-аналітичної діяльності та первинний професійний досвід з аналітики;
- рефлексивно-оцінний компонент, що передбачає адекватність самооцінки, прагнення до подальшого удосконалення своєї інформаційно-аналітичної компетентності, розвиток логічного мислення та творчий підхід до справи.

Інформаційне забезпечення – це сукупність форм документів, нормативної бази та реалізованих рішень щодо обсягів, розміщення та форм існування інформації, яка використовується в інформаційній системі [1]. Існують різновиди типів інформації, яка використовується при підготовці менеджерів освіти: факти оцінки, прогнози, узагальнені зв'язки тощо. Інформація по стратегічному плануванню дозволяє майбутнім менеджерам нести відповідальність за встановлення довгострокових цілей, накопичення ресурсів для досягнення цих цілей і формулювання політики навчального закладу. Така інформація може включати перспективні оцінки середовища, економічні прогнози і демографічні тенденції. Використання досягнень сучасних інформаційних технологій в процесі підготовки майбутніх менеджерів освіти у вищій школі дозволяє їм використовувати нетрадиційні джерела інформації, що розвиває не лише мислення, кругозір, але і підвищує аналітичні здібності і ефективність самостійної роботи [3]. Тому одним з

найголовніших напрямів інформатизації сучасного освітнього процесу у ЗВО, націленого на довгостроковий стратегічний розвиток, є, на нашу думку, забезпечення сфери освіти теорією і практикою розробки і використання інформаційних технологій.

Як показує практика, найважливішим завданням суб'єкта управління є оволодіння аналітичними знаннями, уміннями обробляти інформацію різними аналітичними прийомами та розвиток логічного мислення. Недооцінка ролі аналітичних складових професіоналізму у роботі керівника часто призводить до формування недостатньої інформаційної бази, використання обмеженого арсеналу методів перетворення цієї інформації та необґрунтованості проектів управлінських рішень. А це в свою чергу стає підставою для неритмічної роботи, втрат робочого часу, неефективного використання матеріальних та фінансових ресурсів та, як наслідок, недосягнення стратегічних завдань закладу освіти.

Таким чином, прискорення науково–технічного прогресу пред'являє усе більш високі вимоги до інформаційно-аналітичної діяльності майбутніх менеджерів освіти. Підвищення ефективності підготовки майбутніх менеджерів освіти забезпечується сформованістю особового потенціалу: інформаційного інтересу при використанні автоматизованої навчальної системи; інформаційної культури; практичних навичок роботи в програмному забезпеченні, необхідних менеджерам в майбутній професійній діяльності. Процес формування інформаційно-аналітичної компетентності у майбутніх управлінців повинен бути орієнтованим як на сучасні досягнення психолого-педагогічної науки, так і на практику здійснення аналітичних досліджень у менеджменті, що у кінцевому підсумку забезпечить досягнення менеджером освіти бажаних результатів у професійній діяльності.

Список використаних джерел

1. Інформаційне забезпечення [Електронний ресурс]// Вікіпедія – Режим доступу до ресурсу: <https://uk.wikipedia.org>.
2. Калініна Л. М. Інформаційне управління загальноосвітнім навчальним закладом: системи, процеси, технології / Л. М. Калініна. – Київ: науково–видавничий центр «ІНФОРМАВТОДОР», 2008. – 444 с.
3. Крижко В. В. Теорія та практика менеджменту в освіті / В.В. Крижко. – Запоріжжя: Просвіта, 2003. – 272 с.

РОЗДІЛ 5
СУЧАСНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТІ ТА НАУЦІ

УДК 378

Башкатова Н.М.
викладач вищої
кваліфікаційної категорії,
викладач–методист
ВСП Львівського коледжу
«Інфокомунікації» НУ «Львівська політехніка»

**ІНТЕГРОВАНІ ФОРМИ І МЕТОДИ РОБОТИ НА ЗАНЯТТЯХ З
УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ**

Стрімкий розвиток високих технологій вимагає нового працівника, а саме: ініціативного, самостійного, конкурентоспроможного, здатного успішно реалізовувати свою діяльність в нових економічних умовах. Саме тому сучасний стан вищої освіти потребує нових підходів до формування високопрофесійного фахівця, спроможного забезпечити умови для самореалізації особистості, в чому неабияка роль належить високій культурі мовлення і є складовою загальної людської культури. Сьогодні збільшився інтерес до української мови як державної і є недостатнім мати знання, що їх набуто в школі. В період розвитку української державності, практичної реалізації європейського вибору України та широкого залучення інформаційних технологій до навчального процесу зростає потреба в отриманні й оновленні базових знань з української мови (за професійним спрямуванням), необхідних студентам для майбутньої роботи, можливої участі в державному управлінні. Випускник ВНЗ повинен добре знати українську мову і використовувати її при виконанні службових обов'язків, адже глибокі знання професійної мови сприяють оволодінню фахом, підвищують ефективність праці, зміцнюють ділові стосунки. Дедалі зрозумілішим стає той факт, що не сума знань, а синтез знань, умінь і професійних навичок є основним показником якості підготовленого фахівця, обізнаного з вимогами до складання документів, який знає основи ділового спілкування в усній і писемній формах у типових ситуаціях, уміє вести ділові переговори, комерційну кореспонденцію, укладати договори, контракти та угоди, планувати поїздки. Майбутнім фахівцям мова потрібна не як сукупність правил, а як картина світобачення, засіб культурного співжиття в суспільстві, самоформування і самовираження особистості кожного

Є безліч чинників, що впливають на якість підготовки фахівців, зокрема, впровадження у навчальний процес міждисциплінарної інтеграції, актуальність якої полягає в тому, щоб студенти не просто отримували знання з окремих дисциплін, а вміли користуватися знаннями з кожної дисципліни в інтегрованому зв'язку для активізації їх пізнавальної та професійної діяльності. Адже успішно виконати поставлені завдання може лише грамотний і обізнаний професіонал, який володіє усним і писемним мовленням. Отже, досягти досконалості в роботі, успіхів у житті без знання мови неможливо. Проблеми мовленнєвої культури, грамотного письма державною мовою студентів мають стати першочерговою турботою викладачів ВНЗ, оскільки від цього залежить наше національне самовизначення і наш культурний вимір у світовій спільності. Рівень сучасної освіти вимагає не тільки системи знань, а й уміння встановлювати зв'язки між навчальним матеріалом із різних предметів, осмислити їх діалектичний розвиток. Встановлення таких зв'язків на заняттях з української мови (за професійним спрямуванням) є актуальною проблемою сучасної методики викладання дисциплін у вищій школі. Ряд науковців (І. Дроздова, Г. Коваль, Т. Космеда, В. Михайлюк, Л. Ставицька, О. Черемська, Н. Шумарова) у своїй роботі відзначили, що міжпредметні зв'язки формують у студентів світогляд, виховують пізнавальні інтереси, розширюють їх кругозір, сприяють глибокому засвоєнню знань та виробленню мовленнєвих умінь та

навичок. Однак, незважаючи на те, що вже досліджувались роль та місце міжпредметних зв'язків у навчанні української мови (за професійним спрямуванням), проблема пошуку оптимальних форм та шляхів формування мовної компетентності студентів ВНЗ 1-2 рівнів акредитації ще не знайшла свого остаточного вирішення.

З метою стимулювання пізнавальної діяльності студентів важливо встановити форми і види цих зв'язків, виділити ті з них, які найкраще допоможуть виконати це завдання, необхідно кожен розділ курсу наповнити змістовним міжпредметним матеріалом, який буде сприяти поглибленому розумінню того, що вивчається, розширенню світогляду студентів, формуванню у них умінь застосовувати суміжні знання з інших предметів, тобто, потрібна системна робота щодо здійснення міжпредметних зв'язків під час вивчання української мови.

Як бачимо, завдання викладача української мови (за професійним спрямуванням) не тільки підвищити рівень загальномовної підготовки й мовної грамотності студентів, а й донести до майбутнього фахівця, громадянина своєї держави, основи культури мовлення як усної, так і писемної мови, виробити у них якісні навички говоріння, складання текстів документів тощо. Наш випускник зобов'язаний навчитися говорити зв'язною доступною грамотною мовою; вміти чітко, лаконічно в логічній послідовності висловити свою власну думку. Щоб досягти таких результатів, важливо, не залежно від майбутньої спеціальності студентів, уже з першого заняття розпочинати над цим роботу. Студент має чітко розрізняти такі поняття як «культура мови» і «культура мовлення», а також учитись культурі монологічного, діалогічного й полілогічного мовлення.

Саме тому доречним є такий вид роботи як виступ студента перед аудиторією з повідомленням, яке він готує самостійно, отримавши випереджувальне завдання. І це потрібно практикувати на кожному занятті, щоб виробити у студентів не тільки здатність до монологічного мовлення, а й навички володіння аудиторією, допомогти їм позбавитись комплексу «боюсь говорити на публіку» тощо. При цьому рекомендую, щоб інші студенти ці виступи не просто пасивно слухали, а отримували завдання аналізувати виступ за певними критеріями. Найчастіше це виглядає так:

- чи правильно і повно розкрито зміст питання;
- чи доступною мовою подано інформацію;
- чи цікаво було слухати виступаючого («так» чи «ні» - це не відповідь, потрібно вчити студентів обґрунтувати свій висновок);
- якщо були допущені помилки –запропонувати їх назвати й виправити.

Таким чином, майбутній фахівець вчиться говорити, думати, аналізувати, критично мислити, давати оцінку , і, одночасно, поглиблювати мовні знання. Також саме на таких заняттях є можливість формувати мовні компетенції, основуючись на навчальному матеріалі з професійних дисциплін, тобто студенти вчаться користуватися апаратом кожної дисципліни в інтегрованому зв'язку для активізації їх пізнавальної та професійної діяльності. Тому майже кожне заняття з мови доречно орієнтувати на зміст майбутньої спеціальності. З

цією метою, наприклад, при роботі над письмовим текстом, необхідно звертатись до професійних джерел майбутньої спеціальності студентів й виконувати різні мовні завдання: переклад, коригування тексту, виправлення помилок (орфографічних, граматичних, синтаксичних, стилістичних). Особливо важливо звертати увагу на усталені мовні вирази офіційно-ділового мовлення, наприклад, «брати участь» замість неправильного «приймати участь»; «згідно з розпорядженням» замість «згідно до розпорядження»; «збори ухвалили» замість «збори постановили» та без помилок перекладати ділові кліше з російської мови, наприклад, «заклучить договор» - «укласти угоду»; «по грубым подсчетам» - «за приблизними, попередніми розрахунками»; «включить в список» - «занести до списку»; «решить проблему» - «розв'язати проблему» та ін., для чого не лише студентів, а й викладачів потрібно мобілізувати свій мовленнєвий досвід, знати тенденції у сучасній українській мові. Такі настанови призводять до позитивних зрушень у мовленнєвій свідомості особистості. Студентам доводиться обирати певні мовленнєві одиниці з ряду можливих (які можуть бути запропоновані викладачем), мотивувати свій вибір у процесі колективного обговорення результатів перекладу. Це сприяє досягненню таких завдань: навчити студентів виконувати редагування текстів перекладів, особливу увагу звертаючи при цьому на реалізацію комунікативного наміру оригіналу (дуже важливо витримати офіційно-діловий стиль тексту, метою якого є чітко, в усталеній формі повідомити про щось, засвідчити щось тощо) через відповідні засоби цільової мови (у нашому випадку - української); використовувати розвивальний потенціал курсу з метою удосконалення мовленнєвої компетенції студентів, формувати їхню спроможність бездоганно послуговуватися засобами рідної мови. Отже, формується культура ділового мовлення як майбутнього фахівця, так і громадянина нашого суспільства..

Заслуговує на увагу й такий вид роботи як створення тлумачного словника своєї спеціальності. Ця планомірна робота розрахована на семестр. Кожному студентові відводяться певні літери алфавіту; відповідно до початкової літери вони відбирають найбільш уживані слова і словосполучення (терміни) свого фаху; потім студенти консультуються у викладача професійних дисциплін і самостійно формулюють дефініцію кожного фахового терміну. Наступним етапом є робота над об'єднанням цих текстів в єдиний документ, який стає фундаментом для створення термінологічного словника своєї спеціальності. В результаті: студенти закріплюють знання з професійних дисциплін, удосконалюють знання з української мови, вчать правильно оформлювати складний документ, зокрема, електронний варіант словника як посібника, а ще кожен студент має в своєму доробку стислий довідник зі свого фаху.

Таким чином, запропонована система методів і завдань сприятиме формуванню професійного мовлення студентів на граматичному, лексичному, стилістичному рівнях; закріпленню набутих знань, виробленню найважливіших умінь, що складають основу мовленнєвої компетенції майбутнього фахівця з одночасним закріпленням професійних знань, тобто забезпечується інтегрований зв'язок, що активізує пізнавальну та професійну діяльність. Від

того, як вільно зможуть користуватися своїми професійно-мовленнєвими навичками випускники коледжу, залежить ступінь активної участі їх у виробничому та суспільному житті країни. І тільки тоді, коли українська мова у вищих технічних навчальних закладах України буде не тільки навчальним предметом, а й мовою викладання та навчання усіх дисциплін, засобом спілкування,— державна мова стане професійною майстерністю студентів – майбутніх фахівців технічної галузі.

Список використаних джерел

1. Онкович Г. Українська словесність у вищих технічних навчальних закладах // Вища освіта України. - 2003. - № 2. - С 88-92.
2. Борисенко М. Міждисциплінарні зв'язки як засіб формування у студентів світоглядних поглядів / М. Борисенко // Вища школа. – 2004. – №3. – С. 17–19.
3. Дроздова І. П. Формування мовної компетенції у студентів технічних спеціальностей вищих навчальних закладів Східної України. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. - К.: Інститут педагогіки АПН України, 2001. - 20 с.
4. Хен Д. Інтегрований підхід до професійної освіти / Д. Хен // Інформатика і освіта. – 1996. – №2.

УДК 372.881.111.1

Запотічна Р. А.

викладач кафедри іноземних мов та культури фахового мовлення,
Львівський державний університет внутрішніх справ

THE USE OF MULTIMEDIA PRESENTATIONS TO SUPPORT FOREIGN LANGUAGES TEACHING AT HIGHER EDUCATION ESTABLISHMENTS

Multimedia presentation is a special interactive technology, the combination of special hardware and software programs that can contain texts, pictures, graphics, slide shows, sound effects, as well as the oral speech accompaniment, movies and animations. Nowadays multimedia presentation is one of the most common and useful means to illustrate the educational material. It provides opportunities of making a learner's interaction with virtual objects or processes of cognition that are reflected on the screen. The use of a multimedia presentation allows creating an informative and visual image of the object. It also contributes to simulating the reality through participation in the processes taking place on the screen.

In order to create a multimedia presentation, teachers may use well-known software tools such as Microsoft PowerPoint, Macromedia Flash, Picasa, Photodex ProShow etc. For example, at the English lessons different presentations may be made according to the theme with the help of computer and overhead projector. In addition, advanced multimedia software can empower educators to design audiovisual narrative themes involving the student's actual participation (learning video games). Adobe Flash offers industry-standard products assisting developers in creating such applications. With advancements in information technology like

multimedia applications and interactive software, teachers can increase literacy and understanding in any subject. Lessons with audio and video components that directly engage students reach more types of learners in comparison with traditional lecture methods of teaching, encouraging more students to participate in class activities and raising their level of understanding. New technology also helps disabled or disadvantaged students participate in subjects they were once unable to join, thanks to assistive programs and devices [1, p. 18].

Multimedia breaks the original traditional model — “blackboard + chalk” model for us to create new modernized teaching methods to overcome the drawbacks of traditional teaching. It changes the dry learning content into the vivid, interesting, visual, audible, and dynamic content. However, teaching English with multi-media has many problems. Disadvantages of multimedia presentations to support foreign languages teaching are as follows:

1. Confusion. Some English classes are totally dependent on multi-media, ignoring the role of teachers. Some teachers enter the teaching content into the computer courseware, making the computer courseware as the role of textbooks absolutely in the classroom teaching. What is worse, some teachers have directly brought a CD-ROM courseware for their lessons, or copy other people’s courseware overall. It would only demonstrate the results of other people, and just completely ignore the ‘teaching-centered” teaching thinking, completely change into a multimedia-centered thinking.

2. Performance on behalf of the lead. The teaching process is that teachers arouse students’ enthusiasm and guide students to active learning. Multimedia just only provides a supporting role in the process. But now the teachers use the multi-media presentation to replace the guidance of teachers completely. Some teachers show the teaching materials as many as possible in order to attract the students’ interest and make the class vivid. But it was hard for some students to grasp these materials in such a short time. English teachers may bear this proverb in their minds while preparing the lesson: more haste, less speed. Students only pay attention to appreciating the picture, and do not pay attention to what they should really master in the classroom. Students receive a lot via watching in class, without impression and consolidation from the presentation by multimedia.

3. Lack of special skills. There are many multimedia teachers who just have half-baked knowledge. It is a challenge for teachers to use multimedia equipment sometimes. The preparation and workload of teachers increase virtually. And multimedia teaching requires teachers with multimedia computer operation experience. Owing to traditional educational system, many teachers are not good at computers. There are problems unexpected happening in the observation classes. Because of lack of proficient operation of multimedia, some teachers waste certain time in operation the computer, the unskilled operation on computer would affect the instruction flow, which in turn would de-motive students if it happened frequently in class.

4. Over-use of multimedia. The advantage of multimedia technology, unfortunately, result in some teachers’ dependence on it. In class they fail to show enthusiasm and creation. In some sense, they turn the multimedia classroom into a

show stage and what they act in class is nothing but a new generation of button-pusher. Undoubtedly, the lack of creation and enthusiasm makes no sense of multimedia-based teaching. Multimedia itself is not liable for the form and development of teacher's routine work in the multimedia teaching. Because of the teacher's lack of enthusiasm and creation and his or her dependence on the multimedia technology, the teachers act as sole information-giver to the students. The students under such traditional teaching method are still passive and have no chance to have content thinking, critical thinking, and creative thinking of the teachers' lecture. We should remember in a multimedia classroom environment the educational focus is on learning and instructional goals instead of the multimedia itself because the multimedia is merely tools or vehicles for instruction.

5. Lack of interaction between teachers and students. Education is a business and it is imperative to attract students through good human relation skills. The affection builds up between teachers and students plays an important role in class behavior and latter study. However, in the English class it is found the interaction and affection between the teacher and students seemed to be in danger. The teachers in the multimedia classroom are busy with machine operation — computer, DVD player, overhead projector, courseware—which might even get the proficient teachers busy, let alone those unskilled. The teachers will pay much attention to machine rather than students. The tie between the teachers and students becomes loose and it seems to them that teacher is only caring about the machine and they are also focusing on the screen. Thus, the affection, which used to play an important role in class, seems to be dying [2, p.186-187].

The main advantages of using multimedia presentations in foreign languages teaching, in our opinion, are as follows:

1. Teaching using multimedia makes English class more lively, vivid, and interesting. According to Kamila Grzeszczyk, multimedia is the factor influencing areas such as: student's interest stimulation, efficiency improvement in the class, and satisfactory effects achievement. As the result, English classes are more interesting, vivid, and lively. By the means of pictures, sound, and animation, multimedia teaching provides a large number of implicit information. In traditional learning students receive information by listening in a rather passive position. Moreover, students perform mechanical and repeated exercises that are especially designed for them. Traditional learning is not conducive to cultivate student's learning interest, in the contrary to multimedia teaching, which is lively means, providing information in a realistic and vivid way. The author claims that introducing multimedia would considerably improve teaching effect.

2. Discovering and widening student's knowledge about the culture of English is another advantage of multimedia in the classroom. Implementation of the multimedia in teaching offers students more possibilities than in the case of traditional teaching where sources of receiving knowledge are limited, textbooks cannot compete with real-life language materials which attract student's attention. Multimedia provides abundant information, students gain the knowledge unconsciously about linguistic factors, such as the customs and cultural background of the target language. In this way students improve their listening skills, and receive information-sharing

opportunity where learners interact willingly, helping each other to acquire language more quickly and effectively [3].

References

1. Dmitrenko N. (2016). Using Multimedia Presentations in the English Lessons. *GISAP Educational Sciences*, 18-20.
2. Zhang Z. (2016). The Use of Multimedia in English Teaching. *US-China Foreign Language*, 14(3), 182-189.
3. Grzeszczyk K. (2016). Using multimedia in the English language classroom, *World Scientific News*, 43(3), 104-157.

УДК 37.013

Засанська А.В.

магістр спеціальності 013

«Початкова освіта»,

Мукачівський державний університет

Швардак М.В.

к.пед. н., доц. кафедри педагогіки

дошкільної та початкової освіти

Мукачівського державного університету

ІНТЕГРАЦІЯ В УМОВАХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

На сьогоднішній день головним завданням освіти є підготовка молоді до сучасного життя, тобто формування в неї необхідних компетентностей, а одним із засобів їх формування є інтеграція навчальних предметів. Інтеграція може вирішити основні суперечності освіти – протиріччя між безмежністю знань і обмеженими людськими ресурсами.

Я. А. Коменський акцентував увагу на необхідності «завжди і всюди брати разом те, що пов'язано одне з одним». Необхідність інтегрованого підходу до організації освітнього процесу великий дидакт пояснював таким чином: «Всі знання виростають з одного коріння - навколишньої дійсності, мають між собою зв'язки, а тому повинні вивчатися у зв'язках» [2].

Інтеграція – це не поєднання, а взаємопроникнення двох або більше предметів. Це не просто поєднання частин, а об'єднання їх у єдине ціле на основі спільного підходу. Інтегрований урок (від лат. integer - повний, цілісний), тобто органічне поєднання на уроці відомостей кількох навчальних предметів навколо однієї теми, що сприяє інформаційному збагаченню сприйняття, мислення і почуттів учнів за рахунок залучення цікавого матеріалу, що також дає змогу з різних сторін пізнати якесь явище, поняття, досягти цілісності знань [1].

Метою інтегрованого навчання є:

- формування в учнів цілісного уявлення про навколишній світ, системи знань і вмінь;
- досягнення якісної, конкурентоздатної освіти;
- створення оптимальних умов для розвитку мислення учнів у процесі вивчення загальноосвітніх предметів;
- активізація пізнавальної діяльності учнів на уроках;
- ефективна реалізація розвивально-виховних функцій навчання [1].

Інтеграція здатна вирішити чисельні проблеми освітянської системи. Звичайно, система інтегрованого навчання ще недостатньо опрацьована, а тому неоднозначно сприймається багатьма педагогами. Її повне теоретичне обґрунтування та запровадження у практику навчання – справа майбутнього. Але вже сьогодні є очевидним, що інтегроване навчання як ніяке інше закладає нові умови діяльності вчителів та учнів, є діючою моделлю активізації інтелектуальної діяльності та розвиваючих прийомів навчання. Інтеграція зобов'язує до використання різноманітних форм викладання, що має великий вплив на ефективність сприйняття учнями навчального матеріалу, вона стає для всіх її учасників – вчителів, учнів, батьків і адміністрації - школою співпраці та взаємодії, що допомагає разом просуватися до спільної мети [3].

Інтеграційні процеси у початковій освіті останніми роками посідають щораз важливіше місце, оскільки вони спрямовані на реалізацію нових освітніх ідеалів – формування цілісної системи знань і вмінь особистості, розвиток їх творчих здібностей та потенційних можливостей.

Ідея інтегрованого навчання актуальна, оскільки з її успішною методичною реалізацією передбачається досягнення мети якісної освіти, тобто освіти конкурентоздатної, спроможної забезпечити кожній людині самотійно досягти тієї чи іншої життєвої цілі, творчо самотверджуватися в різних соціальних сферах [3].

Використання можливостей, які пропонує інтегроване навчання, не означає відмову від окремих предметів. Кожний предмет ставить різні питання і пропонує власні методи розширення знань.

Під час вирішення нових завдань, від економіки екологічних катастроф до етики клонування, які виникають на перетині декількох предметів, учні застосовують уже набуті знання та навички в новий спосіб, відповідно і продукт такої діяльності матиме зовсім інший характер і формуватиме більш глибоке розуміння основних проблем сучасності поза шкільними стінами.

Учні мають можливість підсилювати навички, що базуються на грамотності в науці, описуючи, пояснюючи, запитуючи, аналізуючи, обговорюючи та беручи участь у діалозі щодо концепцій науки через читання, написання та журналістську діяльність [2].

Звичайно, введення інтегрованого навчання має свої плюси та мінуси. Щонайперше, вчителі отримують новий виклик – навчитися навчати по-новому,

адаптуватися до нової ролі в навчальному середовищі – бути не лише помічником, тьютором, а й повноцінним членом дослідницької команди, керівником наукових пошуків, інколи менеджером освітнього процесу та фасилітатором.

На це справді потрібен час, і досвід успішних країн показує, що все реально за умови тісної співпраці між усіма учасниками освітнього процесу. Надзвичайно важко бути «білими воронами» і бути відкритими до світу, пам'ятаючи, що найближча зона розвитку розташована поза межами звичної зони комфорту.

І вчителі мають можливість проявити неабияку творчість, яка раніше обмежувалася стандартом одного предмету, а учні – отримати цілісну картину світу і навички, необхідні в реальному житті.

Зрештою, наше повсякденне життя і робота не накладаються на «частину математики, частину науки, частину історії та частину англійської», – підкреслює Розенсток. «Діти також не пізнають таким чином світ». Натомість вони – і всі ми – живемо по-справжньому міждисциплінарними способами.

Отже, інтеграція вважається необхідним дидактичним засобом, за допомогою якого можливо створити в учнів цілісну картину світу. Через інтеграцію здійснюється особистісно зорієнтований підхід до навчання, тому що учень сам у змозі обирати «опорні» знання з різних предметів з максимальною орієнтацією на суб'єктивний досвід, що склався в нього під впливом як попереднього навчання, так і більш широкої взаємодії з навколишньою дійсністю.

Список використаних джерел

1. Гриценко Н.Н. Технологія інтегрованого уроку / Н.Н. Гриценко. – К. : Вісник профосвіти. № 19 – 2007р. – С.9 -11.
2. Іванчук М.Г. Формування і розвиток особистісного потенціалу школяра в процесі інтегрованого навчання / М.Г. Іванчук. – К. : Психологія: Зб. наукових праць КПУ імені М.П. Драгоманова. 2003. - Вип. 19. - С.127-131.
3. Пехота О. М. Освітні технології: Навч-метод. Посібник / О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська. – К. : Видавництво А. С. К., 2003 – 255с.

УДК 373.3.016:62/69:[37.091.313:044](043.2)

Куруц А.А.,

студентка ОС «Магістр», спеціальності «Початкова освіта»,
Мукачівський державний університет

Тягур В.М.,

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри
педагогіки дошкільної та початкової освіти
Мукачівського державного університету,
заступник директора з навчальної роботи
гуманітарно-педагогічного коледжу
Мукачівського державного університету

СУЧАСНІ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ НА УРОКАХ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Визначення детального кінцевого результату діяльності і точне досягнення його є провідним у будь-якій технології. Виходячи з цього, передумовами застосування поняття «технологія» щодо процесів у виробничій чи соціальній сферах є їх відповідна запрограмованість, окресленість кінцевих властивостей передбачуваного продукту та засобів його створення, цілеспрямоване моделювання умов їх здійснення, а також реальне функціонування цих процесів.

В різні історичні періоди виникали інноваційні процеси в освіті, які визначали її розвиток. Дослідження інноваційної діяльності показує, що самі поняття «інноваційні процеси», «інноватика» з'явилися у педагогічній науці відносно недавно. Їх поява обумовлена розширенням міжнародного співробітництва в галузі педагогіки.

Інновації – новостворені (застосовані), чи вдосконалені технології, а також організаційно-технічні рішення виробничого, адміністративного або іншого характеру, які істотно змінюють обсяги, якість соціальної сфери.[1, с. 6]

Усе це дозволяє нам розглядати інноваційну педагогічну діяльність як складне утворення, сукупність різних за цілями та характером видів робіт, що відповідають основним етапам розвитку інноваційних процесів і спрямовані на створення і внесення педагогом змін до власної системи роботи. Вона має комплексний, багатоплановий характер, втілює в собі єдність наукових, технологічних, організаційних заходів. Інноваційна діяльність є системним видом діяльності, спрямованим на реалізацію нововведень на основі використання і впровадження нових наукових знань, ідей та підходів.[2, с. 46]

Для реалізації пізнавальної та творчої активності школяра в навчальному процесі використовуються сучасні інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ), що дають можливість підвищувати якість освіти, більш ефективно використовувати навчальний час, знижувати частку репродуктивної діяльності учнів за рахунок зменшення часу, відведеного на виконання повторень завдань. Сучасні освітні технології, незалежно від віку і рівня освіти учнів, орієнтовані на індивідуалізацію, дистанційність і варіативність освітнього процесу, академічну мобільність учнів. У початковій школі, на уроках трудового навчання теж може бути представлений широкий спектр використання ІКТ, застосування їх в навчальному процесі. Освітня діяльність на основі ІКТ створює середовище інформаційної підтримки навчального процесу та сприяє впровадженню сучасних систем управління навчальним процесом, допомагає відшукати раціональне співвідношення між репродуктивною та творчою діяльністю учнів.

З точки зору дидактики ІКТ дозволяють забезпечити зворотній зв'язок в процесі навчання, зробити навчання більш інтенсивним, головне, ефективним за рахунок реалізації можливостей мультимедіа навчальних систем до дієвого і

наочного подання навчального матеріалу, підвищити наочність навчального процесу, забезпечити пошук інформації з різноманітних джерел, індивідуалізувати навчання для максимальної кількості дітей з різними стилями навчання і різними можливостями сприйняття, моделювати досліджувані процеси або явища, організувати колективну й групову роботи, здійснювати контроль навчальних досягнень, створювати сприятливу атмосферу для спілкування[3, с. 96].

Сьогодні вчитель повинен розуміти, що в інформаційному суспільстві він перестає бути єдиним носієм знання, як це було раніше. У деяких ситуаціях учень знає більше, ніж він, і роль сучасного вчителя – це в більшій мірі роль провідника в світі інформації.

Доведено, що на уроках трудового навчання доцільно використовувати ІКТ. Їх доречно застосовувати при вивченні окремих тем і розділів програми, окремих технологій обробки матеріалів, вивченні технологічних операцій трудового навчання тощо. Це обумовлено тим, що трудове навчання, перш за все, спрямоване на формування та вдосконалення практичних умінь, навичок учнів в способах художньої обробки матеріалів, моделювання і конструюванні, вивченні та використанні технологічних процесів. Відповідно, більша кількість часу приділяється практичній діяльності учнів на уроці.

У процесі використання ІКТ На допомогу педагогам і дітям стають електронні освітні ресурси, навчальні матеріали, для відтворення яких використовуються електронні пристрої, розміщені в мережі Інтернет, на CD дисках, де навчальні об'єкти представлені безліччю різних способів: за допомогою тексту, графіків, фото, відео, звуку і анімації. Таким чином, задіюються всі види сприйняття, закладається основа мислення і практичної діяльності молодшого школяра.

Уроки трудового навчання проведені з використанням ІКТ сприяють формуванню первинних навичок роботи з інформацією – її пошуку і сортуванню, упорядкуванню, систематизації та зберіганню, а в подальшому, освоєння інформаційних і комунікаційних засобів як одного з основних інструментів діяльності, сприятиме набуттю навичок роботи з програмними інструментами загального користування (насамперед, з текстовим редактором і редактором презентацій, динамічними таблицями); різними мультимедійними джерелами; деякими інструментами комунікації (насамперед, з Інтернетом).

Використання спеціально розроблених комп'ютерних програм дозволяє полегшити працю педагога на уроках трудового навчання: підбір завдань, тестів, перевірка і оцінка якості знань, тим самим на уроці звільняється час для додаткових завдань, виконання практичних робіт (за рахунок того, що матеріали заздалегідь заготовлені в електронному вигляді).

Використання ІКТ сприяє підвищенню ефективності уроку трудового навчання за рахунок наочності. Звичайно, досягти цього можна і іншими методами (плакати, карти, технологічні карти, таблиці, записи на дошці), але комп'ютерні технології, безперечно, створюють набагато більш високий рівень наочності.

Тому презентації повинні бути побудовані таким чином, щоб найбільш

оптимально вирішувати поставлені на уроці завдання і поєднуватись з бесідою, як активізує учнів, розвиває їх пам'ять і мову, робить відкритими їх знання, має велику виховну силу та є хорошим діагностичним засобом.

Але слід пам'ятати, що презентації – це лише інструмент (один із багатьох інших інструментів вчителя на уроці), а тому недоцільно презентацію робити важливішою за урок, штучно «підганяти» весь урок під презентацію.

При цьому, структура уроку не повинна принципово змінюватися. В уроці із презентацією, як і в будь-якому іншому, мають бути наявні всі основні етапи, змінюватися може лише їх тривалість. Презентації за допомогою ІКТ можуть використовувати на різних етапах уроку.

Інтерактивні засоби навчання надають унікальну можливість для самостійної творчої та дослідницької діяльності учнів початкової школи на уроках трудового навчання. Учні дійсно отримують можливість самостійно успішно вчитися. Можуть самостійно провести практичну роботу з вивчення технології і тут же перевірити свої знання.

ІКТ надають широкі можливості для індивідуалізації та диференціації завдань на уроках трудового навчання, причому не тільки за рахунок різнорівневих завдань, але також і за рахунок самоосвіти учня.

На уроках трудового навчання в початкових класах вивчаються різні явища, фізичні та технологічні властивості матеріалів. ІКТ надають можливість продемонструвати явища, які в реальності побачити неможливо. Сучасні персональні комп'ютери і програми дозволяють за допомогою анімації, звуку, фотографічної точності моделювати різні навчальні ситуації, мають можливість подання в мультимедійній формі унікальних інформаційних матеріалів (картин, рукописів, відео фрагментів тощо); візуалізації досліджуваних явищ, процесів і взаємозв'язків між об'єктами та ін.

Слід розуміти, що у навчальному процесі комп'ютер може бути як об'єктом вивчення, так і засобом навчання, тобто можливі два напрями комп'ютеризації уроків трудового навчання в початковій школі. У першому – засвоєння знань, умінь і навичок веде до усвідомлення можливостей комп'ютера, а також його використання при вирішенні різноманітних задач. У другому – комп'ютер є могутнім засобом підвищення ефективності навчання.

Кожний урок трудового навчання з використанням ІКТ вимагає від учителя ретельної підготовки. Передусім важливо враховувати, що технічні засоби навчання не можуть замінити в класі вчителя. Вони використовуються тоді, коли інші засоби, які є у його розпорядженні, не можуть забезпечити якісного засвоєння знань, вихованості і розвитку учнів.

Разом з цим, сучасне широке використання ІКТ у навчальному процесі зумовлює необхідність оволодіння теоретичними та практичними навичками використання комп'ютерів усіма вчителями, незалежно від того, які предмети вони викладають і в яких типах навчальних закладів працюють.

Таким чином, сучасні інформаційно-комунікаційні технології навчання, що використовуються на уроках, підвищують пізнавальну активність учнів, що, безсумнівно, призводить до підвищення ефективності навчання, сприяють вихованню особистості, орієнтовану на саморозвиток, що сприятиме, у

подальшому, приведенню системи освіти у відповідність до потреб і можливостей сучасного інформаційного суспільства. Для максимального досягнення цієї мети при використанні сучасних інформаційно-комунікаційних технологій на уроках трудового навчання необхідно застосовувати індивідуальну та колективну форми організації навчання і виховання, а при відборі теоретичного і практичного матеріалу для уроку потрібно враховувати дидактичні завдання, цілі уроку, індивідуальні, вікові та психологічні особливості учнів початкової школи.

Список використаних джерел

1. Коберник О. Проектна технологія – модель особистісно орієнтованого трудового навчання./ О. Коберник // Пед. Газета. – 2005. – Трав. (№ 5). – С. 6.
2. Кузнецов С. Л. Выбор и опытное внедрение системы электронного архива / С.Л. Кузнецов //Секретарское дело.– 2001. –№ 3. – С. 44-47.
3. Морзе Н.В. Основи інформаційно-комунікаційних технологій. / Н.В. Морзе. – К.: Видавнича група ВНУ, 2008. – 352 с.

Лакатош В.В.
Студентка МДУ
Лавренова М.В.

к. пед. н., доцент кафедри теорії та методики початкової освіти,

ВИКОРИСТАННЯ КОМІКСІВ НА УРОКАХ МОВНО-ЛІТЕРАТУРНОЇ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ

У час інформаційної насиченості сучасного світу перед учителем початкових класів стоїть задача стимулювати учнів до більш глибокого і всебічного вивчення предметів, прищепити їм інтерес до занять з української мови та літературного читання. Для сучасної науково-теоретичної й методичної літератури притаманними є підвищення інтересу до проблем організації ефективного освітнього процесу, забезпечення його сучасними навчальними матеріалами і засобами. Зокрема, це стосується як методики подання навчального матеріалу, так і специфіки сприйняття та засвоєння його учнями. Необхідно старанно продумати не лише зміст, але й форми проведення уроку. Він повинен бути живим і захоплюючим, але й водночас цікавість не повинна приховати головного – пізнавальної цінності уроку. Один із шляхів – використання ілюстрованого матеріалу, зокрема коміксів.

Питанням використання коміксів присвячені роботи Айснера В., Бреннер Р., Белова Д., Вороніна Р., Вострякова Н., Даниленка С., Космацької Н., Лях Т., МакВільямса М., МакКлауда С., Мелманна М., Онкович Г., Ольшанського Д., Резнікова А., Соніна А., Сущенка І. та інших.

Комікс – це ланцюг статичних зображень, об'єднаних загальним сюжетом. У середині зображень зазвичай розташований текст, який їх пояснює, а діалоги передаються за допомогою спеціальних хмарок[2]. Комікси читають, тобто сприймають зображення по черзі, зліва направо, зверху донизу.

Спробуємо виокремити переваги коміксів [3]:

- ємність інформації;
- образність і динамічність її пред'явлення;
- можливість регулювати надходження інформації (у тому числі при самостійному навчанні);
- стислість і точність мови, драматизація оповідних сюжетів;
- ігровий жанр;
- багаторазовість повторення окремих кадрів і сюжету в цілому;
- економія психічних зусиль щодо сприйняття інформації;
- урізноманітнення завдань з відтворення, розуміння і творчого засвоєння навчального матеріалу за допомогою коміксів.

Змістова лінія «Досліджуємо медіа» Типової освітньої програми (2018 р.) розробленої відповідно до нового Закону України «Про освіту» та Державного стандарту початкової освіти передбачає формування в учнів умінь аналізувати, інтерпретувати, критично оцінювати інформацію в медіатекстах та використовувати її, створювати прості медіа продукти; висловлювати свої думки й почуття з приводу перегляду простих медіапродуктів. Медіа тексти – фото (світлина), книжка, малюнок, фото колаж, дитячий журнал, комікс, листівка, стіннівка, реклама, афіша, мультфільм, SMS-повідомлення, комп'ютерна гра [1, 3].

Сьогодні комікси все більше перетворюються на ефективну навчальну методику, коли дітям цікаво не лише читати, а й створювати їх. У такому випадку вони стають зручною формою комунікації та відкривають якісно новий підхід до інтерналізації інформації.

Дитяче сприйняття і розуміння дійсності відрізняється від дорослого, тому педагоги намагаються подати навчальний матеріал якомога зрозуміліше з урахуванням особливостей дитячої психіки, включаючи недолік навичок фіксувати увагу. Візуалізація і образність коміксів дає можливість сконцентрувати увагу, донести потрібний матеріал як якомога лаконічніше і структурно. Особливо, даний підхід продуктивно реалізується в викладанні іноземних мов. У своїй роботі Д. Ольшанський висуває припущення, що «... комікс як засіб навчання при певних умовах можна використовувати на уроках мови в початковій школі. Основним аргументом на користь цієї тези є відповідність інтересам і психічним особливостям дітей молодшого шкільного віку. Його використання може стати ефективним засобом формування в учнів механізмів мови за умови врахування специфічних особливостей їх розумового розвитку та психіки»[4, с. 38].

Використання коміксів на уроках в початковій школі – це додаткова можливість урізноманітнити їх та матеріал підручника [1, 3, 4]. Підбір коміксів, убудовування в програму і план уроку – це нелегка справа, адже вона вимагає додаткового часу від учителя, зате викликає у школярів розумове напруження і бажання висловити свої ідеї, а значить, включатися в процес навчання говоріння, читання, письма, аудіювання.

Комікси трапляються у дитячих журналах «Весела перерва», «Джміль», «Зернятко», «Малятко», «Професор Крейд» та інших. Усі вони призначені для

дітей віком від 6 до 12 років.

Комікси здатні впливати на свідомість учнів, навіть більше, ніж традиційна навчальна текстова література. Комікс допомагає учням нетрадиційним способом здобувати нові знання, вміння, навички, які сприятимуть розвитку комунікативної компетенції.

Отже, комікси підвищують мотивацію до навчання, вони здатні прикувати погляд учнів, змусити прочитати репліки героїв та відтворити текст. Читати комікси набагато легше і цікавіше, ніж довгі тексти. Читання і розуміння коротких коміксів може вселити впевненість у своїх здібностях (особливо в учнів, темп читання у яких не найкращий), яка часом так необхідна в процесі навчання.

Список використаних джерел

1. Вебінар. Реалізуємо змістову лінію «Досліджуємо медіа» в початкових класах НУШ. Практичні поради для вчителя. І. Іванова [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.youtube.com/watch?v=TRquTJrcuBI&t=4812s>.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. - К.: Ірпінь: ВТФ «Перун», 2001. – 1440 с.
3. Лавренова М.В. Шляхи використання коміксів в освітньому процесі / М.В.Лавренова // Науковий вісник Мукачівського державного університету, 2018 Серія «Педагогіка та психологія». Випуск 2 (8). – С.143-146.
4. Ольшанський Д. В. Комікс як засіб формування мовленнєвих механізмів у молодших школярів під час вивчення іноземної мови / Д. В. Ольшанський // Педагогіка і психологія. – 2000. – № 3 (28). – С.36– 44.

УДК 351.852

Мовчан К.М.

директор наукової бібліотеки
Мукачівського державного університету

РОЛЬ СУЧАСНИХ ТЕХНОЛОГІЙ БІБЛІОТЕКИ УНІВЕРСИТЕТУ ДЛЯ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

Зміни в системі освіти, швидке відновлення знань ставить перед вищими навчальними закладами завдання підготувати фахівців, здатних самостійно здобувати необхідні знання; уміння працювати з інформацією. Всі ці завдання, поставлені перед вищою освітою впливають на організацію роботи бібліотеки університету.

Університетська бібліотека є невід'ємною частиною інформаційно-освітнього простору, забезпечує інформаційну підтримку освітнього та

наукового процесу, науково-дослідної роботи студентів та викладачів. Інформаційне забезпечення навчального та наукового процесів вищого навчального закладу - основна функція вузівських бібліотек. Для виконання цієї важливої функції бібліотека з максимальною повнотою поєднує традиційні методи роботи з сучасними інформаційними технологіями.

Головною метою діяльності університетських бібліотек є формування повноцінного інформаційного ресурсу і розробка системи науково-інформаційного забезпечення. Але розпад державної системи книговидавання та книготорговель; збільшення обсягу документних потоків, більшість з яких електронні з відкритим доступом; зростання цін на друковану продукцію; погане фінансування бібліотек і вищих навчальних закладів, ускладнює якісне задоволення інформаційних потреб, реалізацію їх прав на вільний доступ до інформації[1].

Для більш повного задоволення потреб учасників освітнього процесу бібліотека здійснює пошук нових підходів до процесу забезпечення користувачів.

В останнє десятиліття розвиток інформаційно-комунікаційних технологій змінив уявлення про бібліотеку та її роль у системі наукових комунікацій. Бібліотеки пройшли стрімкий шлях від замкненої системи до навігатора в світовому інформаційному просторі. Нині бібліотеки впроваджують ІКТ в усі сфери своєї діяльності: від управління бібліотечно-бібліографічними технологіями до створення власних електронних ресурсів. Створюються колекції власних електронних ресурсів (електронний каталог бібліотеки, оцифровування фондів, нові надходження на нетрадиційних носіях тощо), починають засновувати відкриті електронні журнали, електронні архіви, також реформується система інформаційно-бібліографічного обслуговування, яка будується на принципах оперативності та доступності інформації: віртуальна бібліографічна довідка, електронна доставка документів.

Сучасний навчальний заклад передбачає інтенсивне використання високотехнологічних засобів роботи з освітніми ресурсами різних типів. В зв'язку з цим електронна бібліотека як інформаційна система традиційно виконує пошук інформації в документних базах даних, включаючи бібліотечні фонди, і надає доступ до повнотекстових електронних документів. Вважається, що роль електронної бібліотеки в забезпеченні сучасних освітніх технологій є однією з ключових [2]. В умовах сьогодення неможливо уявити сучасну бібліотеку без застосування новітніх технологій і пов'язаних з ними нових форм бібліотечного обслуговування таких як «УФД/Бібліотека», - каталог та «Інституційний репозитарій». Інституційний репозитарій – це електронний архів публікацій науковців та студентів університету, який надає вільний доступ до повнотекстових документів через мережу Інтернет. Електронний каталог та інституційний репозитарій різні за своєю політикою та функціональним призначенням. Репозитарій відображає тільки публікації науково-педагогічних працівників університету а електронний каталог відображає весь фонд бібліотеки в тому числі і публікації вчених. Ці два ресурси значно поповнюють фонд бібліотеки, є її активним фондом, який

використовують студенти та викладачі університету та сторонні користувачі.

Новою, ефективною формою забезпечення користувачів необхідними інформаційними ресурсами є послуга «Електронний читальний зал», який надає вільний доступ до вітчизняних та світових електронних бібліотек, баз даних та каталогів. Студенти, з допомогою вільного доступу до Інтернет через WI-FI мають можливість одночасно працювати з друкованими виданнями бібліотеки, поєднуючи з повнотекстовими документами світових бібліотек, що дозволяє краще підготуватись до занять.

Не менш важливим і водночас «свіжим» інформаційним ресурсом є періодичні видання. Із запровадженням інформаційних технологій студенти все менше використовують в своїй роботі журнали і газети, але науковці надають перевагу саме цьому ресурсу, який залишається надійним, перевіреним і містить найсвіжішу інформацію.

Важливим інформаційним ресурсом є сайт бібліотеки, який є віртуальним входом в бібліотеку та надає доступ до дистанційних послуг: «Віртуальна довідка», «Електронна доставка документу», «Віртуальна виставка», «Наукометрія. Консультативний центр», «Дистанційний відділ комплектування», «Центр Європейської інтеграції», «Цифрова бібліотека», «Електронний каталог». Онлайн-послуги – зручна форма обслуговування, яка актуальна серед студентів, особливо заочної форми навчання. Адже, не виходячи з дому, офісу, користувач може переглянути чи є в бібліотеці книги, статті за його тематикою та складе список необхідних джерел, дізнається чи є в наявності підручник, замовити повнотекстовий документ, визначення УДК, авторського знаку, переглянути виставку, яка проходила в бібліотеці, скористатися методичними рекомендаціями та переглянути новини.

Бібліотека не має жодного значення, якщо не надає знань. Без бібліотеки неможливо сьогодні уявити процес навчання, без неї неможлива освіта і самоосвіта викладачів та батьків. Вона сприяє навчальному процесу, навчально-дослідній та виховній роботі університету[3]. Для запровадження інформаційних технологій в освіті, використання інформаційних ресурсів бібліотеки та новітніх онлайн-послуг необхідно навчити студентів самостійно працювати з інформаційними ресурсами, сформувати у них навички дослідної роботи. Адже якісна освіта не може існувати без доступу до якісних інформаційних ресурсів, що забезпечують процеси викладання, навчання та дослідження.

Список використаних джерел

1. Петрусенко Т.В. Проблемы формирования библиотечных фондов публичных библиотек/Т.В. Петресенко, Н.В. Эйдемиллер//Университетская книга. – 2009. –№9. – С.23.

2. Таланчук О. Б. Роль електронних бібліотек у формуванні інформаційно-освітнього простору університету. – Режим доступу: http://lib.khnu.km.ua/about_library/naukova_robota/2010/tal_rol.htm

3. Майорова О. Самоосвіта в процесі професійної підготовки фахівців/ О. Майорова// Бібліотечний форум: історія, теорія і практика. – №1(15). – 2019. – С.41

УДК 373.3.091.313

Мойсюк Д. В.,
студентка І- Н курсу ГПК МДУ;
Мішкулинець О. О.,
кандидат психологічних наук, викладач
психолого-педагогічних дисциплін ГПК МДУ

ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДУ ПРОЕКТІВ В СУЧАСНІЙ ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Сучасний етап розвитку національної системи освіти та виховання характеризується поширенням інноваційних процесів, істотною особливістю яких є реальна варіативність, технологічність. Сучасна школа потребує технологій, які б сприяли створенню умов для саморозвитку та самореалізації особистості, забезпеченню щастя і радості дитинства, формуванню особистісної конкурентноздатності.

Одною з перспективних складових сучасного освітнього процесу є проектна діяльність. У європейських мовах слово «проект» запозичене з латини і означає, «викинутий уперед», «той що впадає у око».

Слід зауважити на те, що технології проектного навчання, були запропоновані ще на початку ХХ століття американським педагогом Дж. Дьюї, який є фундатором проблемного навчання. Надалі його розробляли та доповнювали як вітчизняні, так і зарубіжні педагоги та науковці. Теоретичний аналіз літератури дозволив охарактеризувати метод проектів як гнучку модель організації освітнього процесу, зорієнтованого на розвиток учнів і їхню самореалізацію у діяльності.

Дослідник, О. Зеленська стверджує, що найсприятливішим ґрунтом для зрушення у розумовому розвитку учнів є такі навчальні ситуації, коли учні виступають з позиції дослідників, коли перед ними виникає певна проблема, що ґрунтується на певних суперечностях і допускає різні шляхи її розв'язання, тобто коли істина народжується в пошуку [3, с.47].

Зважаючи на те що головною метою шкільної освіти є розвиток особистості, то ранній навчальний проект спроможний розкрити дитині шляхи отримання людством наукових знань, показати перспективи розвитку світу в якому особистість перебуває, а також можливість її власного внеску у його розвиток. Одночасно, проектні технології стимулюють інтерес учнів до визначеної навчальної проблеми, оволодіння необхідними знаннями і навичками. Самостійне конструювання своїх знань, систематизація їх, можливість орієнтуватися в інформаційному просторі, бачити проблему, мислити критично і приймати рішення відбувається саме через метод проекту

[2].

Особливістю проектної діяльності молодих школярів є :

- виключна основа на власний досвід: спостереження за подіями та змінами у навколишньому середовищі;
- поелементність дій: розбиття процесу на елементарні дії зрозумілі дитині;
- детальне відпрацювання кожного етапу проекту;
- індивідуальність роботи: кожний етап має бути засвоєний на практичному рівні кожною дитиною;
- формування вмінь роботи у парі виключно на основі взаємодопомоги, а не взаємозаміни;
- обережна підтримка й постійна зовнішня мотивація пошукової активності;
- розвиток особистісних якостей молодшого школяра;
- навчальні предмети природним чином втрачають свій ізольований характер;
- пізнавальні інтереси виявляються через певні емоції: здивування відкриттям, інтелектуальна радість, очікування нового;
- присутність елемента зацікавлення у такій діяльності є одним із її стимулів;
- помірна складність і посильність завдань;
- практична значущість результатів: здатність бачити можливість для застосування знань у повсякденному житті [5].

Будучи здатним розвивати дитину у думці, навчальний проект забезпечує підтримку розвитку школяра безперервно у часі. Тут йдеться про підтримку та продовження розвитку учнів у позаурочний час й формування безперервного прагнення особистості до самостійного накопичення знань, а тим самим, і набуття знань, умінь та навичок на основі власного маленького життєвого досвіду та спостережень за навколишнім природним середовищем.

Застосування проектної технології у навчальному процесі буде сприяти подоланню окремих недоліків класно-урочної системи навчання, забезпеченню побудови навчального процесу на основі діяльнісного й особистісного підходів, формуванню позитивної мотивації учнів.

Разом з тим, О.В. Онопрієнко зауважує, що користь методу проектів безперечна, проте він не є альтернативою класно-урочній системі. Треба його сприймати як додатковий засіб, що розвиває пізнавальну сферу та особистісні якості молодшого школяра. За допомогою методу проектів підвищується пізнавальний інтерес учнів до навчання. Цей метод є найзначимішим з-поміж пізнавальних методів і виникає лише в ситуації пошуку нових знань та самостійної діяльності [4].

Зауважимо, що дослідники Г.О. Бойко, І.Я. Жемела наголошують на тому, що проектна діяльність розглядається як реальний виріб, або особистісне новоутворення молодшого школяра, виражене в умінні вирішувати проблемні задачі. Водночас пізнавальний інтерес не лише зумовлює позитивну мотивацію учня до пізнавальної діяльності, а й спонукає до детермінації його навчальної діяльності загалом. При систематичній роботі в такому напрямі продукт

проектної діяльності органічно входить до індивідуального досвіду дитини й за сприятливого фону, таких як успіх, задоволення від роботи, позитивні емоції, сприяє розвитку пізнавальних інтересів, а також формуванню в них таких компетентностей, як:

- уміння працювати в колективі;
- уміння розділяти відповідальність;
- аналізувати результати діяльності;
- відчувати себе членом команди;
- навички аналітичного погляду на інформацію [1, с.59-60].

Використання проектної технології у початковій школі, як зауважує О.В. Юрчик, має свою специфіку: слід враховувати вікові та психологічні особливості учнів. Усі етапи проектної діяльності повинні ретельно контролюватися вчителями, оскільки і теоретичних, і практичних знань та вмінь у молодших школярів ще мало [5, с.56].

Отже, метод проектів стимулює учнів вирішувати проблеми, які потребують певних знань, розвиває критичне мислення; формує навички роботи з інформацією (учні добирають потрібну інформацію, аналізують її, систематизують); допомагає вирішувати пізнавальні і творчі завдання у співпраці, де діти виконують різноманітні ролі. Гуманізм, увага та повага до особистості учня, позитивні почуття, думки, спрямовані не тільки на навчання але і на розвиток особистості учня – важливі риси проектного підходу.

Таким чином, метод проектів є сучасною педагогічною технологією, використання якої створює умови для всебічного розвитку особистості у процесі організації творчої діяльності. Успіх упровадження проектної технології залежить від усвідомлення вчителями початкових класів її значення, знання й дотримання ними алгоритму її організації.

Список використаних джерел

1. Бойко Г.О. Моделювання розвитку пізнавальних інтересів учнів початкової школи з використанням методу проектів / Г.О. Бойко, Жемела І.Я. // Освіта і формування конкурентоспроможності фахівців євроінтеграції: збірник тез доповідей III Міжнародної науково-практичної конференції, 24-25 жовтня 2019 р. / Ред.кол.: Т.Д. Щербан (гол. Ред.кол. та ін. – Мукачево: Вид-во МДУ, 2019. – С. 59–60.
2. Додусенко Н. О. Проектна діяльність у початковій школі / Н.О. Додусенко, І. В. Нетужилова – Х. : Вид.група “Основа”, 2010. – 223 с.
3. Зеленська О. Використання інноваційних технологій на уроках у початковій школі / О. Зеленська // Початкова школа. – 2013. – № 15. – С. 47–48.
4. Онопрієнко О.В. Управління проектною діяльністю молодших школярів // Навчання і виховання учнів 4 класу: методичний посібник для вчителів / упор. О.Я. Савченко. – К.: Початкова школа, 2005. – С. 53–54.
5. Юрчик О.В. Впровадження проектної технології в навчальний процес: навчальний посібник / О.В.Юрчик. – м. Хмельницький: НВО №5 ім. С.Єфремова, 2015. – 88 с.

УДК 378. 147:001.753

Мотуз В. К.

к.і.н., ст. викл. кафедри археології та
спеціальних галузей історичної науки
Черкаського національного університету
імені Богдана Хмельницького

ЗАСТОСУВАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ВИКЛАДАННІ НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ «НОВІТНЯ ІСТОРІЯ УКРАЇНИ»

Сучасна концепція модернізації української вищої освіти полягає у формуванні універсальних знань, освоєнні ключових компетенцій та вдосконаленні досвіду самостійної діяльності студентів. Для нових стандартів вищої освіти характерним є зміщення акцентів на сам процес пізнання, ефективність якого залежить від пізнавальної активності студентів. З огляду на це висуваються досить високі вимоги до якості навчання, методик проведення лекційних і семінарських занять, організації самостійної роботи студентів, методики проведення поточного, рубіжного та підсумкового контролю їх знань.

Дисципліна «Новітня історія України» відноситься до базового навчального циклу і становить важливу частину підготовки сучасних фахівців історичного профілю. Її метою є розвиток у студентів комплексного уявлення про культурно-історичну своєрідність України. До основних завдань її вивчення відносять: з'ясування ролі України у світовій цивілізації, формування систематизованих знань про основні закономірності та особливості її історичного процесу, вироблення навичок отримання, аналізу та узагальнення історичної інформації.

Відповідний навчальний курс є одним з обов'язкових для вивчення студентами-третьокурсниками, адже саме він сприяє формуванню у них низки загальнокультурних компетенцій, якими повинен володіти бакалавр історії. Наприклад, мати уявлення про рушійні сили та закономірності історичного процесу; події та процеси політичної, економічної та культурної історії України; місце України в історії людства та в сучасному світі.

Прийоми навчання історії сьогодні полягають не лише в передачі викладачем програмного матеріалу, а й у продукуванні ним нових знань. Насамперед, йдеться про активізацію роботи студентів на лекційних заняттях, а саме: запитання лектору, відповіді на його питання, участь у дискусіях [2, с. 89]. З приводу лекцій з новітньої історії України, то викладачу варто розглядати найскладніші та дискусійні питання курсу. Скажімо, становлення та розвиток української державності в 1917–1921 рр., пошук шляхів реформування країни протягом XX–XXI ст., аналіз зовнішньої та внутрішньої політики, соціальних відносин та основних етапів розвитку громадської думки.

Наявність семінарських занять орієнтує студентів на ретельну самостійну підготовку до них. Це, у свою чергу, сприяє підвищенню їх ефективності, а відповідно і якості навчання загалом. Самостійна підготовка до семінару

полягає в обов'язковому виконанні всіх видів завдань на тему кожного заняття, вона необхідна для розширення й поглиблення знань отриманих студентами на лекціях [4, с. 243]. Семінарські заняття з курсу «Новітня історія України» у переважній більшості діляться на кілька блоків. У першому – заняття проводиться за текстами, запропонованими викладачем для самостійного читання. Скажімо, це можуть бути фрагменти історичного документа, наукової статті чи монографії. Їх ретельний аналіз дає студенту можливість отримати інформацію не в готовому вигляді, а вчить здобувати її самостійно. Під час другого блоку заняття застосовується форма інтерактивного навчання. Тобто, студенти виконують проблемні завдання, формують і аргументовано відстоюють власну позицію з різних дискусійних питань новітньої історії України.

Висока якість викладання навчальної дисципліни залежить від застосування викладачем при підготовці й проведенні лекцій та семінарських занять ефективних методик і технологій. Для сучасної системи української історичної освіти характерне впровадження в навчальний процес різних інноваційних технологій. Перш за все, нових форм і способів організації процесу навчання, серед яких використання комп'ютерних навчальних і контролюючих програм, зростання частки самостійної та індивідуальної роботи студентів шляхом збільшення обсягу практичних робіт дослідницького та пошукового характеру [1, с. 92].

Вищезазначене ставить перед викладачем завдання відбору головних теоретичних і проблемних питань, адже за таких умов викладання у традиційній манері, інакше кажучи, читання лекцій з закріпленням матеріалу на семінарах, стає неефективним, тож не відповідає вимогам компетентнісного підходу у сучасній вищій освіті [3, с. 37].

Ефективними формами навчальної роботи по впровадженню в освітній процес інноваційних процесів і формуванню ключових професійних компетенцій майбутніх фахівців історичного профілю є застосування різних активних форм і методів навчання. Зокрема, викладання курсу «Новітня історія України» базується на проблемних та ігрових технологіях, групових і колективних формах навчальної діяльності, імітаційних методах активного навчання, методах аналізу конкретних ситуацій, методу проектів, підготовці студентами публічних виступів, дискусійному обговоренні професійно важливих проблем, навчанні у співпраці, створенні проблемних ситуацій, проведенні лекції-бесіди або ж лекції-диспуту тощо [2, с. 94].

Потрібно наголосити, що даний процес передачі інформації побудований на педагогічній взаємодії викладача зі студентами. Він передбачає не лише високу активність останніх, але й творче переосмислення ними отриманих історичних знань [4, с. 245]. Основними критеріями якості освітньої діяльності, у нашому випадку навчальної дисципліни «Новітня історія України», є вільний виклад матеріалу, ефективний пошук інформації та її перетворення в знання, робота з різноплановими джерелами, ведення наукової дискусії й полеміки, ініціативність студентів, наявність групових завдань, постійний контроль та своєчасне корегування рівня знань студентів.

Отже, досліджуючи проблему застосування інноваційних технологій у викладанні навчальної дисципліни «Новітня історія України», авторка наукової розвідки дійшла висновків, що застосування викладачем активних методів навчання студентів-третьокурсників сприяє формуванню у них творчого, інноваційного підходу до розуміння професійної історичної діяльності, розвиває в них самостійність мислення та вміння приймати оптимальні рішення.

Список використаних джерел

1. Гафіяк, А. (2013). Інноваційні методи навчання студентів в умовах розвитку інформаційних та телекомунікаційних технологій. Педагогічні науки, (2). 90–93.
2. Галушко, С., Гордашевська, Г. (2014). Сутність інноваційних технологій навчання та їх роль в активізації пізнавальної діяльності студентів. Проблеми підготовки сучасного вчителя. (9). 88–94.
3. Кошечко, Н. (2015). Інноваційні освітні технології навчання та викладання у вищій школі. Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогіка, 1, С.35–38.
4. Мачинська, Н. (2015). Упровадження інноваційних технологій навчання у вищій школі. Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка, 1. С. 240–246.

УДК 378. 147:001.753

Мотуз В. К.

к.і.н., ст. викл. кафедри археології та спеціальних галузей історичної науки

Ляшенко Я. В.

студентка III курсу

ННІ міжнародних відносин, історії та філософії

Черкаського національного університету

імені Богдана Хмельницького

**СУЧАСНІ МЕТОДИ І ПРИЙОМИ АКТИВІЗАЦІЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ
ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ-ІСТОРИКІВ ПРИ ВИВЧЕННІ НИМИ
НАВЧАЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН ІСТОРИЧНОГО ПРОФІЛЮ**

Використання інноваційних технологій на заняттях з історії сприяє організації та розвитку діалогового спілкування, яке, у свою чергу, веде до взаєморозуміння та спільного вирішення загальних для учасників складних проблем. Під час діалогового навчання студенти-історики, перш за все вчать критично мислити, спілкуватися з іншими людьми, враховувати альтернативні думки та брати участь у дискусіях. Для цього на семінарських заняттях проводиться групова, парна та індивідуальна робота, реалізуються дослідні проекти, вибудовується послідовна робота з різними джерелами інформації.

Нині розроблено чимало форм групової роботи навчання історії в закладах вищої освіти. Зокрема, найвідоміші з них дискусії, дебати, мозковий штурм, рольові та ділові ігри, робота у групах або в парах тощо [2, с. 148]. Однак, ці форми ефективні лише в тому випадку, якщо на занятті обговорюються проблеми, про які студенти-історики мають хоча б початкове уявлення. Також важливо, щоб дискусійна тема не була закритою або вузькою, і, щоб рівень обговорюваної проблеми дозволяв перейти від найпростіших питань до широкої постановки проблеми [1, с. 276].

Одним з дієвих методів активації пізнавальної діяльності студентів-істориків є метод проблемного викладу, коли знання студентам не повідомляються в готовому вигляді, а перед ними ставляться різні проблемні завдання, які спонукають останніх шукати шляхи та засоби їх розв'язання. Так, застосування технології проблемного навчання на лекції відбувається у вигляді діалогу викладача зі студентами, де викладання нового матеріалу перетворюється у дослідний процес [3, с. 59]. На початку такого заняття висуюються тематичні ключові питання, а виклад вибудовується за принципом самостійного аналізу й узагальнення студентами навчального матеріалу. Відповідний метод дозволяє викладачу з легкістю зацікавити та залучити студентів-істориків до навчального процесу [2, с. 151].

Технологія проблемного навчання на заняттях з історії є досить затребуваною, адже безліч питань історичної науки продовжують залишатися дискусійними. Наприклад, легендарна Коліївщина була гайдамацьким рухом чи селянською війною? Чи можна вважати М. С. Грушевського першим президентом України? І таких відкритих питань десятки. Ефективність даного методу полягає в тому, що проблемні питання можуть підніматись самими студентами, а викладачі, виступаючи в ролі консультанта, мають допомогти присутнім в аудиторії самостійно розв'язати поставлену проблему [1, с. 282].

Організація проблемного навчання є досить складною, тому вимагає значної підготовки лектора. Скажімо, на початковому етапі використання цього методу викладачу варто впроваджувати його як доповнення у структуру раніше розроблених лекційних і семінарських занять [3, с. 63].

Не менш ефективним методом вважається й технологія конкретних навчальних ситуацій. В основі даного методу активного навчання лежить реальна ситуація, яка спрямована не стільки на освоєння конкретних знань, скільки на розвиток загального інтелектуального та комунікативного потенціалу студентів, що беруть участь в безпосередньому її обговоренні. При такому методі навчання відбувається багатоетапне знайомство студентів-

істориків з проблемою, її колективне обговорення з подальшим поданням своїх пропозицій щодо розв'язання останньої. Необхідно наголосити, що цей метод принципово заперечує наявність єдино правильного розв'язання проблеми [2, с. 157].

До того ж, кейс-метод вимагає підготовленості студентів-істориків, наявності у них навичок самостійної роботи. Його застосування допомагає розробити алгоритм прийняття рішення, залучити студентів до науково-дослідної діяльності, закріпити та розширити теоретичні знання при вивченні історії. Важливо, що раціональний підхід до проблемної ситуації впливає на професіоналізацію пам'яті студента та формування у нього інтересу і позитивної мотивації до навчання, сприяє розвитку вміння аналізувати, оцінювати альтернативи, прищеплює навички розв'язання практичних задач. Приміром, займаючись підготовкою до семінарського заняття з допоміжної історичної дисципліни, а саме вивчаючи певні історичні події, приймати на їх основі усвідомлені рішення [3, с. 69].

Не втратило своєї значущості використання технологій проектної діяльності. Метод проектів, який орієнтований на самостійну діяльність студентів-істориків, органічно поєднується з груповим підходом до навчання. Він відноситься до дослідницьких, коли студенти-історики проходять всі етапи наукового дослідження: від виникнення проблемної ситуації до пошуку шляхів її розв'язання. Займаючись дослідницькою роботою студенти-історики намагаються розв'язати проблему, для цього структурують отриману інформацію, оцінюють ситуацію, висувають гіпотези, доводять і захищають свої ідеї, роблять висновки та узагальнення й т. п. [1, с. 286].

Наслідком застосування вищевказаних інтерактивних технологій навчання історії в закладах вищої освіти є формування у студентів-істориків стійкого інтересу до предмета, більш повного засвоєння програмного матеріалу, а також вміння працювати з різними джерелами інформації, самостійно конструювати свої знання та орієнтуватись в інформаційному просторі. Відповідні освітні технології дозволяють досягти не лише вивчення матеріалів навчального, наукового та методичного характеру, але й передбачають його глибоке осмислення [2, с. 164].

Отже, підготовка висококваліфікованого фахівця-історика не можлива без застосування інноваційних технологій у професійно орієнтованому навчанні, адже їх наявність дозволяє організувати навчальний процес таким чином, що практично всі члени академічної групи виявляються втягнутими у процес пізнання, вони отримують рівні можливості щодо індивідуального внеску, обміну знаннями, ідеями та способами розв'язання поставлених перед ними завдань.

Список використаних джерел

1. Козуля, М. М. (2015). Інформаційна складова у побудові технології викладання навчальних дисциплін. Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти, (42), 275–284.

2. Яковенко, Г.Г. (2017). Методика навчання історії: навчально-методичний посібник. Харків: Видавництво ХНАДУ, 324 с.
3. Горохівський, П. І. (2012). Методика викладання історичних дисциплін у вищій школі: Курс лекцій: Навчальний посібник для магістрантів денної та заочної форми навчання. Умань: ПП Жовтий О., 256 с.

УДК 796.011(063)

Мотуз К. М.

ст. викл. кафедри теорії і методики
фізичного виховання та спортивних ігор
Черкаського національного університету
імені Богдана Хмельницького

ЗАСТОСУВАННЯ У ЗВО ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ І СПОРТУ УКРАЇНИ СУЧАСНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ СПОРТИВНІЙ ГІМНАСТИЦІ

Технологія підготовки гімнастів має свій стратегічний розвиток, основною особливістю якого є пошук найбільш бездоганних варіантів техніки вправ при постійному вдосконаленні технічної майстерності та фізичних якостей гімнастів.

Високих результатів у спортивній гімнастиці можна досягти дотримуючись тільки чітко продуманої й не раз апробованої технології навчання. Протягом десятиліть українська система підготовки гімнастів видозмінювалась, набувала науково-методичної обґрунтованості, ставала більш досконалою. Ціла низка наукових досліджень була присвячена даному напрямку, які стали основою для вдосконалення технології підготовки гімнастів [2, с. 69].

Важливою умовою досягнення високих і стійких спортивних результатів у концепції підготовки гімнастів у ЗВО фізичної культури і спорту України є постійне вдосконалення технологій їх підготовки [1, с. 188].

Сьогодні навчання гімнастів складним вправам, має свій стратегічний розвиток, головною особливістю якого є пошук найбільш досконалих варіантів техніки вправ при постійному вдосконаленні їхньої технічної майстерності та фізичних якостей [3, с. 132].

Новітні технології підготовки гімнастів відзначаються чіткою послідовністю ретельно продуманих, апробованих і строго регламентованих дій, що дозволяє поетапно просуватись від простого до складного. Як наслідок, відповідні технології дозволяють отримувати високі результати в запланований час при оптимальному рівні затрати сил та енергії гімнаста [2, с. 70].

В сучасних умовах технології підготовки гімнастів передбачають розробку та використання таких цільових перспективно-прогнозованих моделей як команда-переможниця, абсолютний чемпіон, переможець на снаряді. Останні містять: зміст і труднощі змагальних вправ, якість і надійність їх технічного виконання, фізичну та функціональну підготовку, працездатність і турнірну витривалість, психологічну підготовленість, біомеханічні моделі цільових

вправ і психолого-педагогічні моделі їх освоєння. До того ж, постійно розробляються та використовуються моделі навчально-тренувального процесу й тренувального навантаження, а також календаря змагань та забезпечення підготовки [3, с. 134].

Представлений вище зміст технологій підготовки висококваліфікованих гімнастів у ЗВО фізичної культури і спорту вважається сучасними вітчизняними фахівцями науково обґрунтованим й ефективним [1, с. 191].

Технології навчання конкретним гімнастичним вправам є одним з елементів всієї системи технологій підготовки студентів. Тому визначення їх змісту та алгоритму навчання гімнастичним вправам у ЗВО фізичної культури і спорту є необхідним компонентом у процесі становлення майстерності гімнастів [2, с. 71–72].

У процесі розвитку системи їх підготовки, колись складне, – нині є простим. Відповідно до змін правил змагань і новою інформацією про техніку вправ видозмінюються й технології підготовки спортивних гімнастів. Нині вони охоплюють: форми, методи і засоби навчання, що утворюють послідовну та закономірну їх взаємодію, а це, у свою чергу, створює грамотну структуру досягнення кінцевого результату [3, с. 148].

Технології навчання гімнастичним вправам мають загальновизнаний алгоритм: ознайомлення з досліджуваною вправою, відтворення загальної картини рухової дії, її структури та послідовності від вихідного до кінцевого положення, досить повна інформація про основні помилки її виконання; розучування підготовчих вправ з використанням методів у залежності від виду труднощів при розучуванні гімнастичного елементу; закріплення та вдосконалення техніки виконання гімнастичної вправи [1, с. 193].

Об'єднання основних складових технологій навчання складним вправам у сучасній спортивній гімнастиці є головним компонентом професійної діяльності викладача. Від грамотного підбору й складання необхідних компонентів відповідної технології навчання залежить вдосконалення тренувального процесу за часом і якістю. Насамперед, йдеться про варіювання обсягу навантаження снарядної підготовки, підбір силових вправ, вдосконалення досліджуваної вправи, використання підготовчих вправ, спеціальна підготовка, використання допоміжних снарядів і тренажерів, тісний взаємозв'язок технічної й фізичної підготовки, ретельний інструктаж студента-гімнаста перед виконанням ним складних вправ, а також не менший контроль за його станом здоров'я [2, с. 72].

Таким чином, досліджуючи проблему застосування у ЗВО фізичної культури і спорту України сучасних технологій навчання спортивній гімнастиці, автор наукової розвідки дійшов висновків, що для оптимізації процесу підготовки та навчання спортивній гімнастиці у вищій школі необхідно використовувати науково обґрунтовані технології, у змісті яких має знаходитись певне коло підготовчих вправ. Тож, чим більшою буде кількість підготовчих вправ, якими оперує викладач, тим ефективніше буде проходити процес навчання студентів.

Список використаних джерел

1. Павлюк, Є. О. (2013). Концепція підготовки майбутніх тренерів-викладачів у вищих навчальних закладах. Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна», (2), 187–193.
2. Сластіна, О. О. (2013). Спортивно-педагогічне вдосконалення в системі підготовки майбутніх учителів фізичного виховання. Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – (5). 68-72.
3. Шиян, Б.М., Папуша, В.Г. (2005). Методика викладання спортивно-педагогічних дисциплін у вищих навчальних закладах фізичного виховання і спорту: Навчальний посібник. Харків: «ОВС», 208 с.

УДК 378.17

Неймет А.М.

магістр спеціальності «Початкова освіта»

Швардак М.В.,

к.пед. н., доц. Мукачівського державного університету

«СУ ДЖОК» ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ЕЛЕМЕНТ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРІГАЮЧИХ ТЕХНОЛОГІЙ В УМОВАХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Видатний український педагог Василь Сухомлинський вважав, що розум дитини знаходиться на кінчиках її пальців. Дрібна моторика пальців дитини стимулює розвиток центральної нервової системи, окремих психічних функцій, які формують у дітей необхідні уміння для успішного навчання. Саме тому, під час освітнього процесу широко використовується пальчикова гімнастика. Основною метою якої є розвиток дрібної моторики, що сприяє збільшенню темпу графічної активності, пам'яті, мислення, а також орієнтуванню в часі та просторі.

Чудовою альтернативою пальчиковій гімнастиці є рефлексотерапія «Су Джок». Цей метод був заснований корейським професором Пак Чже Ву. У 1986 році в міжнародних виданнях представлені перші публікації про «Су Джок» як методу лікування. З часом терапію почали вносити до державних програм охорони здоров'я та народної освіти [2, с.43].

В основі терапії лежить думка, що стопа та кисть повторюють будову людського тіла. Вважається, що масаж біологічно активних точок на долонях та стопах позитивно впливає на стан внутрішніх органів. Так, масаж великого пальця підвищує активність головного мозку, масаж вказівного пальця впливає на кишківник, середнього – на шлунок, безіменного – печінку та нирки, а мізинця – на серце. Важливими атрибутами «Су Джок» терапії є спеціальні масажні кільця, стрижні та кульки [2, с.44]. Так як обладнання «Су Джок» терапії є доступним та безпечним, його можна використовувати у роботі з молодшими школярами. Гімнастика із застосуванням «Су Джок» викликає у дітей неабиякий інтерес, адже її атрибути існують різних кольорів та розмірів.

Збереження та зміцнення здоров'я вихованців є одним із першочергових завдань Нової української школи [3, с.57]. Саме в межах освітнього процесу ми пропонуємо використання елементів терапії «Су Джок». На початку потрібно

провести три основні етапи роботи. Перший – ознайомлення учнів з масаж ерами «Су Джок» та правилами роботи з ними. Другий – закріплення прийомів роботи в іграх та вправах. Третій – самостійне використання атрибутів «Су Джок». Не тільки в урочний, а й в позаурочний час необхідно проводити комплекси вправ з «Су Джок» із застосуванням різних методів: взаємодія з казковими героями, скороговки, вірші, казки, оповідання, ігри; наочних прийомів: схем, відеоматеріалів, демонстрацій, ілюстрацій; практичних дій: масаж кисті, стопи й пальців [4, с.13].

У таблиці наведемо приклади особливостей організації та форм роботи, їх мету та очікувані результати за технологією «Су Джок», як елемента здоров'язбережувальної освіти в умовах Нової української школи.

Таблиця 1

Особливості організації та форми роботи	Мета	Очікувані результати
Під час «Ранкового кола» організовано ранкову гімнастику з елементами «Су Джок». Ходьба по сенсорним килимках, вправи для стоп та долонь з великою кулькою «Су Джок».	Підвищення імунітету, покращення фізичних показників здоров'я, профілактика плоскостопості. Згуртування дитячого колективу.	Активізація процесів мовлення, мислення, підвищення пізнавальної активності, отримання загальнозміцнюючого ефекту
Під час навчання. Фізкультхвилинки, пальчикові гімнастики, музичні паузи.	Зняття напруги, запобігання перевтоми дитячого організму.	Покращення самопочуття дітей, прискорення пробудження всіх систем організму, прилив сил
У поєднанні з релаксаційними вправами психогімнастикою, Кольоротерапією.	Зняття психологічної та фізичної напруги, отримання оздоровчого ефекту.	Запобігання нервовим перебудженням дітей, зміцнення їх психіки, загальне оздоровлення організму.
Під час корекційної роботи з учнями з особливими освітніми потребами.	Активізація, зняття напруги, розвиток мовлення. У залежності від нозології дітей.	Сприяння інтелектуальному розвитку, розвитку мовлення, психіки. У залежності від нозології дітей.

М'ячики «Су Джок» стануть ефективними помічниками під час навчання грамоти. Вони допоможуть учням засвоїти складову структуру слова, затискаючи м'яч у долоні на кожен склад, чим самим стимулюватимуться біологічно активні точки долоні й активізуватиметься мисленнєва діяльність. Існує безліч варіантів використання масажерів «Су Джок» не тільки як терапевтичного засобу, а й під час навчання, про що вже неодноразово

переконаються творчі вчителі НУШ.

У результаті використання рефлексотерапії «Су Джок» здійснюється позитивний вплив на весь організм та є цілком безпечною. При неправильному здійсненні масажу «Су Джок» є нефективною, але шкоди дитячому організму не завдає. Завдяки їй стимулюються мовленнєві зони кори головного мозку. А також розвивається координація рухів, дрібна моторика, увага, пам'ять та інші психічні процеси, необхідні для повноцінного навчання учнів. Отже, дану рефлексотерапію можна ефективно реалізовувати в системі здоров'язберігаючої освіти в умовах Нової української школи.

Список використаних джерел

1. Акименко В.М. Нові логопедичні технології: навчально-методичний посібник / В.М.Акименко. – Ростов н/Д:Фенікс, 2009.
2. Денєга З.Д. Су-Джок терапія в роботі вчителя-логопеда / З.Д.Денєга//Логопед.-2016.-№12.-С. 43-44.
3. Нова українська школа: порадник для вчителя / Під заг. ред. Бібік Н. М. — К.: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2017. — С.57-59.
4. Романова Ю.А. Су-Джок терапія-нетрадиційні методи логопедичної роботи з дітьми / Ю.А.Романова, О.В. Христосєва//Логопед.-2017.-№12.-С. 12-16.

УДК 37.032+373.31+371.382

Тиводар О. М.,
студентка І- Н курсу
Гуманітарно-педагогічного коледжу МДУ;
Мішкулинець О. О.,
кандидат психологічних наук, викладач
психолого-педагогічних дисциплін ГПК МДУ

СУЧАСНІ ІГРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА

Сучасна система освіти базується на традиційній формі навчання, розробленій Я.А. Коменським ще у XVII ст. Автор «Великої дидактики» і «Материнської школи» заклад основи класно-урочної секції 1

системи навчання уперше теоретично обґрунтував її переваги. Процес навчання при цьому розглядається як цілеспрямована діяльність вчителя та учнів, за якою вчителі вчать і виховують, а учні – здобувають знання і формується їх світогляд. Досить поширеним є розуміння педагогічної технології як системного і послідовного втілення на практиці попередньо спроектованого освітнього процесу. Її можна класифікувати наступним чином: структурно-логічні технології; інтеграційні технології; ігрові технології; тренінгові технології; інформаційно-комп'ютерні технології; діалогові технології [4, с. 107].

Особливість сучасної освіти полягає у тому, що на практиці різні технології можуть активно і дуже результативно поєднуватися. Щоб визначити, чи відноситься будь-яка освітня технологія до інноваційної, необхідно відокремити в ній головну ідею, спрямовану на розвиток освіти і визначити рівень її новизни. Отже, ігрові технології – це дидактичні системи використання різноманітних ігор, під час виконання яких формуються уміння розв'язувати завдання на основі компромісного вибору (театралізовані, ділові та ролеві ігри, імітаційні вправи, індивідуальний тренінг; розв'язання практичних ситуацій і задач, комп'ютерні програми).

Сучасне суспільство змінюється досить швидко, важко прогнозувати навіть найближче майбутнє. Як і важко передбачити, які знання можуть знадобитися дитині в її позашкільному житті. З огляду на це кожен вчитель початкової школи повинен ставити перед собою завдання не стільки накопичення дитиною інформації, скільки розвиток вміння самостійно добувати інформацію. Тому, важливі такі форми і методи навчання, які б викликали у дітей бажання вчитися [2]. На нашу думку, досягти успіху можна лише зацікавивши учня на уроці, коли, розвиваючи свої здібності, він задовольняє пізнавальні потреби. Саме тут на допомогу приходять інтерактивні ігрові технології.

Згідно класифікації педагогічних технологій за типом організації та управління пізнавальною діяльністю дослідниками чітко виокремлено ігрові технології. Ігрові технології визначаються як “ігрова форма взаємодії педагога і дітей, що сприяє формуванню вмінь розв'язувати завдання на основі компетентного вибору альтернативних варіантів через реалізацію певного сюжету.

У сучасній школі ігрова діяльність використовується як:

- самостійна технологія з метою засвоєння понять, теми або розділу навчального предмета;
- елемент системної педагогічної технології;
- окремий урок або його структурна частина;
- технологія позакласної виховної роботи [4].

Місце і роль ігрової технології у освітньому процесі, поєднання елементів гри і навчання визначаються залежно від розуміння педагогом функцій і

класифікації педагогічних ігор. Ігрова діяльність – культурно й історично сформована пізнавальна діяльність дитини, спрямована на формування базових засад дитячої особистості, її соціалізацію, пізнання дитиною світу, розвиток навчально-пізнавальних інтересів, закріплення й удосконалення набутих знань, умінь і навичок.

Дитяча творчість яскраво розкривається у сюжетно-рольовій грі, що пов'язана із ознайомленням з різноманітними професіями, де діти одночасно виступають і драматургами, і режисерами, і декораторами, й акторами.

У сучасних дослідженнях гра розглядається як обов'язковий елемент дитинства та вагома складова соціально-педагогічної системи, що цілеспрямовано використовується суспільством для підготовки дітей до “дорослого” життя.

Також важливим є те, що інтерактивні ігрові технології виявляють індивідуальні особливості, здібності, інтелектуальні можливості учнів. Завдяки цьому у молодшого школяра формуються уміння мислити логічно. А найголовніше, що інтерактивні ігрові технології розвивають творчі здібності, уяву, фантазію, потяг до знань. Виховують товариськість, уміння працювати в колективі, відповідальність. Все це якнайкраще сприяє зміцненню колективу, розвитку мовлення, уваги, пам'яті, досягненню атмосфери успіху [1].

Саме тому використання інтерактивних ігрових технологій допоможе вчителю початкових класів досягти мети уроку шляхом зацікавлення учнів, будувати освітній процес так, щоб навчання давало радість, успіх, задоволення та сприяло зміцненню здоров'я кожної дитини, адже здоров'я дитини – запорука її успішності [2].

Доречно наголосити, що на сучасного учня початкової школи покладається значна частка відповідальності за своє навчання, за результат навчальної діяльності. При цьому вчитель і учень – рівнозначні суб'єкти навчання, бо вчитель несе відповідальність за умови, які створює для оволодіння знаннями, а учень – за рівень одержаних знань і практичних навичок.

Необхідно, щоб школярі усвідомили, що успішність виконання завдань залежить від їх уміння співпрацювати. Учитель має навчити учнів слухати; стримувати негативні емоції; зрозуміло висловлювати власну думку.

Налагодженню приязних стосунків сприятиме застосування таких ігрових прийомів, як:

1. Ігрові прийоми з візуальним контактом погляду – «Вітання», «Веселі зайчики», «Підморгни товаришеві», «День – ніч».

2. Ігрові прийоми з динамічними дотиками, потисканням рук, дотиками долонями – «Долоньки», «Мізинчики – братики», «Погойдай сонячного зайчика», «Пилочка».

3. Для формування у молодших школярів уміння співпрацювати доцільно використовувати такі ігри – «Дід Панас навпаки», «Що змінилося?», «Дзеркало», «Рибалка».

4. Для регулювання темпу мовлення – «Луна», «Навпаки», «Перегони».

5. Для формування вміння говорити по черзі – «Мікрофон», «Чарівна вуглинка», «Чарівна паличка» або «чарівні» предмети, які передають один одному [3].

Така систематична комплексна робота сприяє вихованню у школярів демократичного стилю спілкування. Все це можливо за умови кропіткої творчої праці вчителя, який усвідомлює, що нині перспективними є ті форми і методи навчальної діяльності, які передбачають взаємодію і спільну навчальну діяльність школярів.

Таким чином, застосування ігрових педагогічних технологій потребує спеціальних психолого-педагогічних знань з боку педагога щодо специфіки гри як діяльності. Цей вид діяльності спрямований на формування особистості дитини, її соціалізацію, розвиток пізнавальних інтересів, закріплення й удосконалення набутих знань, умінь і навичок. Використання різних видів ігор створює сприятливі умови для реалізації актуальних потреб молодших школярів.

Список використаних джерел

1. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка: навч. пос. / Н.Є. Мойсеюк. – 5-те вид., доп. і переробл. – К., 2007. – 655 с.
2. Савченко О.Я. Уміння учнів вчитися у дидактичній системі / О.Я. Савченко // Початкова школа. – 2013. – № 9. – С. 1–3.
3. Химинець В.В. Інновації в початковій школі / В.В. Химинець. – Ужгород: Інформаційно-видавничий центр ЗІППО. – 2008. – 342 с.
4. Щербань П. Ситуаційно-ігрові методи навчання / П. Щербань // Збірник наукових праць Полтавського педагогічного університету. – Полтава, 2005. – Вип.7. – С.105–113.

УДК 373.33

Фалес М.М.,

магістр спеціальності «Початкова освіта»,
Мукачівський державний університет.

Лавренова М.В.,

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри теорії та методики початкової освіти,

ВИКОРИСТАННЯ ЕЛЕКТРОННИХ РЕСУРСІВ У НАВЧАННІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Одним із найважливіших напрямів концепції модернізації освіти України є підготовка педагогічних кадрів нового покоління й формування принципово нової культури педагогічної праці, підготовка вчителів, які володіють високою кваліфікацією та необхідними компетентностями, готові та здатні застосовувати інформаційно-комунікаційні технології в професійно-педагогічній діяльності. Однією із основних 10 компетенцій в Концепції нової української школи є Інформаційно-комунікаційна компетенція.

У педагогічній літературі питання створення й використання дидактичних ресурсів для молодших школярів досліджувалися в різних аспектах. Зокрема, використання комп'ютера у практиці початкового навчання досліджувались у роботах В.Андрієвської, Л.Івасишиної, А.Єршова, Й.Ривкінда, Ф.Ривкінд, Н.Толяренко, С.Тур, В.Шакотько, О.Шиман та інших; питанням викладання окремих дисциплін у початковій школі із застосуванням комп'ютера присвячені праці М.Цветкової, Д.Зарецького, З.Зарецької, Ю.Первіна, Н.Федянінової, В.Шакотька та інших; питання розробки освітніх електронних ресурсів висвітлювалися у працях О.Башмакова, О.Осіна, А.Рудакова; проблеми підготовки учителя до застосування інформаційних технологій у навчальному процесі висвітлені у ґрунтовних дослідженнях Г.Ломаковської, В.Коткової, Л.Петухової, О.Співаковського, О.Суховірського, О.Шиман та інших.

Дидактичний потенціал електронних навчальних ресурсів є незаперечним, проте визначальним чинником його ефективної реалізації у практиці навчання є свідомо опора на ті чи інші дидактичні функції, які є суттєвими в ракурсі розв'язання певного педагогічного завдання. Саме це складає основу проектування дидактичних ситуацій, у розв'язанні яких використання електронних ресурсів становить центральний момент [1].

До використання електронних ресурсів у навчанні молодших школярів вчителя спонукають такі чинники [1, 3]:





- технологізація сучасного побуту;
- рівень обізнаності молодших школярів у галузі інформаційних технологій;
- звичність для школяра використовувати різноманітні засоби одночасно;
- наявна тенденція до забезпечення молодшого школяра індивідуальним комп'ютером – планшетом, смартфоном, нетбуком тощо.

Перед вчителями постають завдання зацікавити «цифрове покоління» вивченням того чи іншого предмету, утримувати увагу учнів під час уроку, а головне – сформувані в них стійкий інтерес до змісту підручника, який є основним джерелом знань і виступає основним засобом реалізації змісту освіти.

Для потреб сучасного вчителя початкових класів розроблено досить багато електронних ресурсів, поданих у таблиці 1.

Таблиця 1

Електронні ресурси для створення інтерактивних вправ, ігор, вікторин, кросвордів [2,4]

№п/п	Посилання	Опис
1.		Створення інтерактивних вправ, тестів, ігор, кросвордів. Використання бази готових вправ за предметами та класом
2.		Створення інтерактивних вправ, тестів, ігор, кросвордів
3.		Створення кросвордів за допомогою автоматичної бази слів
4.		Створення інтерактивної гри (показати місце на карті за обмежений час)
5.		Створення інтерактивної гри (показати місце на будь-якому зображенні за обмежений час)

У навчанні української мови та літературного читання велика увага приділяється формуванню й удосконаленню навичок: розпізнавання звуків і букв, звуковий аналіз вказаного складу, навичок читання, вибору вживаних слів, правильного формування розповідних, питальних або спонукальних речень, словникова робота (тлумачення незрозумілих слів), робота з кросвордами, яка стимулює учнів уважно прочитувати текст і викликає емоційний підйом тощо.

Опанування зазначених інструментальних засобів не викликає труднощів. Наприклад, конструктор інтерактивних вправ Learningapps.org (<http://learningapps.org>) пропонує скористатися будь-яким із запропонованих шаблонів для створення власної вправи, що передбачає практичні дії користувача – розташувати у правильному порядку, вибрати правильну відповідь, розгадати кросворд, скласти пазли, класифікувати за групами тощо. Крім того, процес наповнення шаблону необхідними матеріалами відбувається як поетапне заповнення певної форми (рис. 1), до якої потрібно надрукувати текстові повідомлення, вставити рисунки або їх адреси, додати необхідні аудіофайли і зберегти ресурс. Полегшує опанування середовища й проектування власних вправ наявність прикладів – учительських розробок, якими можна скористатися як для навчання школярів, так і для створення власного ресурсу. Учительські розробки зберігаються у сховищі середовища Learningapps.org, проте посилання на них можуть бути розташовані на персональних блогах [2].



Рис. 1. Тренажери з української мови та літературного читання для повторення вивченого матеріалу

Молодший шкільний вік є сприятливим для формування мотивації до навчання, закладання основ уміння і бажання навчатися, формування інтересу до способів здобуття знань і мотивів самоосвіти [2]. Зважаючи на те, що формування потреб і мотивів навчання відбувається у процесі здійснення самої діяльності, електронні ресурси здатні залучити учня до діяльності та створити умови, за яких така діяльність викличе в нього інтерес і яскраві позитивні емоції. Зокрема, учень, працюючи з електронним засобом, ненав'язливо долучається до наочно-пізнавальної діяльності за власним бажанням з метою вирішити ситуацію, що виникає у грі.

У практиці навчання молодших школярів дидактичні електронні ресурси набувають особливого значення і здатні сприяти розвитку власних мотивів школяра до навчання, формуванню позитивного ставлення до вивчення предметів, формуванню, удосконаленню й корекції умінь і навичок школярів.

Список використаних джерел

1. Білоусова Л.І. Дидактичні функції електронних навчальних ресурсів для молодших школярів / Л.І.Білоусова, Н.В.Олефіренко // Інформаційні технології і засоби навчання. 2012. №6 (32). [Електронний ресурс]. – Режим доступу до журналу: <http://www.journal.iitta.gov.ua>
2. Лавренова М. Preparation of future teachers to use of didactic electronic resources in ukrainian language and literary reading in the initial school / М.Лавренова. – Учитель: виміри професійного становлення і міжнародної освіти: монографія / Товканець Г.В. та колектив авторів / За заг.ред. Товканець Г.В. – Мукачево: Редакційно-видавничий цент МДУ, 2019, С.2666-286.
3. Олефіренко Н.В. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до проектування дидактичних електронних ресурсів : монографія / Н.В.Олефіренко. – Харків : ХНПУ, 2014. – 330 с.

4. Створення дидактичних матеріалів. – Сайт педагогічних ідей. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу до сайту: http://www.pedidea.xyz/load/vikladannja_informatiki/informacijni_resursi/internet_resursi_dlja_stvorennja_didaktichnikh_materialiv/14-1-0-148

УДК 371.1

Швардак М.В.,

к.пед. н., доц. кафедри педагогіки
дошкільної та початкової освіти

Мукачівського державного університету

Білак Н.М.,

магістр спеціальності «Початкова освіта»

Мукачівського державного університету

МАЙСТЕР-КЛАС, ВОРКШОП ТА СЕМІНАР: ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ

Інновації, інноваційні технології на сьогодні стали невід’ємною складовою діяльності педагога. Інноваційна освітня діяльність не підлягає формалізації, оскільки потребує урахування людського чинника, зокрема подолання психолого-педагогічних бар’єрів у процесі формування здібностей опанування нового досвіду на підставі цілеспрямованого критичного мислення, визначення особистісних підходів, усвідомлення значущості нової ідеї для вдосконалення освітньої практики.

З’ясовано, що майстер-клас – сучасна форма організації навчання, де ключовий спеціаліст (майстер, модератор) розповідає і, що більш важливо, показує, як використовувати на практиці нову педагогічну технологію або метод. Тобто майстер демонструє свої вміння, педагогічну майстерність. «Краще раз побачити, ніж сто разів почути», – говорить народна мудрість. Результатом майстер-класу є підвищення професійного рівня та обмін провідним досвідом учасників, розширення кругозору та залучення до новітніх галузей знань [1].

Воркшоп (від англ. – робоча майстерня) – це інтенсивний навчальний захід, під час якого учасники навчаються завдяки власній активності, теоретичні відомості – мінімалістичні і відіграють незначну роль. У центрі уваги відбувається самостійне навчання учасників і активна взаємодія (колаборацію, фідбек). Акцент ставиться на отриманні динамічного знання. Воркшоп асоціюється з такими поняттями, як: активність, досвід, експеримент, ризик, зміни, демократичне прийняття рішень, цілісність навчання, самовираження, внутрішні зміни, позитивна взаємодія [4].

Тривалість воркшопів може бути різноманітною. Найвдалішою формою для курсів підвищення кваліфікації є міні-воркшопи, які тривають годину-півтора. Їх важлива характеристика – різноманітність. Якісно організований воркшоп передбачає сукупність різноманітних методів, які активізують учасників до взаємодії. На воркшопі навчання відбувається за рахунок

отримання актуального досвіду і особистісного переживання, яке легше сприймається в груповій взаємодії [4].

Отже, воркшоп орієнтований на динамічне знайомство з новим умінням. У результаті воркшопу учасники повинні навчитися чомусь конкретному. При цьому, вчитель займає консультуючу роль. Велика частина роботи проходить в активному спілкуванні з іншими членами групи, активних спробах освоїти вміння. Теорія дається малими дозами і не так важлива.

Що ж до семінару, то він практично не орієнтований. Тут обговорюється теорія, шукаються шляхи виходу із проблем, які склалися в дебатованому напрямку, і на практику нічого не переноситься.

Семінар – форма організації навчання, заснована на дискусії доповідача і слухачів по заданій тематиці. Тобто семінар передбачає самостійне опрацювання окремих питань і проблем відповідно до його змісту та обговорення цього вивчення, представлених у вигляді тез, повідомлень, доповідей, рефератів тощо. У результаті, участь у семінарі допоможе отримати нові знання, сформувати комунікативні вміння, критичне мислення, креативність, здатність до колаборації та фідбеку. Слід відмітити те, що на семінарі теоретична інформація займає центральне місце.

В умовах сьогодення замість звичного семінару педагоги починають проводити вебінари. Вебінар – це «віртуальний» on-line семінар (нарада, лекція, презентація, конференція, круглий стіл, публічний захист роботи, тренінг, опитування), організований за допомогою Internet-технологій відповідними програмними засобами, який надає можливість ведучому (модератору, тренеру, консультанту, професіоналу, педагогу, тьютору) передавати інформацію (досвід, знання, вміння, завдання), а учасникам отримувати її і навчатися за допомогою віртуального зв'язку, в якому є можливість чути і бачити один одного, де б вони не знаходились [3].

Вебінару властива головна ознака семінару – інтерактивність. Вебінар повністю відтворює атмосферу звичайної навчальної лекції. Вчителі-слухачі можуть бачити і слухати вчителя-майстра, відправляти йому запитання з аудиторії або давати стислі відповіді на поставлене всій аудиторії питання. При цьому, вчитель-майстер бачить і чує кожного із своїх слухачів. Такий вид спілкування дозволяє перейти на принципово новий рівень спілкування вчителів. Крім того, можливість слідкувати за жестами і мімікою співбесідника підвищує ККД сприйняття інформації до 60%.

Серед основних можливостей вебінарів – демонстрація документів, презентацій та відеофрагментів, перехоплення екрану, передача прав керівника іншому учаснику, використання текстового чату. Вчитель-майстер при дистанційній формі навчання виступає більш у ролі помічника, наставника, радника, саме тому за кордоном він називається тьютор (tutor).

Поняття семінару (вебінару), воркшопу і майстер-класу об'єднує належність до системи методичної роботи. У першу чергу, вони спрямовані на навчання групи осіб певним знанням і навичкам. Зрідка зустрічаються індивідуальні семінари, воркшопи та майстер-класи, правда, їх можна віднести, швидше, до приватного репетиторства, особливо, якщо педагог навчається з

школярем або абітурієнтом. Семінар більшою мірою відрізняється від понять воркшопу і майстер-класу, так як останні багато в чому схожі між собою [3].

Майстер-клас та воркшоп – навчальні курси, які передбачають демонстрацію певних умінь модератором. Основний акцент робиться на те, щоб показати на практиці, «як це робити». Основні відмінності в даних поняттях: у воркшопі учасники беруть активну участь, їм пропонується спробувати повторити дії педагога, не тільки спостерігати за роботою професіонала, але й взяти участь в ній; у майстер-класі – це більше споглядання за професійною роботою майстра, як правило, за нетрадиційною технологією. Майстер-клас і семінар (вебінар) можуть бути дистанційними, воркшоп – ніколи. Простий приклад (умовно): майстер-клас і воркшоп з використанням педагогічних технологій. Ви можете побачити в прямому ефірі або в записі то, як це робить майстер, але спробувати самостійно під його наглядом / керівництвом ви зможете тільки у «живій» присутності. Тому воркшоп дистанційно не проводиться.

Список використаних джерел

1. Майстер-клас в системі методичної роботи з педагогічними кадрами / А.І.Постельняк. – Кіровоград: Видавництво КОІППО імені Василя Сухомлинського, 2009 – 68 с.

2. Майстер-клас у системі роботи з педагогічними кадрами: методичний посібник - / Олена Леонідівна Лошицька. – Ірпінь, 2015. - 40с.

3. Майстер-клас як форма діяльності віртуальної школи професійного становлення молодого педагога: методичні рекомендації / [автор Н.В. Розіна]. – Видавництво. - Черкаси : ЧОПОПП, 2013. – 20с.

Технології професійного розвитку педагогів: методичний poradник / Упорядники: Тамара Михайлівна Сорочан, Марина Іванівна Скрипник; навч.-метод. посіб.; Держ. вищ. навч. зал. «Ун-т менедж. освіти». – К., 2016. – 231 с.

УДК 371.32

Швардак М.В.,

к.п.н., доцент,

доцент кафедри педагогіки

дошкільної та початкової освіти

Мукачівського державного університету
Гіга А.П.,
студентка спеціальності
«Початкова освіта», ОС «Магістр»
Мукачівського державного університету

ТИПОЛОГІЯ ПРОБЛЕМНИХ СИТУАЦІЙ

Відомо, що в основі проблемного навчання лежить послідовне і цілеспрямоване створення проблемних ситуацій, що зосереджує увагу і активність школярів. Форма подання проблемних ситуацій аналогічна до тієї, яка застосовується в традиційному навчанні: це завдання і питання.

Разом з тим, якщо в традиційному навчанні ці засоби застосовуються для закріплення нового навчального матеріалу і набуття навичок, то в проблемному навчанні вони служать передумовою для пізнання. У зв'язку з цим, одне і те ж завдання може бути або не бути проблемним, в залежності, в першу чергу, від рівня розвитку учнів. Завдання стає проблемним, якщо воно носить пізнавальний, а не закріплюючий характер. Все це і визначає характер проблемного навчання як розвивального.

Якщо використовувати термінологію Л.С. Виготського, то проблемна ситуація може знаходитися в «зоні найближчого розвитку», коли учень може вирішити її тільки на межі своїх можливостей, при максимальній активації свого інтелектуального, творчого та мотиваційного потенціалу.

М.І. Махмутов визначає проблемну ситуацію як інтелектуальне утруднення людини, що виникає у випадку, коли вона не знає, як пояснити певне явище, факт, процес дійсності, не може досягти мети знайомим їй способом, що спонукає людину шукати новий спосіб пояснення або спосіб дії [3]. Тому проблемною можна назвати ту ситуацію, коли учень не може дати відповіді на об'єктивно виникаючі питання, оскільки ні наявні знання, ні інформація в проблемній ситуації не містять відповідей і не містять методів їх знаходження. З точки зору психології це і служить передумовою для появи розумової активності по виявленню та вирішенню проблем. Проблема ситуація матиме дидактичний характер, якщо вона знаходиться в зоні найближчого розвитку [5].

У даній публікації сфокусуємо нашу увагу на типології проблемних ситуацій. Розглянемо основні з них.

Літературні джерела вказують на те, що вже є понад 20 класифікацій проблемних ситуацій.

А.М.Матюшкін розробив типологію проблемних ситуацій, в основі якої покладено дію, яка є головним елементом поведінки людини, її діяльності, а також одним з найбільш загальних елементів, засвоюваних людиною в процесі навчання. У залежності від того, який із структурних компонентів дії буде представлений в проблемній ситуації як невідоме, можливі три види проблемних ситуацій [2].

До першого виду відносяться такі, в яких засвоюваним невідомим є мета

(предмет дії). Відповідно до цього, А.М.Матюшкін характеризує даний вид проблемних ситуацій як теоретичний [2].

До другого виду відносяться такі ситуації, в яких засвоюване невідоме становить спосіб дії. Проблемні ситуації цього виду широко представлені при засвоєнні багатьох предметів, які передбачають формування в учнів досить складних способів виконання тих чи інших дій (мовних, математичних операцій, багатьох практичних умінь і рухових навичок). Сюди також відносяться ситуації, що виникають у процесі навчання загальним і специфічним способом вирішення завдань з різних навчальних предметів.

До третього виду відносяться такі проблемні ситуації, в яких невідомими є нові умови дії. Ситуації цього виду частіше за все розглядаються при формуванні навичок. Особливо часто ситуації цього виду зустрічаються при навчанні професійним навичкам, коли необхідно передбачати не тільки основні способи виконання професійних дій, а й усі ті умови, в яких доведеться їх виконувати.

Така класифікація дозволяє створити систему послідовних проблемних ситуацій. Всі види проблемних ситуацій мають різне дидактичне призначення. Так, ситуації першого виду (теоретичні) використовуються при засвоєнні нових знань. Проблемні ситуації другого виду знаходять застосування, якщо невідомим є спосіб виконання дії. Функціональна підстава в даній класифікації дуже важлива, тому що допомагає виявити особливості та види проблемних ситуацій у залежності від специфіки навчального предмета. Принципово новим у цій класифікації є виділення в якості підстав досягнутого учнями рівня розвитку та інтелектуальних можливостей дитини. Це дозволяє враховувати вікові та індивідуальні можливості учнів і тим самим сприяти їх розвитку. Облік інтелектуальних можливостей дозволяє аналізувати умови виникнення та вирішення проблемних ситуацій.

Не менш важливий для педагогічної практики є гносеологічний підхід до класифікації проблемних ситуацій. Прихильники такого підходу припускають їх класифікацію як різних типів протиріч у пізнавальній діяльності учнів (С.Ф.Жуйков, В.І.Загвязінській, Т.В.Кудрявцев, А.М.Матюшко, М.І.Махмутов, Н.О.Менчинська, М.М.Скаткін).

Т.В.Кудрявцевим запропоновано в основу проблемних ситуацій покласти принцип невідповідності або протиріччя в структурі наявних в учнів знань, умінь та навичок [1].

Невідповідність, яка подекуди доходить до протиріччя, виникає:

- 1) між старими, вже засвоєними знаннями і новими фактами, що виявляються в ході вирішення даних завдань;
- 2) між одними і тими ж за характером знаннями, але більш низького і більш високого рівня;
- 3) між науковими знаннями і донауковими, життєвими, практичними знаннями [1].

Ці типи проблемних ситуацій набули найбільшого поширення в практиці навчання.

Р.А.Хабіб, пропонуючи класифікацію, що виходить із джерел

суперечностей у навчальній діяльності школярів, виділяє три таких суперечностей: формально-логічного, пізнавального і психологічного характеру.

Найбільш загальні дидактичні способи створення проблемних ситуацій, які можуть бути використані при вивченні різних предметів, намічені М.І. Кругляком, І.Я. Лернером, М.І. Махмутовим, І.К. Тарасенко, Р.А. Хабібом, П.В. Шуманом. Ці дослідники розглядають різні способи пред'явлення завдання [4].

Використання зазначених класифікацій допомагає вчителю обрати конкретні шляхи створення проблемних ситуацій на уроці.

Таким чином, щоб навчати проблемно, вчителю необхідно знати різні види проблемних ситуацій та шляхи їх створення - як загальнодидактичні, так і специфічні для кожного навчального предмета. Як свідчать дослідження психологів, вчитель повинен вміти створювати на уроках послідовну систему проблемних ситуацій, яка є необхідною умовою розвитку мислення.

Список використаних джерел

1. Кудрявцев Т.В. Проблемное обучение: истоки, сущность, перспективы / Т.В.Кудрявцев. - М. : Знание, 1991. - 80 с.
2. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А.М. Матюшкин. – М., 1972. – 392 с.
3. Махмутов М.И. Организация проблемного обучения в школе. Книга для учителя / М.И. Махмутов. - М., 1977. - 240с.
4. Медведюк О. Проблемно-пошукові ситуації на уроках як мотиваційний компонент / О. Медведюк // Вчитель року. – 2006. – № 6. – С. 5-7.
5. Янц Н.Д. Особливості створення проблемних ситуацій у навчальному процесі початкової школи / Н.Д.Янц // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки: Зб. наук. пр. – Запоріжжя: Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти, 2007. – Вип.43. – С.437-440.

РОЗДІЛ 6

ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ В КОНТЕКСТІ СУЧАСНОЇ ОСВІТНЬОЇ ПАРАДИГМИ

УДК 373.2.015.311:34

Атрощенко Т.О.,

к.пед.наук, доц.,

доц. кафедри педагогіки дошкільної та початкової освіти

Довка М.Ю.,

студентка 1 курсу, гр. ДО – 1 м,

спеціальність 012 «Дошкільна освіта» ОС «Магістр»

ПРАВОВЕ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Визначені в Конституції України завдання щодо створення демократичної, соціальної, правової держави не можуть бути вирішені без правового виховання, за допомогою якого формується необхідний рівень правосвідомості, правової культури громадян і суспільства в цілому. Адже відомо, що саме правосвідомість та правова культура є найважливішими чинниками, які сприяють становленню правової системи держави і демократичних засад суспільства, впливають на регулювання всього спектра соціальних відносин у ньому, підтримують і закріплюють його цілісність, стабільний правопорядок. У той же час формування правосвідомості та правової культури в перехідному суспільстві, у тому числі українському, є складним і суперечливим завданням. З одного боку, як уже наголошувалося, створення демократичної, правової держави передбачає достатньо високий рівень правосвідомості і правової культури населення, працівників державних органів, а з другого - у трансформаційних умовах дезорганізація управління і поширення правового нігілізму, зростання корупції та злочинності вельми негативно впливають на правосвідомість і правову культуру. У зв'язку з цим проблема правового виховання, формування правосвідомості і правової культури в умовах перехідного суспільства істотно актуалізується, набуває характеру невідкладної, вимагає вжиття кардинальних заходів, від успішної реалізації яких багато в чому залежить успіх державного будівництва в Україні [5, с.377-378].

Виховання дитини дошкільного віку відповідно до вимог демократичного суспільства - необхідна складова процесу її підготовки до майбутнього активного життя в ньому. Одним з важливих напрямів цієї діяльності є процес правового виховання дітей дошкільного віку у закладах дошкільної освіти.

Різні аспекти проблеми правового виховання розглядалися у дослідженнях Т.Барилло, Г.Давидова, О.Здравомислова, І.Кона, Г.Маркова, О.Нікітіна, В. Оржеховської, Л.Твердохліб, Я.Шевченко та ін. Окремі питання кроки щодо визначення змісту роботи з правового виховання дітей дошкільного віку знаходимо у наукових розвідках В. Ашикова, Н.Віноградової, С.Довбні, С. Козлової, Е. Руслової, О. Рилєєвої.

Для вирішення завдань по правовому вихованню педагоги дошкільного навчального закладу у своїй роботі керуються Базовим компонентом дошкільної освіти України, Програмою розвитку дитини дошкільного віку

«Українське дошкілля» та «Впевнений старт». У Базовому компоненті дошкільної освіти України [1] окреслено мету правовиховної роботи (результати, до яких треба прагнути). Так, у сфері життєдіяльності «Я сам», зокрема, у змістовій лінії «Психічне Я» виокремлюється ставлення дітей до прав та обов'язків. З цього питання передбачається такий обсяг знань, умінь, навичок дошкільника: дитина знає свої права, обов'язки, може означити словами ці категорії, пояснити їх відмінність. Перелічує свої елементарні права (на відпочинок, на захист, на розуміння дорослого, на підтримку, на повагу до себе та ін.), домагається їх виконання. Може назвати і виконати свої основні обов'язки (самостійно виконувати те, що під силу; не робити шкоди іншому; дотримуватись режиму дня тощо). Розуміє зв'язок слів «право», «правило», «честь». Знає етичні еталони поведінки. Здатна керуватися у своїй поведінці моральними нормами, відчуває межі припустимої поведінки.

В основу системи правового виховання дошкільників необхідно поставити «нероздільну» програму морально-правового виховання, тобто у правовиховній роботі з дошкільниками дуже важливо поєднувати зміст, форми і методи правового та морального виховання. Виділяти тільки правові норми, не пов'язуючи їх з моральними, недоцільно. Адже на практиці дитина не стикається з ситуаціями, які вимагають тільки юридичної оцінки без звертання до моральних уявлень, поглядів, почуттів. У оточуючому довкіллі дитині, особливо перших років життя, доводиться стикатися з певними правилами поведінки, вибирати певне ставлення до них: бути чемною, чесною, справедливою, поважати старших, цінити працю інших, не ображати слабших і т.п. Для дітей ці явища виступають і як моральні, і як правові, тому що вони ще не можуть розділити морально допустиме і законне. Ці поняття виступають як єдине ціле. З розвитком таких якостей, як чесність, справедливість, дисциплінованість та інших, у дітей формується і певне морально-правове ставлення до встановленого порядку вдома, у школі, на вулиці. У формуванні моральних стимулів і норм поведінки дитина усвідомлює свої права й обов'язки, як члена родини, члена колективу у дошкільному закладі крізь призму уявлень: бажаного і належного, припустимого і небажаного, можливого і заборонного. Дитина приходить у школу з визначеною свідомістю своїх звичок, потреб і обов'язків.

Актуальною є позиція Н. Мельник щодо правового виховання дітей дошкільного віку в парадигмі дошкільної освіти, становить динамічний інтерес процесу в освітньому просторі та місце сучасної дитини в них, як-от: по-перше, швидкі зміни ідей і технологій відповідно яких потрібно забезпечити високу здатність дитини функціонувати в різних умовах; по-друге, слід відшукати раціональні схеми співвідношення між розвитком знань, технологій і здатністю дитини їх творчо засвоїти; по-третє, в умовах глобалізації дуже важливо забезпечити оптимальний баланс між локальним і глобальним, щоб дитина усвідомлювала себе у світі, могла з відповідальністю ставитися до нього, тобто була і громадянином країни; по-п'яте, у реаліях інформаційного суспільства потрібно виробити комунікативні здатності дітей, культивувати в кожній дитині високі духовні ідеали на основі конструктивізму як життєвої позиції,

стверджувати культуру толерантності, сприймання представників інших культур в категоріях «інших», а не «гірших» [3, с. 109-111].

Правове виховання, як стверджує Г. Задорожна, є основою формування в дітей культури громадянина, яка містить усвідомлене ставлення до своїх прав і обов'язків перед суспільством і державою, що закріплені в основних законодавчих актах, глибоку повагу до законів і правил людського співіснування, готовності дотримуватися і виконувати закріплені в них вимоги, брати активну участь в управлінні державними справами, боротьбі з порушенням законів і становить триєдину мету: 1. Формування уявлень про права і закони, підвищення їхньої правової грамотності, розуміння необхідності дотримання норм цих законів, що сприятиме розвитку почуття власної гідності, поваги до себе, своїх батьків, до інших людей, формуванню правильного «правового» спілкування з іншими дітьми, спроможності захистити себе з правової позиції; 2. Формування правової свідомості як сукупності правових уявлень, поглядів, переконань, почуттів, які визначають ставлення особистості до вимог законів і регулюють поведінку в конкретній правовій ситуації; 3. Формування правомірної поведінки, негативного ставлення до фактів правопорушень і злочинів, що дозволить дитині аналізувати власні вчинки і поведінку інших дітей і дорослих в контексті дотримання ними загальноприйнятих норм і правил, а також законодавчих вимог [2].

О. Орлова вважає, що структура процесу правового виховання передбачає: оволодіння знаннями, нормами і правилами поведінки; формування почуттів (стійких емоційних відношень людини до правових явищ), які сприяють трансформації певних дій особистості зі сфери розумового сприймання у сферу емоційних переживань; формування переконань (інтелектуально-емоційного ставлення суб'єкта до будь-якого знання як до істинного (або неістинного) тощо [4, с. 60].

Отже, серед функцій, які виконує заклад дошкільної освіти в системі освіти, вагоме місце повинне займати виховання основ правової свідомості з дошкільного віку, формування у дітей елементарних уявлень про свої права і свободу, розвиток, повагу і терпимості до інших людей і їх прав. Основними принципами реалізації програми по правовому вихованню є систематичність роботи, взаємозв'язок із заняттями з розвитку мови, ознайомленню з навколишнім, співпраця закладу дошкільної освіти та родин вихованців.

Список використаних джерел

1. Базовий компонент дошкільної освіти / Науковий керівник: А. М. Богуш, дійсний член НАПН України, проф., д-р пед. наук; Авт. кол-в: Богуш А. М., Беленька Г. В., Богініч О. Л., Гавриш Н. В., Долинна О. П., Ільченко Т. С., Коваленко О. В., Лисенко Г. М., Машовець М. А., Низковська О. В., Панасюк Т. В., Піроженко Т. О., Поніманська Т. І., Сідельнікова О. Д., Шевчук А. С., Якименко Л. Ю. - К.: Видавництво, 2012. – 26 с
2. Задорожна Г. Правове виховання особистості дитини: поняття, сутність, особливості / Г. Задорожна // Педагогічний часопис Волині. - 2017. - № 4 (7). - С. 12-17.

3. Мельник Н. І. Професійна підготовка дошкільних педагогів у країнах Західної Європи : теорія і практика : монографія / Н. І. Мельник. - Умань : ФОП Жовтий О. О., 2016. - 392 с.

4. Орлова О. О. Механізм правового виховання / О. О. Орлова // Вісн. Луган. держ. ун-ту внутр. справ. - 2005. - № 4. - С. 57-65.

5. Правове виховання в сучасній Україні : монографія / А. П. Гетьман, Л. М. Герасіна, О. Г. Данильян та ін. ; за ред. В. Я. Тація, А. П. Гетьмана, О. Г. Данильяна. - 2-ге вид., переробл. і допов. - Х. : Право, 2013. - 440 с.

УДК 786.8 (477)

Боднар Г.І.

викладач гри на народних інструментах
Гуманітарно-педагогічного коледжу
Мукачівського державного університету

ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ ГРИ НА АКОРДЕОНІ

Система мистецької освіти в нашій державі й оновлення її змісту неможливі без пошуків нових підходів та більш ефективних методик навчального процесу. Однією з важливих ділянок в системі підготовки майбутніх учителів музики є інструментальна підготовка, яка передбачає, вивчення додаткового інструмента та його практичне використання в професійній діяльності вчителем музики. Завдання навчальної дисципліни “Додатковий музичний інструмент” полягає в тому, щоб розширити і збагатити інструментальну підготовку студентів музично-педагогічних факультетів, забезпечити їх комплексом теоретичних та практичних знань і умінь, навчити додатково володіти музичним інструментом (у нашому випадку акордеоном), або іншим, які передбачені програмними вимогами.

Сьогодні акордеонне мистецтво посідає вагоме місце в українській музичній культурі. Свідченням цього є високий рівень виконавської майстерності вітчизняних акордеоністів, активізація композиторської творчості для акордеона, використання інструмента у різних сферах музичної практики. Однак, процес ствердження акордеона на українській концертній естраді був досить складним і неоднозначним.

Цей інструмент лише декілька десятиліть тому став надбанням академічно-професійної сфери музичного мистецтва і тривалий час спостерігалася фахова залежність акордеона від фортепіано і баяна. Тому досить актуальним і сьогодні залишається питання формування оригінальної методики викладання гри на акордеоні. Різним аспектам, що стосуються виховання музиканта-інструменталіста у сфері акордеонного мистецтва присвячені праці Е. Борисенка, В. Власова, М. Давидова, В. Дорохіна, В. Князева, А. Мірека, О. Показаннік, В. Салія, О. Спешилової та інших [4,5]. Водночас, попри значущість праць українських і зарубіжних учених, у більшості з них проблеми методики акордеоністів розглядаються у світлі методики викладання гри на баяні, без урахування специфіки акордеона [3]. Тому визначення особливостей формування методики викладання гри на

акордеоні в Україні посідає вагоме місце для дослідження.

На сьогодні методико-педагогічним основам викладання гри на акордеоні у вищих мистецьких навчальних закладах присвячена значна кількість наукових праць відомих педагогів-музикантів як В. Бесфамільнов, П. Говорушко, Л. Горенко, О. Денисов, В. Зав'ялов, А. Полетаєв, О. Сурков та інших [4].

Формування методики акордеоністів в Україні розпочалося в другій половині ХХ ст. Цьому сприяли ряд чинників, зокрема, велика популярність акордеона в побуті, художній самодіяльності, серед професійних музикантів; поширення трофейного інструментарію у повоєнні роки; виготовлення акордеонів на вітчизняних підприємствах музичної промисловості. В другій половині 40-х – на початку 50-х рр. ХХ ст. були відкриті відділи народних інструментів в музичних школах і училищах, де функціонували і класи акордеона. Як бачимо, акордеон увійшов у початкову і середню ланки музичної освіти.

Важливим завданням української акордеонної школи є підготовка не лише високопрофесійного фахівця, але й всебічно розвиненої особистості, здатної вільно орієнтуватися в інформаційно-культурному просторі, постійно самовдосконалюватися і розширювати горизонти й можливості власного пізнання [1].

Естетичний розвиток студентів відбувається за допомогою засобів мистецтва загалом, й музичного зокрема, з опорою на культурологічний підхід. У мистецьких вищих навчальних закладах студенти вивчають філософію, естетику, культурологію, історію української культури, історію музики, фольклористику та інші дисципліни, покликані збагатити особистість і сформувати духовність.

Водночас, сучасні тенденції в акордеонному мистецтві свідчать про необхідність змін у професійній підготовці акордеоністів в Україні. Так, досить важливою сьогодні є орієнтація на світовий культурний простір. До навчальних планів акордеоністів потрібно широко вводити оригінальну акордеонну музику сучасних зарубіжних композиторів [2]. Важливо також сприяти поширенню такої форми освітньо-мистецької практики як відвідування майстер-класів відомих закордонних педагогів, що сприяє отриманню нових знань і практичних навичок, розширює уявлення про зарубіжні системи музичної освіти та педагогічні принципи світових акордеонних шкіл. У руслі світових тенденцій вагомим також буде введення у систему вищої освіти і асистентури як обов'язкової гри акордеоністів в камерних ансамблях, з камерним та симфонічним оркестрами.

Таким чином, сьогодні у системі всіх рівнів музичної освіти в Україні створено сучасну методику викладання гри на акордеоні, що сприяє підготовці високопрофесійних фахівців. Методика акордеоністів ґрунтується на використанні досягнень фортепіанного і баянного виконавства з урахуванням специфіки акордеона.

Головними складовими методики організації навчального процесу акордеоністів є художньо-змістовний (спрямований на створення цілісної

художньої концепції музичного твору) і раціонально-технічний (спрямований на розвиток прийомів виконавської техніки) компоненти. Поруч із цим, вагоме місце у професійній підготовці акордеоністів відводиться музично-виховній діяльності і естетичному розвитку студентів, що сприяє вихованню всебічно розвиненої особистості. Насамкінець варто зауважити, що процес формування методики триває. Тому сьогодні дуже важливими є активні творчі пошуки методистів, педагогів, виконавців, які мають бути спрямовані на поєднання найкращих надбань попереднього досвіду із новаторським підходом, що виявляється в усвідомленні своєрідності звуковиражальних можливостей інструмента і його технічного потенціалу.

Щоб сформувати у студента позитивне ставлення до гри на акордеоні як додаткового музичного інструмента, педагог опирається на його інтелектуальний потенціал. Адже, якщо в процесі опанування музичного інструмента діти в музичній школі, як правило, майже завжди підкорюються вимогам педагога, то студенти мають схильність їх обмірковувати, чинити опір деяким зауваженням і непереконливим рекомендаціям, оскільки в них значно краще розвинене музичне мислення і вони більше підготовлені до свідомого та осмисленого навчання. Маючи вже певний життєвий досвід, студент хоче почути аргументовані вказівки чи зауваження викладача.

Для того, щоб навчальна діяльність студентів в класі додаткового інструмента (акордеон) була успішною, педагог має розвивати позитивну мотивацію навчання, формувати мотиви навчання, викликаючи в них не лише інтерес, але й бажання вчитися. Успіх навчальної діяльності залежить саме від того як вміло педагог формує позитивну мотивацію навчання. Зокрема він вивчає мотиваційну сферу кожного студента; враховує інтереси і нахили студента; формує нові мотиви, що підвищують інтерес до навчальної діяльності; надає студентові шанс проявити себе; підтримує успіх студента. Іншим важливим чинником у формуванні інтересу в студентів до гри на баяні є особистість педагога, його професійне володіння інструментом, неординарний творчий підхід до занять, новітня методика викладання тощо.

Саме з таких міркувань навчання студентів-початківців в класі додаткового інструмента (акордеон) передбачає вирішення художньо-технічних завдань: освоєння правильної та раціональної аплікатури; розвиток та вдосконалення техніки володіння міхом; засвоєння основних штрихів та динамічних відтінків; розвиток рухливості пальців; формування незалежності правої та лівої рук під час гри на музичному інструменті; поступове ускладнення технічної підготовки до більш успішного виконання музичних творів.

Таким чином, дослідження специфіки та підвищення ефективності процесу підготовки майбутніх вчителів музики гри на акордеоні як додатковому музичному інструменті дозволяє нам зробити такі висновки, формування та вдосконалення технічної майстерності студента-баяніста в класі додаткового музичного інструмента постійно має контролюватися педагогом, бути осмисленим, систематичним, а не стихійним, чи епізодичним. Доцільно створювати умови, які б викликали у студентів природню потребу в оволодінні

грою на баяні як додатковому музичному інструменті. Варто зазначити, що навіть при найсумліннішому ставленні до своєї справи з боку педагога студент досягне необхідних результатів, якщо буде працювати самостійно – наполегливо, вдумливо й зосереджено. Ефективність навчального процесу залежить від орієнтації педагога на активну позицію студента.

Дуже важливо, щоб студент не тільки вмів самостійно працювати за інструментом, але й любив сам процес роботи над музичним твором. Лише за таких умов робота педагога в класі акордеона як додаткового музичного інструмента буде результативно впливати на загальний музичний розвиток студентів, сприяти їхньому фаховому вдосконаленню.

Список використаних джерел

1. Барчі Б. В. Психологічні аспекти становлення музиканта: аналіз стресогенних чинників / Б. В. Барчі, Г. І. Боднар // *Virtus : scientific journal*. – Canada, 2018. – Issue 29. – С.24-27.
 2. Власов В. Школа джаза на баяне и аккордеоне / В.Власов. – Одесса: Астропринт, 2008. – 160 с.
 3. Давидов М. Теоретичні основи формування виконавської майстерності баяніста (акордеоніста): підруч. [для вищ. та середніх муз. навч. закл.] / М. Давидов. – К.: Музична Україна, 2004. – 290 с.
 4. Дорохін В. Методичні засади виконавської організації музичної тканини на баяні (акордеоні): навч. посіб. / В. Дорохін. – Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2013. – 86 с.
- Салій В. Методика роботи над музичним образом у процесі навчання підлітків гри на баяні (акордеоні): монографія / В. Салій. – Дрогобич: ДДПУ, 201

УДК 37.016:78

Брижак Р. В.,
Студентка групи 1-В,
Гуманітарно-педагогічний коледж МДУ,
Берец Н. Ю.,
Викладач, методист
Гуманітарно-педагогічний коледж МДУ

РОЗВИТОК МУЗИЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

В Державному стандарті початкової освіти, розробленому відповідно до Закону України «Про освіту», Закону України «Про загальну середню освіту» головним завданням Нової української школи є створення такої школи, в якій буде приємно навчатись і яка даватиме учням не тільки знання, як це відбувається зараз, а й вміння застосовувати їх у житті. Метою Нової української школи є всебічний розвиток дитини, її талантів, здібностей, компетентностей та наскрізних умінь відповідно до вікових та індивідуальних психофізіологічних особливостей і потреб, формування цінностей, розвиток

самостійності, творчості та допитливості.

В ХХІ столітті різко зростає попит на творчий потенціал людини, її здатності до творчого самовираження, до самореалізації кожної особистості як громадянина України. Зокрема, Національна доктрина розвитку освіти України передбачає, що система освіти має забезпечувати у дітей розвиток творчих здібностей, формування навичок самоосвіти і самореалізації.

Отже, надзвичайно важлива роль у вирішенні цих завдань належить музичному мистецтву. У зв'язку з цим, перед музичною педагогікою постає багато проблем, серед яких однією з найактуальніших, на нашу думку, є проблема розвитку музичних здібностей учнів початкової школи.

У результаті аналізу наукових досліджень і окремих публікацій, які є основою сучасних концепцій особистісного становлення підрастаючого покоління, з'ясовано, що питанням розвитку здібностей учнів початкової школи приділяється увага в психолого-педагогічних дослідженнях. Насамперед слід назвати теоретичні концепції, розвинені в роботах Б. Теплова і С. Рубінштейна. Проблема музичного розвитку займались Н. Ветлугіна, С. Науменко, К. Тарасова, Ю. Цагареллі та ін. Методи та шляхи розвитку музично-творчих та музичних здібностей досліджували А. Арісменді, Е. Башич, П. Вейс, В. Верховинець, Д. Кабалевський, М. Леонтович, К. Орф, К. Стеценко та інші. Розвиток музичних здібностей висвітлюється в роботах науковців, зокрема Ю. Болотіна, Я. Бочкарьова, О. Коваль, Б. Теплова та ін.

У сучасній музичній педагогіці достатньо відомою є методика діагностики музичних здібностей на основі тестів А. Зиміної, яка пропонує вивчати музичні здібності за трьома напрямками: установлення рівнів розвитку ладового чуття, музично-слухових уявлень, музично-ритмічного чуття. Однією з нових методик вивчення музичних здібностей дітей дошкільного та молодшого шкільного віку є система В. Анісімова, що являє собою оригінальну розробку вивчення структурних компонентів музичності на основі відомих та модифікованих тестів. Автор вивчав музичні здібності дітей за допомогою ігрових форм роботи та діагностичних завдань як індивідуальних, так і групових.

Музика є одним із наймогутніших засобів виховання, який надає естетичного забарвлення духовному життю людини. Великого значення музичному вихованню і зокрема, слуханню музики надавав В.О.Сухомлинський. Пізнання світу почуттів, писав він, неможливе без розуміння й переживання музики, без глибокої духовної потреби слухати музику і діставати насолоду від неї. Актуальними й сьогодні залишаються слова вченого, що без музики важко переконати людину, яка вступає у світ, у тому, що людина прекрасна, а це переконання, по суті, є основою емоційної, естетичної, моральної культури. Музика є мовою серця, найніжніших почуттів, світу емоцій дитини. Вона дає поштовх для внутрішнього переживання й уяви. Увага дитини немовби зосереджується на предметах і явищах, які в новому світлі відкрила перед нею музика, її думка малює яскраву картину, а ця картина проситься у слово.

Для того, щоб повніше розкрити сутність вищезначеної проблеми спрямуємо увагу на визначення поняття «творчість», «здібності», «музичні здібності».

Зокрема, С. Л. Рубінштейн характеризує творчість, як діяльність, яка створює щось нове, оригінальне, що крім того входить не тільки в історію розвитку самого творця, але і в історію розвитку науки та мистецтва і т.д. [3, с. 482]. Проте, творчість передбачає наявність у особистості здібностей, мотивів, знань, умінь, завдяки яким створюється продукт, що відрізняється новизною, оригінальністю, унікальністю.

Відомо, що здібності – це індивідуально-психологічні властивості особистості, які є умовою успішного виконання певної продуктивної діяльності. Здібності виявляються у процесі оволодіння цією діяльністю у тому, наскільки індивід за інших рівних умов швидко й ґрунтовно опановує способами її організації і виконання [2, с. 381]. Водночас учені підкреслюють, що визначення здібностей як властивостей або якостей, що роблять людину здатною до успішного виконання певних видів діяльності, не несе в собі психологічного навантаження, оскільки це визначення надто загальне. У свою чергу, здібності поділяються на види за змістом та характером конкретної діяльності. Розрізняють загальні здібності (здатність до широкого спектру різноманітної діяльності) та спеціальні (що мають спеціалізований характер). Вони тісно пов'язані із загальною спрямованістю особистості, з тим, наскільки стійкою є схильність людини до певної діяльності.

Н. Ветлугіна, розглядає здібності, які необхідні дитині для виконання певної діяльності: слухання (вміння інтегрувати і диференціювати сприйняття), виконання (чистота інтонацій, координація рухів при грі на дитячих музичних інструментах,) і творчість (творча фантазія при сприйнятті музики, вміння співати, музично-ігрова творчість, імпровізація та ін.). На основі діагностичних когнітивних процесів робилися спроби оцінити рівні розвитку музичних здібностей дітей. У той же час вчені, які прагнули дослідити динаміку розвитку здібностей, намагалися знайти взаємозв'язок між індивідуальними здібностями, визначити здатність не як кількість ізольованих функцій, а як комплекс. У монографії «Музичний розвиток дитини» вчена розділяє музичні здібності на музично-естетичні і спеціальні [1].

Розвиток у школярів здатності повноцінно сприймати музику здійснюється за двома тісно пов'язаними між собою напрямками. Перший – це загальноестетичний розвиток, коли в дітей формується здатність розуміти роль і місце музики в житті людини, її багатство і різноманітність, а також усвідомлювати і систематизувати музичні враження, що отримані з навколишнього життя. Другий напрям передбачає розвиток особистісних музичних якостей у цілому і окремих його компонентів, таких як музичні здібності.

В музичній психології до основних музичних здібностей відносять: ладове чуття (здатність відчувати емоційну виразність звуковистотного руху); музично-слухові уявлення (здатність звуковисотного відображення мелодії); чуття ритму (здатність активного рухового переживання музики, відчуття його

відтворення). Крім того, до комплексу музичних здібностей дослідники відносять музичну пам'ять і музичне мислення. Варто наголосити, що розвиток музичних здібностей – це безперервний процес, який охоплює всі стадії музичного розвитку особистості і відповідно всі вікові етапи її розвитку. Саме поняття здібності – поняття «динамічне», адже «ніщо у сфері вищої нервової діяльності не залишається нерухомим, статичним, всього можна досягнути, змінити на краще, аби тільки були створені відповідні умови» (І.Павлов)

Б. Теплов, досліджуючи структуру музичних здібностей пов'язав їх із загальним розвитком особистості. Він вперше ввів поняття музичності, як синтетичне вираження музичної обдарованості і визначив її основні складові: емоційно-естетичне ставлення до дійсності, образне мислення, система музичних і слухових уявлень, яка включає в себе різні якісні властивості музичного слуху, ритмічного та ладового чуття [5, с. 35].

Таким чином, підсумовуючи думки вчених, які працювали над проблемою розвитку здібностей, можна зробити висновок, що здібності тісно пов'язані із загальною спрямованістю особистості, з мірою схильності людини до певної діяльності. В основі однакових досягнень під час будь-якої діяльності можуть лежати різні здібності; у той же час одна здібність може бути умовою успішності різних видів діяльності.

Список використаних джерел

1. Маркова А. К. Психологические критерии и ступени профессионализма учителя / А. К. Маркова // Педагогика. – 1995. – № 6. – С. 55-63.
2. Психология : словарь / под ред. А. В. Петровского, Г. М. Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Политиздат, 1990. – 494 с.
3. Рубінштейн С. А. Основи заг психології / Рубінштейн С. А. – вид. 2-е. – М., 1973. – 556 с.
4. Сухомлинський В.О. Вибр. тв. в 5 т. – Т.1. – К.: Рад. шк., 1977. – С.241-242
5. Теплов Б.М. Избранные труды : В 2 т. – М. : Педагогика, 1985. – Т.1. – С. 14-441.

УДК 782:784.1(043.2)

Золотар А. І.

Спеціальність «Музичне мистецтво»

Магістрантка МДУ

УКРАЇНСЬКА ДУХОВНА МУЗИКА ЯК ВАЖЛИВИЙ ЧИННИК ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ МОЛОДІ

Особлива відповідальність за виховання молодого покоління покладається на фахівців в галузі музичного мистецтва, які у своїй творчій роботі у позашкільних закладах спеціальної музичної освіти, в умовах ЗОШ, позакласній діяльності з хоровими колективами спроможні ефективно формувати національну свідомість учнів, впливаючи не тільки на емоційну, але і на

інтелектуальну сферу кожної особистості.

Слід зазначити, що музично-педагогічний процес навчальних закладів зорієнтований на професійну підготовку майбутніх учителів музичного мистецтва, тоді як формування таких важливих чинників як національна свідомість, самосвідомість, моральні та етичні якості громадянина України вимагають як більшої уваги, так і необхідності пошуку шляхів практичної реалізації у навчальному процесі [1].

Відомо, що національна свідомість як усвідомлення буття народу на базі засадничої національної ідеї містить в собі ряд складових, наприклад: цінності національної символіки, відданість національній культурі, громадянська позиція, патріотизм, тощо.

Тож національна свідомість є системним і складним поняттям, яке вміщує сукупність соціальних, економічних, політичних, моральних, етичних, філософсько-релігійних поглядів, норм поведінки, звичаїв і традицій, ціннісних орієнтирів та ідеалів, які відображають особливості життєдіяльності націй і народностей [5].

Поняття „духовна музика” досить широке, яке розглядаємо як культовий хоровий спів, до якого зверталися ряд українських композиторів – Д.Бортнянський, А.Ведель, М.Березовський, М.Лисенко, К.Стеценко, М.Леонтович, О.Кошиць, М.Вербицький, В.Матюк.

Слід відзначити, що відомі історики, вчені, дослідники української культури І.П.Крип'якевич, Д.В.Антонович, М.С.Грушевський, І.І.Огієнко, М.В.Попович, О.Субтельний розглядають релігію як складову національної культури, вважаючи релігійність однією з найважливіших рис ментальності українського народу.[4]

Духовний хоровий спів як частина мистецької культури має глибокий виховний потенціал, який проявляється в єдності християнських цінностей й емоційно-художнього змісту мелодики, несе в собі теологічний зміст і сприяє моральному, естетичному, громадянсько-патріотичному вихованню молоді, має позитивний комплексний вплив на особистість людини, її психофізіологічну, емоційну, інтелектуальну та фізіологічну сфери.

Діяльність майбутнього вчителя музичного мистецтва тісно пов'язана із діяльністю як організатора, керівника дитячих хорів, хормейстера, а тому характеризується поліфункціональною структурою, широким діапазоном прояву в соціокультурному середовищі. В цьому зв'язку спрямованість діяльності вчителя, як диригента-хормейстера опирається на систему естетичних, духовних цінностей традиційної хорової культури, яка складає основи проведення навчальної, виховної, просвітницької роботи.

Духовна музика української композиторської школи являє собою специфічне, унікальне явище художньої культури, що впливає на світоглядні позиції майбутнього педагога, на розвиток його музично-професійного потенціалу [3].

Також, у формуванні мотивації студента, можна рекомендувати планування варіантів інтерпретації твору, зокрема, задля кращого розкриття зміст твору, уміло застосувати динаміку. Так як автор не вказує на динамічні відтінки,

окремі наростання чи спади (окрім двох останніх фраз), при засвоєнні мелодики можна побачити, що музичні фрази рухомі і гнучкі, надають музиці живе дихання, виразність. Саме такі особливості наповнюють виконання певною емоційністю, що дозволяє кожному диригенту варіювати спосіб виконання твору. Більше того, хвилеподібний розвиток мелодії відповідає і розподілу динаміки, зокрема у першій половині кожної фрази можна співати із наростанням сили звука, а в другій із певним спадання, зменшенням сили звучання.

Сила впливу духовної музики полягає й у тому, що воно завдяки інтонаційній основі викликає в душі майбутнього вчителя духовно-естетичну насолоду. За визначенням О. Рудницької, духовна насолода являє собою дещо інше, ніж особистісні почуття, які виникають у процесі сприйняття мистецького твору. Відчуття духовної насолоди приводить у рух творчу уяву, інтуїцію, думки, почуття майбутнього вчителя, формує високий рівень творчої діяльності [2].

Завдяки різноманітності засобів і форм роботи над формуванням професійності майбутніх учителів духовних хорових творів в них збагачуються естетичні погляди, формуються компоненти свідомості, здатність до самопізнання та саморозвитку, громадянська позиція щодо сакрального мистецтва та його функціонування у суспільстві.

Отже, формування національної свідомості на прикладі традиційної духовної пісенної культури представленої у творчості українських композиторів, передбачає активізацію духовних сил, активізація самостійної музично-творчої діяльності студентів, розвитку комплексу знань, умінь і навичок при аналізі музичних творів української духовної хорової спадщини, опанування широкої палітри жанрів духовної музики, як з позицій професійно-естетичного, так і художньо-творчого.

Список використаних джерел

1. Іванов В. Дмитро Бортнянський. Київ: Музична Україна, 1980. – С. 13-15.
2. Завальнюк А. Духовна спадщина М. Леонтовича / Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського державного університету. Серія педагогічна. – Вип.14. Кам'янець-Подільський: ПП Мошак М.І., 2007. С.66–70.
3. Леонтович М. Духовні хорові твори. Київ: Музична Україна, 1993. – С.3-4.
4. Мелетій Соловій. Божественна літургія. Львів: Свічадо, 1999. 416 с.
5. Політологічний енциклопедичний словник./ Упорядник В.П.Горбатенко; За ред. Ю.С.Шемшученка, В.Д.Бабкіна, В.П.Горбатенка. – 2-е вид., доп.і перероб. К.: Генеза, 2004. – С. 34-36.
6. Рудницька О. Основи викладання мистецьких дисциплін. Київ: Либідь. 288с.

УДК 373.2.017:172.022.1](06)

Колонтаєвська С. В.,

Викладач-стажист кафедри дошкільної освіти
Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

СУЧАСНІ ПЕДАГОГІЧНІ МЕТОДИ ТА УМОВИ ВИХОВАННЯ КУЛЬТУРИ ПОВЕДІНКИ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Сучасні умови розбудови українського суспільства висувають вимоги до розвитку підростаючої особистості, яка може бути самостійною, проявляє активність, схильна до саморозвитку, свідомо ставиться до себе, докладає зусиль до визнання своєї цінності іншими, поваги з боку різних представників суспільства, приналежності її до різних соціальних груп. Це знайшло своє підтвердження у Законах України «Про освіту», «Концепції виховання особистості в умовах розвитку української державності», «Концепції гуманістичного виховання дітей та учнівської молоді», Конституції України, Законі України «Про дошкільну освіту», Базовому компоненті дошкільної освіти в Україні.

У дослідженнях сучасних зарубіжних та вітчизняних учених проблема виховання культури поведінки особистості розглядається переважно у таких аспектах: теоретико-методологічні засади виховання культури поведінки (С.Анісімов, М.Бердяєв, М.Вебер, В.Малахов, В.Соловійов, В.Франкл); особливості виховання культури поведінки на різних етапах онтогенетичного розвитку (Ф.Алімов, Л.Артемова, В.Білоусова, О.Богданова, В.Горєва, О.Дейч, В.Нечаєва, М.Левківський, С.Петеріна, Н.Хамська, А.Шемшуріна та ін.); формування культури взаємин дітей дошкільного і молодшого шкільного віку (Л.Артемова, А.Гончаренко, В.Киричок, Н.Хіміч, О.Яницька); вплив соціальних емоцій на поведінку дітей (С.Бакуліна, Ю.Приходько, Т.Шевчук, М.Яновська); виховання культури спілкування дошкільників і молодших школярів (Г.Лаврентьєва, Т.Поніманська, С.Хаджирадева); естетичні аспекти культурної поведінки (М.Волос, В.Дружинін, І.Зязюн, Л.Масол, Н.Миропольська, А.Федь).

Виховання культури поведінки слід розглядати як важливу соціальну, педагогічну й психологічну проблему, від успішного розв'язання якої залежить розвиток у підростаючого покоління високих моральних якостей, глибокої інтелігентності й справжнього духовного багатства.

Поняття «культура поведінки» можна визначити як сукупність корисних для суспільства постійних форм повсякденної поведінки у побуті, у спілкуванні, в різноманітних видах діяльності. Культура поведінки не зводиться до формального дотримання етикету. Вона тісно пов'язана з моральними почуттями та, в свою чергу, підкріплює їх [3, с.6].

Культура поведінки - це сукупність форм повсякденної поведінки людини, в яких знаходить зовнішнє вираження, моральні та естетичні норми цієї поведінки [1, с.134]. Це сприйняті способи спілкування, звернення до навколишнього світу, а також певні манери. У культурної людини знання етичних принципів, моральних норм суспільства, перетворюються у внутрішні переконання [4, с.30].

Слід відзначити такі завдання виховання культури поведінки: вироблення вмінь і навичок культурно-розумової праці, здатність робити все точно й акуратно, тримати в належному порядку робоче місце, навчальні посібники,

приладдя; виховання моральних почуттів і на їх основі вироблення навичок і звичок моральної поведінки, які б стали потребою і реалізувалися б у будь-якій ситуації та умовах; виховання основ трудової культури, формування прагнення сумлінно і відповідально працювати, бережливе ставлення до результатів праці; формування розуміння прекрасного, любові до нього, виховання естетичних почуттів, потреби і здатності створювати прекрасне.

Важливою умовою успішного виховання культури поведінки дітей старшого дошкільного віку є правильний вибір методів. Головними із них є:

- методи формування моральної поведінки;
- методи формування моральної свідомості;
- методи стимулювання почуттів та ставлення дитини.

Основні функції методів формування моральної поведінки - формування досвіду суспільної поведінки та суспільних відносин дітей. До цієї групи можна віднести привчання до норм суспільної поведінки, вправи, організації різноманітної діяльності дітей (гра, навчання, праця) та керівництво нею.

Привчання широко використовується у моральному вихованні дітей вже з раннього дитинства. Наприклад, дітей привчають до режиму сну, до форм та правил спілкування, діяльності. Головний результат - формування вмінь та навичок поведінки. Повторюючись щодня, ці вміння та навички перетворюються у звичайні засоби культурної поведінки.

Важливим засобом привчання дошкільників до культури поведінки є вправи, що включаються в повсякденне життя дитини і проводяться в процесі систематичних занять. Так, наприклад, можливі заняття, де вихователь показує, як треба поводитися в тій чи іншій ситуації: як запросити товариша в гості, як поводитися за столом, як виконувати правила ввічливості.

Основана функція методів формування моральної свідомості - формування моральних уявлень, понять моральної культури та на їх основі переконань, керуючись якими діти виробляють правильні судження, оціночні відносини між вчинками людей, оволодівають моральними нормами та нормами культури поведінки у побуті, суспільстві, в своєму колективі, у сім'ї. Метод переконання реалізується в різних формах: роз'яснення; навіювання; етичні бесіди; диспути тощо [5, с.174].

У роботі з дошкільниками особливе значення має наочність. Тому, готуючись до проведення роботи з прищеплення дітям правил ввічливості, велику увагу слід приділяти добору відповідного ілюстративного матеріалу - картин, карикатур, малюнків, діафільмів, кіно фрагментів тощо.

До методів стимулювання почуттів та ставлень дитини відносяться: приклад моральної поведінки; заохочення та покарання; доручення; змагання.

Приклад як метод виховання культури поведінки - це вплив вчинків та дій на почуття, свідомість та поведінку дитини. Безпосередній вплив має не тільки особистий приклад оточуючих людей, але й приклади із життя та діяльності творів, кінофільмів, театралізованих спектаклів.

Покарання використовується у тих випадках, коли окрема дитина або колектив в цілому не виконав встановлених вимог, порушили прийняті норми поведінки та правила життя в колективі, а характер порушення вимагає

негайного дії. Покарання викликає у дитини глибоку психологічну дію, викликає почуття сорому, засмучення, каяття, загальний важкий емоційний стан [5, с.179].

Важливим засобом виховання культури поведінки дошкільників у процесі суспільно корисної роботи є доручення, що конкретизує обов'язки, збагачує індивідуальний моральний досвід, спонукає вихованців до прояву кращих моральних якостей - відповідальності, колективізму, взаємодопомоги, чуйності.

Для ефективності та результативності роботи щодо виховання культури поведінки в дитячому садку потрібні певні умови, а саме:

1. Авторитет і культура вихователів та батьків. Стиль спілкування вихователя з дітьми – найголовніше у формуванні культури поведінки. Допомога, довіра, любов, порада, ласка, щирий інтерес до дитячих починань складають фундамент доброзичливих відносин з дитиною. Дії вихователя повинні бути направлені на досягнення головної мети – створення для розвитку особистості дитини творчої, дружньої обстановки.

2. Позитивний настрій. Атмосфера доброзичливості, активна змістовна діяльність виховують в дітях потяг до зайнятості, бажання пізнавати нове і використовувати ці знання в житті.

3. Зв'язок із сім'єю. Дозволяє зберегти єдність вимог і наступність у вихованні. Педагог повідомляє про досягнення та проблеми дитини, консультує батьків і знайомить їх з методами морального виховання в сім'ї.

4. Дотримання точного режиму. Є гарантом урівноваженого стану дітей, запобігає перевтомленню та статичності у діяльності, дозволяє сформувати стереотип поведінки.

5. Правильно організована обстановка. Цікава, пізнавальна наочність, дидактично-методичні матеріали, іграшки дозволяють дітям знаходити заняття за інтересом і тим самим запобігають зриву у поведінці.

Кожна конкретна педагогічна ситуація передбачає відповідний вибір методів впливу на моральну свідомість дитини, ефективність якої залежить від комплексного їх використання. За будь-якої форми взаємодії потрібно виявляти повагу до особистості дитини, впевненість у перспективах її розвитку, стимулювати процес самовиховання [2 с.93].

Отже, виховання культури поведінки дітей старшого дошкільного віку передбачає цілеспрямовану систематичну роботу вихователя з ознайомлення дітей з правилами поведінки, пристойності, етикету, формуванню у них відповідних навичок і звичок, що може успішно здійснюватися лише за умови вмілого поєднання методів різних груп та різноманітних форм педагогічного впливу на дітей. Головними із них є: методи формування моральної поведінки; методи формування моральної свідомості; методи стимулювання почуттів та відношень дитини.

Закладені в дитинстві основи культури поведінки за допомогою вмілого використання вихователем методів щодо виховання культури поведінки дошкільнят визначають формування майбутньої особистості дитини.

Список використаних джерел

1. Азбука для несовершеннолетних: Сборник // Г. Быкова - М.: Мол. гвардия, 1985 - 461 с.
2. Кисельова О. І. Методика морально-етичного виховання старших дошкільників// Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки : [зб. наук. пр. у двох томах]. – Том 1. – Миколаїв, 2008. – С. 88–95
3. Петерина С. Воспитание культуры поведения у детей. - М.: Просвещение, 1986. - 96 с.
4. Персіанська Е. Культура поведінки на уроках // Рідна школа. - 2007 р. - №7. - с.23-25.
5. Педагогика. Под ред. Логиновой В. и Саморуковой П. - М.: Просвещение, 1985 - 303 с.

УДК: 37.013.42

Любченко І.І.,

к.пед.н.,

голова циклової комісії педагогіки, психології

та методик дошкільної освіти, викладач

КВНЗ «Уманський гуманітарно-педагогічний коледж ім. Т.Г. Шевченка»

СУЧАСНІ МЕТОДИ ПІДВИЩЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ БАТЬКІВ

В сучасному українському суспільстві немає політичного чи громадського діяча, вченого чи простого робітника, який не висловив свою думку з проблем виховання та поведінки дітей і молоді. Адже все закладається з дитинства. Молодше покоління приймає той спадок, який передають йому передають такі соціальні інститути як: сім'я, суспільство, держава. Родина – основа зростання здорової дитини, це світ, в якому людина навчається жити. Сім'я була, є і залишається важливим середовищем розвитку особистості. Тому що саме батьки виводять дитину в світ взаємовідносин.

Сучасна молодь формується під негативним впливом соціальних та культурних умов. Останнім часом зросла кількість дітей з відхиленнями у поведінці. Велику роль тут відіграє педагогічна культура батьків. Тому що важливою умовою ефективної навчально-виховної роботи є єдність школи та сім'ї, яка досягається за умови, що школа постійно працює над підвищенням рівня педагогічної культури батьків. Педагогічну культуру батьків вивчали такі відомі дослідники: Т.Ф. Алексєєнко, І.В. Гребенніков, О.Л. Зверєва, В.Г. Пустовий, А.М. Богуш, О.Л. Кононко, О.Я. Савченко, В.В. Гурська, О.В. Киричук.

На даний час більшість сімей не можуть повноцінно виконувати свої обов'язки, тому що велика кількість часу у них займає робота, громадська діяльність, проведення дозвілля з друзями. А діти в цей час недоотримують батьківського тепла і ласки, турботи і підтримки, повчань, які дуже важливі для розвитку повноцінної особистості. Прискорений розвиток суспільства, перепад

в матеріальному становищі та падіння моральних цінностей яскраво відобразилися в поведінці дітей. В сім'ях почастишали випадки вседозволеності в поведінці дітей, зневаги до роботи інших, споживацького ставлення до життя.

Дослідження історії тенденцій стосунків батьків та дітей показують, що кожна епоха накладає свій відбиток на зміст, характер та динаміку взаємин батьків і дітей, але значно гостро постає проблема недостатньої педагогічної культури батьків. Найкраще, що батьки можуть зробити для дитини це підтримуючи клімат, у якому дитина відчуває, що її цілком люблять найважливіші люди в її житті, дати дитині любов і емоційну підтримку, потрібні їй, щоб рости і розквітати. Науковці засвідчують, що процеси урбанізації й міграції населення в нових умовах не сприяють засвоєнню моральних і етичних цінностей народу, а відокремлення від батьківської родини веде до втрати кращих традицій, досвіду народної педагогіки виховання дітей батьками. Ці втрати мали б значною мірою компенсуватися і організацією педагогічної освіти батьків, що забезпечувало б високий рівень педагогічно грамотного і цілеспрямованого виховання дітей у сім'ї [1].

Педагогічна культура батьків залежить від таких умов, як рівень освіти, спрямованість особистості, її індивідуальних особливостей, професійних якостей, життєвого досвіду та іншого, де найважливішим компонентом є їхня педагогічна підготовленість. Це певна сума психолого-педагогічних, фізіологічних знань, а також вироблені у процесі практики навички і вміння з формування у дітей звички здорового способу життя. Аналіз стану підготовки особистості до виконання батьківських обов'язків на сучасному етапі показує, що типовими навчальними планами у загальноосвітніх навчальних закладах не передбачено курсу з підготовки учнів до майбутнього сімейного життя. Не у всіх педагогічних вищих навчальних закладах здійснювалась і здійснюється спеціальна підготовка майбутніх педагогічних працівників до викладання таких курсів та до роботи з батьками [2].

Для успішного виховання підростаючого важливо, щоб його оточувала атмосфера поваги до моральних норм поведінки, щоб діти бачили нетерпиме ставлення батьків до поганого, аморального, бачили, що у виховному процесі в школі, крім педагогів, беруть участь батьки, громадські організації, правоохоронні органи та інші державні установи. Школа має можливість залучати до виховної роботи з учнями їх батьків, окремі з яких можуть керувати роботою гуртків за інтересами, адже серед них є люди різних спеціальностей, або взяти шефство над учнями, які виявляють особливий інтерес до певних галузей знань, чи бути наставниками педагогічне занедбаних учнів. Батьки можуть брати участь у проведенні з учнями екскурсій, обладнанні школи, допомоги в профорієнтаційній роботі, у керівництві роботою учнівських бригад з ремонту обладнання приладів і наочності.

Дитині потрібен емоційний зв'язок саме з батьками, їхня безпосередня участь у житті дитини важливіша, ніж автомобіль, охорона і прислуга. Діти мають відчувати, що для батька і матері вони не менш важливі, ніж робота. У таких сім'ях потрібно заохочувати інтерес дітей до навчання, а не переконувати їх у тому, що вищий навчальний заклад та місце роботи їм забезпечена

незалежно від шкільних успіхів. Потрібно також вести розмову про те, що відгородження дитини від однолітків зужує коло її спілкування, не навчиться будувати свої стосунки з різними людьми, дружити й любити за покликом душі [1].

Види та методи роботи з батьками учнів: відвідування батьків вдома, бесіда, лекція, тематичні вечори запитань і відповідей, диспут, усний журнал, прес – конференція, зустріч за «круглим столом», виставки, батьківські ознайомлення з педагогічною літературою, перегляд фільмів на педагогічні теми, вечори сімейних традицій, педагогічний десант, дискусійний клуб, аукціон ідей сімейної педагогіки, батьківський ринг, відкритий урок, педагогічне доручення, «університет психолого-педагогічних знань» [2].

Отже, ми пропонуємо орієнтовну програму батьківської просвіти для батьків учнів 1 – 4-х класів:

1. Завдання і зміст сімейного виховання школярів у сучасних умовах незалежної України. Конституційні права і обов'язки батьків та їхніх дітей.
 2. Анатомо-фізіологічні особливості дітей 6-7-річного віку та їх урахування під час вступу останніх до школи.
 3. Вікові особливості дітей молодшого шкільного віку та їх урахування в сімейному вихованні.
 4. Роль батька й матері у вихованні дітей. Методи виховання дітей у сім'ї.
 5. «Мій дідусь, моя бабуся». Виховання поваги до старших людей у сім'ї.
 6. Забезпечення розумового розвитку дітей молодшого шкільного віку і надання їм допомоги в навчанні.
 7. Режим для молодшого школяра.
 8. Особливості читацьких інтересів молодших школярів і завдання батьків щодо організації домашнього читання.
 9. Організація дозвілля в сім'ї.
 10. Традиції української сім'ї.
- Типові помилки у сімейному вихованні.
11. Культура спілкування (анкетування на тему: «Чи знаєте ви свою дитину»).
 12. Формування у дітей морально-етичних рис громадянина України. Сім'я як джерело доброти й милосердя.
 13. Виховання дітей у любові й готовності до праці.
 14. Роль гри у житті молодшого школяра.
 15. Виховання у молодших школярів любові до природи і бажання охороняти її.
 16. Можливості сім'ї щодо естетичного виховання дитини.
 17. Турбота батьків про фізичний розвиток і здоров'я школярів.
 18. Народна гра в родині.
 19. Організація дозвілля та літнього відпочинку дітей молодшого шкільного віку.

Отже, для того щоб подолати непорозуміння та недовіру між школою та

сім'єю ми маємо організувати їхню співпрацю. Школа має залучати батьків до організаційно-виховної роботи в школі, а також організовувати батьківську просвіту. Батьки та педагоги не мають втрачати взаємозв'язок та усвідомлювати, що від їхнього спілкування залежить розвиток особистості.

Список використаних джерел

1. Заєць В.І. Вчимося батьківської майстерності (практичні поради) // Виховна робота в школі. – 2011. – №6. – с.36 – 40
2. Кузьмінський А.І. Педагогіка / А.І. Кузьмінський, О.Л. Омеляненко. – К.: «Знання». – 2007. – с.447
3. Макаренко А.С. Про виховання в сім'ї. М. 1955. – с. 317
4. Сухомлинський В.О. Батьківська педагогіка. – К.: «Радянська школа», 1978. – с. 262.

УДК 373.2.015.31:57.081.1(043.2)

Пинзеник О.М.,

канд. пед. наук, доц.,

доц. кафедри педагогіки дошкільної та початкової освіти

Кресяк М.В.,

магістрант групи ДО-1м

ЕКОЛОГІЧНА КУЛЬТУРА ЯК СКЛАДОВА ВИХОВАННЯ ЕСТЕТИЧНОГО ВІДНОШЕННЯ ДО ПРИРОДИ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Рівень готовності дошкільнят до екологічної освіти і виховання у школі визначається системою виховання і навчання дитини у дитячому садку, тобто в період дошкільного дитинства. Метою виховання естетичного відношення до природи є формування системи наукових знань, поглядів, переконань, які закладають основи відповідального та дійового ставлення особистості до навколишнього середовища.

У зв'язку з цим зміст освітньої роботи вихователя полягає у розкритті багатогранної цінності природи: естетичної, гігієнічної, рекреаційної, практичної. Мета виховання естетичного ставлення до природи досягається в міру вирішення в єдності наступних завдань:

– освітніх – формування системи знань про екологічні проблеми сучасності та шляхи їх вирішення;

– виховних – формування мотивів, потреб і звичок екологічно доцільного поведінки і діяльності, здорового способу життя;

– розвивальних – розвиток системи інтелектуальних і практичних умінь з вивчення, оцінки стану і поліпшення навколишнього середовища своєї місцевості; розвиток прагнення до активної діяльності з охорони навколишнього середовища: інтелектуального (здатності до аналізу екологічних ситуацій), емоційного (відношення до природи як до універсальної цінності), морального (волі і наполегливості, відповідальності) [3].

У низці об'єктивних умов особливу роль виконує вихователь, його вміння активізувати, стимулювати розвиток інтелектуальної, емоційно-вольової сфери особистості, виходячи з конкретних індивідуальних і вікових особливостей дітей. У становленні екологічних знань чимале значення має моральна та інтелектуальна сприйнятливості дитини, здатність до розумових операцій – аналізу, синтезу, порівняння тощо, а також їх експресивно-емоційне ставлення до об'єктів і явищ, які пізнаються. Ця особливість домінує в дошкільному віці й виступає у роботі педагога необхідною передумовою [4].

Розглядаючи екологічне виховання з позицій комплексного підходу, ми визначаємо діалектичну єдність об'єктивних і суб'єктивних умов як запоруку ефективності його організації й результату. Викладачам спеціальної методики ознайомлення дітей дошкільного віку з природою варто врахувати, що вихователь повинен бездоганно володіти всіма компонентами цієї складної й багатогранної проблеми. Звертаючись до її завдань, у концепції екологічної освіти і виховання І. Зверев виділяє такі:

- засвоєння провідних ідей, основних екологічних понять, на основі яких досягається оптимальний вплив людини на природу відповідно до її законів;
- розуміння різноманітної цінності природи як одного з основних джерел розвитку виробництва і культури;
- оволодіння прикладними знаннями, практичними навичками раціонального природокористування, вміння оцінювати стан навколишнього середовища, приймати правильне рішення і не допускати негативних впливів на природу в громадській діяльності;
- свідоме дотримання норм впливу на природу, які виключають спричинення їй шкоди, забруднення чи руйнування природного середовища;
- розвиток духовної потреби людини у спілкуванні з природою, усвідомлення її благочинного впливу, прагнення до пізнання закономірностей природи;
- активізація діяльності щодо поліпшення природного і штучно створеного середовища, нетерпиме ставлення до дій людей, які приносять їй шкоду, пропаганда природоохоронних ідей [1].

Абсолютно очевидний той факт, що такі завдання можуть розв'язуватись успішно в тому випадку, коли навчально-виховного процес вузу буде ґрунтуватися на принципово важливому дидактичному положенні – аналізові екологічної освіти студентів спеціальності «Дошкільна освіта» як складової частини їх загальної професійної підготовки та всебічного виховання. Сучасний дошкільний працівник є не лише вихователем, а її носієм знань з різних галузей. Отже, він володіє великими можливостями одночасного впливу на формування елементарних знань і відносин, практичних вмінь і навичок у своїх вихованців.

Для того, щоб провести екологічні ідеї найраціональнішими і найсприятливішими «шляхами» до дітей, вихователь повинен сам бути носієм високої екологічної культури, мати цілісну систему наукових поглядів на проблему взаємовідносин і співіснування з природою. Лише за цих умов вихователь зможе визначати різноманітність матеріальної, морально-естетичної

й пізнавальної цінності природи, підпорядкувавши цьому роботу з дітьми у дитячому садку і пропагандистську діяльність серед батьків.

Стає очевидним той факт, що важливим орієнтиром у загальній і спеціальній підготовці вихователів дошкільних закладів є їх чіткі знання про взаємодію членів суспільства з навколишнім середовищем у кожному окремо взятому регіоні та Україні загалом, про об'єкти охорони живої і неживої природи у рідному районі, про зміст і призначення Червоної книги на всіх рівнях її видання.

Еколого-педагогічна підготовка вихователя передбачає достатньо високий рівень його громадської та професійної відповідальності за стан, збереження і охорону навколишньої природи. Громадська позиція простежується у конкретній практичній діяльності, спрямованій на збереження природи. Еколого-педагогічна підготовка вихователя переконує його в необхідності й важливості передачі своїх знань дітям та їхнім батькам, стимулює творчий пошук різноманітних форм природоохоронної діяльності в мікрорайоні, місті чи селі з залученням широких верств населення [2].

Отже, екологічна культура, якщо її розглядати в широкому соціальному аспекті, має бути оцінена сьогодні як один зі складників кваліфікаційної характеристики вихователя. У цьому зв'язку зупинимось на аналізові об'єктивних умов, виділимо аспекти, що видаються нам найважливішими з погляду даної проблеми у сучасному педагогічному процесі дошкільного закладу, наприклад, рівень педагогічної кваліфікації й майстерності вихователів, їх загальна і спеціальна підготовка до екологічного виховання. Вона передбачає знання та розуміння педагогом провідних положень наукових основ пізнання, охорони і збереження природи, розуміння значення природного середовища, що виступає компонентом еколого-педагогічної характеристики вихователя.

Список використаних джерел

1. Кот Н. про сучасні підходи до екологічного виховання дошкільників/ Н. Кот. - [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://archive.nbuv.gov.ua/Portal/Socgum/VIrd/201011/12.pdf>. – Назва з екрана.
2. Пинзеник О.М. Формування відповідального відношення до природи у дітей старшого дошкільного віку засобами інноваційних форм екологічної освіти / О.М.Пинзеник // Модернізація змісту дошкільної освіти в контексті сучасних вимірів: збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції (Хмельницький, 29 вересня 2014 року) / Хмельницька обласна державна адміністрація, Хмельницька обласна рада, Департамент освіти і науки Хмельницької обласної державної адміністрації, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія. – Хмельницький : ХГПА, 2014. – С. 184-188.
3. Плохій З. П. Виховання екологічної культури дошкільників : метод. посіб. / З. П. Плохій. – К. : Ред. журн. «Дошкільне виховання», 2002. – С. 26.
4. Плохій З. П. Формуємо екологічну компетентність молодшого дошкільника : навч.- метод. посіб. до Базової програми розвитку дитини дошкільного віку "Я у Світі" / З. П. Плохій. – К. : Світич, 2010. – С. 117.

УДК 373.2.091.3:502(043.2)

Пинзеник О.М.,

канд. пед. наук, доц.,

доц. кафедри педагогіки дошкільної та початкової освіти

Теліга В.В.,

магістрант групи ДО-1м

ФОРМИ ТА МЕТОДИ ВИХОВАННЯ БЕРЕЖНОГО ВІДНОШЕННЯ ДО ПРИРОДИ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ

Екологічне виховання дошкільників має за мету не тільки подання відповідних знань, а й спрямованість на усвідомлення екологічної цінності природного середовища у єдності його з людиною. Дошкільникам необхідно надавати знання у доступній для них формі, щоб спонукати подальше пізнання навколишнього, розвивати і виховувати дитину.

Обрані форми і методи роботи з екологічної освіти створюють цілісну систему для забезпечення екологічного виховання дошкільників.

Підбір форм та методів екологічного виховання базується на наступних принципових моментах:

1) урахування специфіки змісту екологічного виховання, що виходить з біоекології з її центральним поняттям взаємозв'язку організму і середовища;

2) підхід до будь-якої спільної діяльності як педагогічного методу, якщо ця діяльність:

- насичена екологічним змістом,
- дозволяє вирішувати завдання екологічного виховання дітей,
- систематична, регулярно повторювана;
- планується і організовується вихователем;
- націлена на досягнення освітньо-виховного результату;

3) одночасне вирішення у діяльності виховних та освітніх завдань і розуміння їх співпідпорядкованості в екологічному вихованні [1].

Застосування еколого-педагогічних технологій вимагає: докладного опису всіх заходів з вказівкою їх виховно-освітніх цілей (завдань), способів організації, сценаріїв проведення; чіткого помісячно-тижневого планування заходів.

Екологічне виховання в ЗДО включає необхідні і бажані складові:

1) Створення в дошкільному закладі умов для екологічного виховання:

- розвивального середовища,
- фонду методичних, наочно-ілюстративних матеріалів.

2) Організація «екологічного простору» в приміщенні дитячого садка: групові куточки природи, зимовий сад, теплиця, кімната природи, акваріум (модель прісноводного водоймища, штучно створена міні екосистема), живий куточок, в якому зберігається екологічний принцип утримання тварин, устаткування їх приміщень під природні умови життя, правильний догляд.

3) Організація та обладнання «екологічних просторів» на ділянці дитячого садка: майданчика природи, «куточка незайманої природи» (лісу, луки, пустиря), екологічної стежки, «лікарських грядок», городу.

4) Створення умов для праці дітей і дорослих у природній зоні дитячого закладу [2].

Подаючи дітям інформацію про навколишнє середовище, ми застосовуємо пояснювально-ілюстративний метод (розповідь, пояснення, бесіда). Розповіді містять навчальні елементи, використовується цікавий природничий матеріал. Багато занять будуються у формі евристичної бесіди, з проблемними запитаннями, завданнями, які вирішуються під час бесіди з дітьми. Це дає дітям змогу вчитися порівнювати, аналізувати, використовувати вже набуті знання, розвивати логічне мислення. За потреби пояснюємо, доповнюємо, вчасно спрямовуємо роздуми дітей у потрібне русло. Співпраця дорослих і дітей, партнерство, взаємоповага сприяють налагодженню гуманних стосунків між ними.

У роботі з дітьми практикується використання наочності. Це різноманітні ілюстрації, гербарії, альбоми (таблиці, схеми, карти, макети, фотографії, натуральні природні об'єкти).

Добрі результати дає використання індуктивного методу пізнавальної діяльності. Спочатку діти отримують інформацію під час спостережень, експериментування і тільки після цього проводяться підсумкові заняття, на яких встановлюють причинно-наслідкові зв'язки, діти доходять певних висновків. Екологічні заняття принесуть більше користі, якщо дитина самостійно робить маленькі відкриття і знахідки [3].

Екологічні знання дитині доцільніше отримувати у пізнавальній діяльності. Її основними видами є екологічні екскурсії, спостереження, прогулянки.

Спостереження – основний метод ознайомлення дітей з природою. Це активна форма пізнання навколишнього світу, що має на меті накопичення факторів, початкових уявлень про об'єкти і явища природи, внаслідок чого воно може розглядатися як пізнавальна діяльність і як метод навчання.

Прогулянки – повсякденна форма роботи, де діти, спостерігаючи, ознайомлюються з тими ознаками об'єктів природи, явищами, які відбуваються на протязі тривалого часу.

Екологічні екскурсії визначаються в педагогіці як форма і метод навчально-виховної роботи, що дозволяють організувати спостереження і вивчення різноманітних предметів і явищ у природних умовах. Під час екскурсії діти ознайомлюються з явищами природи в їх природних взаємозв'язках, з рослинами і тваринами в середовищі їх існування, з руйнівним впливом людини на природу. Змістом таких екскурсій можуть стати: обстеження близької місцевості для формування уявлень про навколишні природні умови, рельєф місцевості, наявність рослин і тварин. Під час екскурсій діти збирають природний матеріал для колекцій, ігор, занять із флористики, праці, малювання. На екскурсіях дитина збагачує свої екологічні

знання, розкриває своє серце красі довкілля, привчається до культури поведінки.

Під час екскурсій ми намагаємось сприяти активізації пізнавальної діяльності дітей, прагненню берегти і захищати природу. Будь-яку екскурсію, навіть буденну прогулянку, можливо перетворити на захоплюючу подію. Для цього потрібно привнести елемент таємниці, казки, гри.

Йдучи на прогулянку чи екскурсію, заздалегідь знайомлю своїх вихованців з правилами та нормами поведінки, що є елементами екологічної культури кожної цивілізованої людини.

Виходячи з того, що основне завдання виховної роботи – створення оптимальних умов для розвитку активності дошкільників, спонукати їх до творчості й самостійності, я використовую проблемні ситуації. Проблемними ситуаціями стимулюю допитливість своїх вихованців, ставлю їх в умови практичного пошуку вирішення завдання. Проблемні ситуації розвивають самостійність думки, спрямовують на активні пошуки відповіді, на розуміння зв'язків та залежностей часового, послідовного та причинно-наслідкового змісту. Водночас, проблемні ситуації вчать дітей обґрунтовувати свої судження, висловлювати припущення, підводять їх до самостійних висновків.

Застосовуючи метод проблемних ситуацій, доцільно використовувати такі прийоми, як подача дітям варіативності ознак одних і тих самих об'єктів, явищ; порівняння і зіставляння нових характеристик з відомими, поєднання художнього опису об'єктів та явищ природи, огляду їх реальних рис через безпосереднє сприймання. Проблемні запитання — одна з найпоширеніших і найдоступніших для дітей форм, що спонукає малюка до пізнання. Вони розвивають у дітей продуктивне мислення через розв'язання завдань, поставлених проблем і дають новий пізнавальний результат.

Основна форма діяльності дошкільняти – гра, яка водночас є для нього головним способом пізнання зовнішнього світу, основним елементом дитячого розвитку, в тому числі і екологічного виховання. Гра – це творча та емоційна діяльність дітей, сповнена радості, тому введення її в освітній процес сприяє створенню емоційного настрою і мотивації екологічної діяльності.

Для вирішення освітніх завдань використовуємо дидактичні ігри екологічного змісту, сюжетно-рольові ігри, ігри з правилами – сюжетно-рухливі, рухливі, настільно-друковані, а також вправи екологічного змісту, які розвивають самостійність дітей, сприяють набуттю знань про навколишню дійсність.

Дуже допомагає в закріпленні набутих знань, створенні зацікавленості до навколишнього середовища, з метою формування природодоцільної поведінки використання різноманітних вікторин, конкурсів, КВК, які активізують інтерес, увагу дітей, сприяють розвитку їхніх пізнавальних здібностей, уяви, закріпленню набутих знань та вмінь. Проведення виховних заходів екологічного змісту допомагає вихователю розширити естетичне, пізнавальне, оздоровче, практичне значення природи в житті людини. В екологічних святах використовуємо фольклорний матеріал, казки, поезію про природу [4]. До

проведення свят залучаються всі діти та їх батьки, і кожна окрема людина може проявити себе як індивідуальність.

Організація екологічних виставок дитячих малюнків, ілюстрацій до кожної пори року, виробів з природного матеріалу, фотовиставок сприяє прояву активності, творчості дітей і батьків, формуванню стійкого інтересу до об'єктів природи, баченню прекрасного в звичайному.

Таким чином, екологічні екскурсії та всі інші форми, методи, прийоми та засоби навчання та виховання дошкільників у своїй сукупності дають їм можливість не тільки одержати знання, закласти фундамент духовності, а й зрозуміти перші поняття – «екологічна культура», «екологічна свідомість», зрозуміти їх сутність.

Список використаних джерел

1. Іщенко Л.В. Наступність у екологічному вихованні старших дошкільників і першокласників : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01./Л.В. Іщенко. – Одеса, 1997. – 150 с.
2. Марочко Г.С. Формування у дітей старшого дошкільного віку дбайливого ставлення до природи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук / Г.С. Марочко. – К., 1993. – 23 с.
3. Плохій З.П. Виховання екологічної культури дошкільників / Зоя Павлівна Плохій. – К. : Дошкільне виховання, 2002. – 175 с.
4. Різник Л.М. Екологічне виховання молодших школярів на народних природознавчих традиціях : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01/Л.М. Різник. – К., 1995. – 227 с.

УДК 373.2.064.1

Попович О. М.,

кандидат педагогічних наук, старший викладач,
Мукачівський державний університет

Ребреш Н.І.

студентка II курсу, спеціальності «Дошкільна освіта»,
Мукачівський державний університет

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ ВІДНОСИН МІЖ ПЕДАГОГАМИ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ТА РОДИНАМИ

Сьогодні позначено реформуванням української системи освіти в цілому та дошкільної її ланки зокрема. Одним з пріоритетних напрямів підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів є формування вмінь, навичок та стратегій до взаємодії з сім'єю дитини. Це зумовлено тим, що в сучасних складних економічних, соціальних, політичних умовах змінюється сама парадигма відносин між педагогами, як представниками освітньої системи, та батьками, як представниками власної дитини та захисниками її прав. Саме тому важливо розробити таку структурно-функціональну модель взаємодії закладів дошкільної освіти (ЗДО) та сім'ї з

питань розвитку дитини, яка б сприяла успішній реалізації навчально-виховних програм та задовольняла високі потреби формування гармонійної особистості. Однак, декларуючи такі серйозні зміни в системі дошкільної освіти, вихователі ЗДО часто не готові до вирішення поставлених завдань. Вони потребують ґрунтовної підготовки, що дозволить їм не лише реалізувати інноваційні підходи до навчання та виховання дитини, а й залучити до цього процесу її батьків, створити умови для плідної конструктивної співпраці з сім'єю. Зазначене вище спонукає сучасні педагогічні виші шукати нові форми підготовки майбутніх вихователів.

Сучасна сім'я розвивається в умовах якісно нової суперечливої суспільної ситуації. З одного боку, спостерігається звернення суспільства до проблем сім'ї, розробляються і реалізуються комплексні цільові програми по зміцненню і підвищенню її значущості у вихованні дітей. З другого боку, спостерігаються процеси, які призводять до загострення сімейних проблем. Це, перш за все, падіння життєвого рівня більшості сімей, вирішення проблем економічного, а часом і фізичного виживання, посилило соціальну тенденцію самоусунення багатьох батьків від вирішення питань виховання і особистісного розвитку дитини.

Поступальний розвиток ЗДО та родини завжди стикається з певними перешкодами, які можна назвати проблемами. Так і у вихованні: цей процес безперервний, поступовий, має свої стадії, і в кожній з них виникають певні проблеми виховання.

На думку Т. Довженко, найважливіші з цих проблем можна об'єднати в три основні групи.

До першої групи слід віднести проблеми, які пов'язані з осмисленням цілей і змісту освітньо-виховної роботи ЗДО і сім'ї. Необхідно, щоб батьки усвідомлювали, що сучасне виховання має своєю метою всебічний і гармонійний розвиток особистості.

До другої групи проблем спільної роботи відносимо вміле стимулювання активності дитини, спрямованої на її особистісний розвиток і формування.

До третьої групи проблем – належить врахування вікових та індивідуальних особливостей дошкільників. Діти прагнуть до самостійності, обтяжуються зайвою опікою з боку батьків, бажають відвідувати різноманітні позанавчальні заклади, і саме вихователь ЗДО часто стає ініціатором розвитку тих творчих нахилів та здібностей, на які батьки не звертають уваги. Для того щоб вирішити ряд проблем, необхідно організувати правильну взаємодію батьків і вихователів, засновану на принципах гуманізму і партнерства. ЗДО та сім'я мають об'єднати свої зусилля не лише у процесі виховання дитини, її соціалізації, а й у розвитку її інтелектуальної сфери, підготовці її до навчання у школі, у питаннях збереження здоров'я [1, с. 3].

Для того щоб вирішити ряд проблем, необхідно організувати правильну взаємодію батьків і вихователів, засновану на принципах гуманізму і партнерства. Дошкільний навчальний заклад та сім'я мають об'єднати свої зусилля не лише у процесі виховання дитини, її соціалізації, а й у розвитку її інтелектуальної сфери, підготовці її до навчання у школі, у питаннях

збереження здоров'я. Переважна більшість психосоматичних та фізичних вад виявляється саме у дитячому садку, бо вихователь, як фахівець, здатен розпізнати дислексію, вади мовлення, порушення м'язового та опорно-рухового апарату, виявити порушення зору та слуху. Це відбувається тому, що він бачить дитину в нових навчальних умовах, тоді як батьки позбавлені такої можливості й не володіють відповідними вміннями [2, с.18].

В односторонньому порядку закладу дошкільної освіти важко налагодити діалог, якщо друга сторона - сім'я - до нього, або не готова, або не бажає співпрацювати. Однак, систематична, послідовна робота веде до виникнення зв'язку між ЗДО та сім'єю, яка виливається в партнерські відносини за умови, що сім'я бачить зацікавленість в розвитку дітей і буде прагнути до контакту.

Усе вищезазначене доводить, що сучасна система дошкільної освіти потребує фахівця нової формації, а педагогічна освіта в сучасних умовах розвитку усіх сфер життєдіяльності суспільства покликана сформувати педагога-спеціаліста універсально освіченого, який має фундаментальну гуманітарно спрямовану та науково-дослідну підготовку, здатний до творчості і прагне до постійного самовдосконалення.

Саме тому, в Україні актуалізовано процеси становлення системи багаторівневої безперервної педагогічної освіти, яка дозволяла б сформувати мережу професійних освітніх закладів для підготовки конкурентноспроможних фахівців. Основними цілями створення такої освітньо-професійної системи визначено, по-перше, організацію творчої діяльності спеціаліста, створення умов для гнучкої її переорієнтації згідно зі змінами у соціокультурному середовищі, що забезпечує чітке співвідношення кількості підготовлених фахівців з потребами ринку праці; по-друге, формування особистісних якостей людини (професійні характеристики, стиль мислення, рівень культури, інтелектуального розвитку та ін.), що дозволяє певною мірою вирішити проблеми кадрового забезпечення, упровадження новітніх технологій, модернізації навчально-виховного процесу засобом поширення позитивного досвіду світових систем підготовки педагогів-фахівців, розширення міжнародного співробітництва [3, с. 5].

Підготовка майбутніх вихователів ЗДО – це складний багатоаспектний процес. У базовий компонент навчальних планів закладено низку фахових дисциплін, що мають на меті сформувати методичну, психолого-педагогічну, комунікативну готовність студента до подальшої професійної діяльності. У процесі вивчення фахових дисциплін («Дошкільна педагогіка», «Вступ до спеціальності», «Методика розвитку мовлення», «Організація роботи в ЗДО» та інші) Т.Довженко пропонує підготувати майбутніх вихователів до реалізації моделі взаємодії ЗДО та сім'ї з питань розвитку дитини [1]. Модель, розроблена дослідницею складається з трьох блоків: інформаційно-аналітичного, практичного та контрольно-оцінного. Інформаційно-аналітичний блок передбачає збір і аналіз відомостей про батьків і дітей, вивчення сімей, їхніх труднощів, а також виявлення готовності сім'ї відповісти на запити дошкільного закладу. Ці завдання і визначають форми і методи подальшої роботи вихователів. До них відносяться: опитування, анкетування, патронаж,

інтерв'ювання, спостереження і спеціальні діагностичні методики, що використовуються здебільшого психологами. Робота з батьками в межах інформаційно-аналітичного блоку будується за двома взаємозалежних напрямками.

Перший напрям – освіта батьків, надання їм необхідної інформації. Для вирішення питань можуть використовуватися різні форми: лекції, індивідуальні та групові консультації, інформаційні листи, газети, листи-пам'ятки, бібліотека для батьків тощо.

Другий напрям – організація продуктивного спілкування всіх учасників освітнього процесу, тобто обмін думками, ідеями, почуттями. З цією метою плануються і проводяться такі заходи, які включали б батьків і дітей у загально цікаву справу, що змушувало б дорослих вступити з дитиною в діалогічне спілкування.

Основним завданням педагогічного колективу є створення умов для ситуативно-ділового, особистісно-орієнтованого спілкування на основі спільної справи (малюнки, ролі в спектаклі, книги, ігри, підготовки до свят тощо). Відповідно до вирішення цієї задачі обираються і форми взаємодії: ігротеки, виставки вихідного дня, традиції, театральна п'ятниця, зустріч з цікавою людиною, свята, видання сімейних газет, журналів, захист сімейних проєктів і багато іншого. Другий – практичний блок, містить інформацію, спрямовану на вирішення конкретних завдань, пов'язаних з розвитком дітей. Цей блок може складатися з таких форм роботи, як: психологічний тренінг – інтерактивне спілкування з батьками; проєкт «Віртуальна приймальня», яка передбачає віртуальне спілкування з батьківською громадськістю на сайті. Форми і методи роботи, які можуть використовуватися вихователями і психологами залежать від тієї інформації, яку вони отримали під час аналізу ситуації в межах першого блоку.

З метою вирішення завдання ефективної взаємодії дошкільних установ з родиною вводиться третій блок – контрольно-оцінний, тобто це аналіз ефективності (кількісний і якісний) заходів. Для визначення ефективності зусиль, витрачених на взаємодію з батьками, можна використовувати опитування, книги відгуків, оціночні листи, експрес-діагностику та інші методи, що застосовуються після проведення того чи іншого заходу. Не менш важливим є самоаналіз з боку вихователів. У роботі з батьками повторна діагностика, співбесіда з дітьми, спостереження, облік активності батьків можуть бути використані для відстеження та оцінки відстроченого результату. Таким чином, забезпечується цілісна системна підготовка майбутнього вихователя до роботи з родиною.

Список використаних джерел:

1. Довженко Т.О. Підготовка майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу до роботи з сім'єю /Т.О.Довженко // Педагогіка та психологія. - 2016. - Вип. 52. - С. 124-133. - Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpkhnpu_ped_2016_52_16

2. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка : навчальний посібник / Т. І. Поніманська. – К. : Академвидав, 2006. – 456 с.
3. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / М. М. Фіцула. – К. : Академвидав, 2006. – 352 с.

УДК 929(477)

Фенцик О.М.,

кандидат педагогічних наук, доцент,
Мукачівський державний університет.

ФОРМУВАННЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ДУХОВНО-МОРАЛЬНИХ ЦІННОСТЕЙ ЗАСОБАМИ ХУДОЖНЬОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Сучасне суспільство потребує переосмислення методологічних основ розвитку гармонійної особистості, виховання її моральних, духовних якостей. Адже стан духовної культури і моралі суспільства як в Україні, так і в цілому світі викликає занепокоєння. Все більше спостерігаємо суттєве погіршення моральних взаємин між людьми, переважання матеріального над духовним, нівелювання ціннісних життєвих орієнтирів. Яскравим свідченням цього є таке явище в школі як булінг. Тому процес становлення особистості не може обмежуватися тільки формами інтелектуальної активності учнів, необхідні серйозні зміни в системі освіти, пов'язані з посиленням ролі духовного розвитку учнів. У Концепції Нової української школи[2] закладено ідеї, які саме спрямовані на виховання гуманної особистості, яка б могла взаємодіяти з іншими на основі взаєморозуміння й співпраці, на формування людини високої культури, у якій гармонійно поєднується глибокий розум з істинною духовністю.

Слід відзначити, що проблема формування духовно-моральної особистості завжди знаходиться у полі зору науковців, вчителів-практиків. Особливостям організації процесу морального виховання молодших школярів присвячено праці Л. Артемової, С. Козлової, С. Новосьолової та ін. Питання формування та діагностики моральних цінностей особистості школярів присвячені роботи: І. Д. Бех, Г. Г. Ващенко, Т. Д. Дем'янук, В. Д. Шадриков та ін. Особливості становлення особистісних цінностей розкрито у дослідженнях О.Бондарук, О.Золотарьової, С.Купцової, Н.Саліхової, А.Сікалюк та ін. Проте аналіз наукових досліджень із проблеми формування духовно-моральних цінностей дозволив виявити суперечність між актуальною потребою українського суспільства в духовно-моральному вихованні особистості та відсутністю ефективної системи формування духовно-моральних цінностей засобами художньої літератури.

Одним із важливих чинників у формуванні духовних цінностей особистості відіграє мистецтво, яке є результатом духовної діяльності людини. Як зазначає М. Каган, мистецтво є потужним засобом виховання, але «мета художника – не повідомляти читачеві, глядачеві, слухачеві якісь істини, і не намагатися його повчати, а встановлювати з ним уявне спілкування і тим самим

залучати його до своїх цінностей. Завдяки цьому мистецтво – усвідомлюємо ми це чи ні, хочемо ми цього чи не хочемо – є засобом цілісного виховання духовного світу особистості – не одного тільки її естетичного виховання, як часто стверджують теоретики, а саме всебічного формування морально-політичного змісту людської психіки» [1, с. 169]. Тому саме будь-яке мистецтво, а значить і слово слова, має величезні можливості для формування духовного світу людини, її моральності.

Художня література традиційно розглядається як важливий засіб виховного впливу на особистість, адже вона є джерелом осягнення дійсності, скарбницею багатств людського духу, засобом ознайомлення з невідомим і прекрасним. Читання художніх творів, у яких розкривається внутрішній світ переживань, думок, мрій людини, розширює життєвий досвід, сприяє усвідомленню ними цінностей, норм поведінки, які підтримуються суспільством. Осмислення змісту багатьох творів, у яких описано почуття і вчинки дійових осіб, повинно викликати в учнів глибоке співпереживання, що є своєрідним особистісним засобом освоєння дійсності, дозволяє їм зрозуміти внутрішній світ інших людей.

Через осягнення мистецтва слова, художніх дитячих творів, які містять важливі духовно-моральні орієнтири для дитини, поступово відбувається формування духовно-моральних цінностей. Формування духовно-моральних цінностей молодших школярів, на нашу думку, доцільно розглядати як складний процес, у результаті якого у дитини формується прихильне ставлення до загальнолюдських ідеалів Добра, Справедливості, Краси, а також прагнення до самовдосконалення та регулювання повсякденної поведінки з позицій високої моральності. Характерними рисами духовно-моральної людини є урівноваженість, милосердя, справедливість, чесність, толерантність, любов, добро, щирість, гармонія з самим собою і світом. Вона здатна визначати життєві пріоритети і цінності, підпорядковуючи їм свої вчинки та поведінку.

Духовно-моральне зростання відбувається на літературному матеріалі, на формуванні в учнів умінь осягати мистецтво слова, адже вони, на відміну від дорослих зі значним життєвим досвідом, не завжди можуть виокремити головне, зрозуміти вчинки персонажів. Перед педагогом стоїть складне завдання – кожен художній твір донести до дітей як витвір мистецтва, з'ясувати його головну думку, сформулювати емоційне ставлення до літературних персонажів, їхніх почуттів і вчинків. Усвідомлення художнього тексту залежить від багатьох причин: глибокого розуміння кожного слова, здатності зосередити увагу, включити уяву, зберігати в пам'яті інформацію, що надійшла, вміння порівнювати, прогнозувати, аналізувати сюжетну основу художнього твору і підтекстової інформації і т. ін. Як зазначає О. Фенцик, оволодіння процесом усвідомлення тексту вимагає від молодшого школяра досить високого рівня розвитку операцій аналізу і синтезу, складної мислительної роботи, що потребує виділення «основних елементів та об'єднання їх у єдине ціле», у результаті чого визначається головна думка тексту. Цей процес спочатку непростий для дитини, бо у кожному тексті відображення дійсності опосередковано авторським розумінням. Тому, за словами авторки, потрібно

вчити молодшого школяра розуміти чужу думку, яка міститься у тексті, що вклав у нього автор при написанні, відчувати те, що відчула інша людина [3, с. 12].

Процес формування духовно-моральних цінностей потребує системних заходів та повинен бути спрямований на обізнаність учнів про загальнолюдські моральні, духовні цінності, на формування умінь повноцінно сприймати мистецтво слова, на вміння виражати свої емоції під час вивчення літературних творів; на співчувати і співпереживати героям твору; мотивацію гуманності вчинків літературних персонажів творів з позиції духовно-моральних цінностей.

Ефективність впливу словесного мистецтва на формування духовно-моральних цінностей молодших школярів залежить таких чинників: розуміння вчителем змісту духовно-морального виховання та сенсу мистецтва слова; здатності педагога забезпечити принцип партнерства, демократизацію та гуманізацію освітнього процесу; здатності створити на уроці літературного читання комфортне психологічне середовище (повага один до одного, дотримання моральних норм та правил поведінки під час роботи в парах чи малих групах); системності планування опрацювання художніх текстів духовно-морального спрямування, формування здатності учнів співчувати і співпереживати героям твору; насичення діяльності школярів емоційно-позитивними переживаннями, оновлення форм і методів опрацювання художніх творів.

Таким чином, вважаємо, що все вартісне, закладене в молодшому віці, буде міцним підґрунтям і в майбутньому житті особистості, тому вчитель повинен скеровувати увагу дітей на вищі цінності (любов, добро, справедливість, чесність, ввічливість, чуйність тощо), щоб сформувати пріоритетне ставлення до них. Тому педагог повинен навчити учнів сприймати художні твори так, щоб вони, слухаючи «мову автора», відчували її розумом і серцем та при цьому ставали духовно багатшими.

Список використаних джерел

1. Каган М.С. Приобщение другого к своим ценностям / Искусство, музыкознание, музыкальная психология и музыкальная педагогика. Хрестоматия. Вып 1, Часть вторая. / Сост. Э. Б. Абдуллин, Б. М. Целковников – Москва : Прометей, 1991. – С . 165 -171.
2. Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти "Нова українська школа" на період до 2029 року. URL: https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/54258/
3. Фенцик О. Повноцінне сприйняття молодшими школярами художніх творів на уроках літературного читання [Текст] / Оксана Фенцик // Початкова школа. - 2011. - № 11. - С. 9-14.

УДК 373.2.015.311:796.4

Черепаня Н.І.
к.пед.наук, доцент

Мукачівський державний університет
Чентеш Андліана, До-3
Спеціальність «Дошкільна освіта»
ОС «бакалавр»

РАНКОВА ГІМНАСТИКА ЯК ЗАСІБ ЗАКРІПЛЕННЯ НАВИЧОК ХОДЬБИ І БІГУ У МОЛОДШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ

Сучасна цивілізація прикладає гігантські зусилля у вирішенні питань оздоровлення та збільшення тривалості життя людей. Однією з найактуальніших проблем і предметом першочергової важливості не тільки в нашій країні, але і в світі в цілому, залишається здоров'я дітей, так як воно визначає майбутнє країни, генофонд нації, науковий та економічний потенціал суспільства і поряд з іншими демографічними показниками є чуйним барометром соціально - економічного розвитку країни.

Важлива роль у вихованні здорового члена суспільства відводиться закладам дошкільної освіти, пріоритетним напрямком діяльності яких є зміцнення здоров'я дошкільнят.

Заклади дошкільної освіти (ЗДО), згідно з новим Законом «Про освіту», є рівнем загальної освіти, і це значить, що вони тепер повинні працювати відповідно до стандарту. Саме ЗДО покликані спільно з сім'єю створювати сприятливі умови для виховання здорового способу життя дитини-дошкольника. ЗДО розробляють, апробують, конструюють і реалізують сучасні здоров'язберігаючі програми і методики. Перед закладами дошкільної освіти поставлені абсолютно нові завдання: необхідно не просто проводити цикл занять по здоров'язберігаючій діяльності, а організувати єдиний інтегративний процес взаємодії дорослого і дитини, в якому будуть гармонійно поєднані різні освітні області для цілісного сприйняття навколишнього світу. Кінцевим результатом такого процесу має стати формування у дитини уявлення про здоров'я людини як цінності, що є необхідною передумовою для повноцінного життя, задоволення його матеріальних і духовних потреб, активної участі у трудовому та соціальному житті суспільства, в усіх видах людської діяльності.

Про якість дошкільної освіти можна говорити тільки тоді, коли в ній присутня здоров'язберігаюча складова. Коли мова йде про здоров'язбереження в умовах дитячого садка, гігієністи мають на увазі, перш за все, раціонально організований навчально-виховний процес, який організований з дотриманням умов, що гарантують гармонійний фізичний розвиток дитини, зміцнення її здоров'я. Щоб вищеперелічене не залишилося просто декларацією, потрібно подолати негативні тенденції в стані здоров'я дітей, відійти від одноманітності і уніфікованості освіти, створити умови для варіативної і особистісно-орієнтованої педагогіки. Принципово важливо забезпечити можливість реалізації тільки таких освітніх програм, які задовольняють вимогам зміцнення фізичного і психічного здоров'я дітей.

У сучасних програмах одним із головних завдань фізичного виховання є розвиток у дітей основних рухів і, в першу чергу, ходьби і бігу, як основних

способів пересування людини. Вони допомагають дитині знайомитися з навколишнім світом, активно сприймати його, збагачувати свої уявлення про нього. Рухи сприятливо впливають на фізіологічний і всебічний розвиток дітей. Академік К.М. Биков каже: «Дійсно, без м'язових рухів неможливо ні пізнання природи, ні тим більше, переробка її в процесі праці, ні вдосконалення самої людини в процесі виховання» [1].

Турбота держави про здоров'я населення, великий відсоток хворих дітей, недосконалість законодавчих актів - все це підштовхує до створення нового стандарту, спрямованого на розвиток дошкільної освіти в Україні[4]. Основне завдання дитячих садків - створювати умови, при яких діти розвиваються, де їм цікаво, а в підсумку дитина повноцінно проживає дошкільний вік, розвиненим і мотивованим переходить на наступний рівень освіти. Однією з освітніх областей є «Фізичний розвиток», де перераховані види рухової поведінки дитини. Одним з цільових орієнтирів і пріоритетним завданням освітньої галузі є розвиток великої і дрібної моторики. Фізично розвинена дитина рухлива, витривала, володіє основними рухами, зокрема, ходьбою і бігом, може правильно їх виконувати, контролювати свої рухи і управляти ними. Багато що залежить від вихователя, від його вміння відповідно так сформувати предметно-розвиваюче середовище, щоб створити умови для формування у дитини життєвої позиції в освітній діяльності, розвивати ініціативність і забезпечити самореалізацію через різні види діяльності.

Розвиваюче предметнопросторове середовище повинно забезпечувати можливість спілкування і спільної діяльності дітей і дорослих (в тому числі дітей різного віку), у всій групі і в малих групах, рухову активність, в тому числі розвиток великої і дрібної моторики, участь в рухливих іграх і змаганнях. Для дітей дошкільного та раннього віку освітній простір має надавати необхідні і достатні можливості для руху і т.д. [4].

Однак є ряд проблем, вирішення яких вимагає зусиль і часу. Не всі дошкільні заклади в достатній мірі укомплектовані кваліфікованими кадрами, які володіють формами взаємодії і проектною діяльністю у дошкільній освіті, навичками колективного планування. Вихователі консервативні, не всі здатні швидко перебудується під нові вимоги. Присутня слабка включеність батьків в освітній процес. У педагогічному процесі не відпрацьовані прийоми роботи при великій кількості дітей, захащеності груп. Всі ці протиріччя перешкоджають освоєнню і реалізації цих проблем.

Сучасні діти ведуть малорухливий спосіб життя, практично не грають на дворі в спортивні ігри, проводять вільний час біля екрану телевізора або комп'ютера. М'язове навантаження зменшується в силу об'єктивних причин, до такої думки приходять багато вчених, зокрема П.І. Храмцов, К. М. Биков. На їхню думку, одним із завдань виховання є розвиток основних рухів, зокрема, ходьби і бігу, закріплення цих навичок, хороша координованість при їх виконанні, впевненість при ходьбі, комфортність при виконанні. Ходьба і біг складають важливу життєву необхідність, основу для розвитку дитини, вони допомагають їй знайомитися з навколишнім світом, активно сприймати його, збагачувати своє уявлення про нього. Розвиток рухів дитини залежить від оточуючих його умов і перш за все, від відповідного виховання і навчання.

Формування основних рухів - одна з найважливіших проблем теорії і практики фізичної культури. Основні рухи природні і сприяють оздоровленню організму, а також всебічному вдосконаленню особистості дитини. Чим швидше у дитини будуть сформовані основні рухи - ходьба і біг, тим впевненіше дитина буде відчувати себе в суспільстві, швидше соціалізується, розвине спостережливість, опанує аналіз і синтез. Е.Я. Степаненкова в книзі «Теорія і методика фізичного виховання і розвитку дитини» пише, що формування навички - це тривалий і складний процес, і проходить в три стадії [4]. Для того щоб ці стадії здійснилися, потрібно використовувати різні засоби. С.О. Філіппова радить використовувати фізкультурні розваги, А.А. Демчишин вважає основою всього є спортивні та рухливі ігри, Л.Д. Глазиріна рекомендує використовувати стройові вправи і спортивні свята [2]. Для того щоб рухи у дітей правильно розвивалися і удосконалювалися, потрібна велика робота вихователя. Відомо, що в процесі утворення навичок лежить механізм вироблення умовних рефлексів. Надалі вихователь прагне до того, щоб навички ходьби і бігу дітей ставали все більш узгодженими, спритними, вільними, щоб діти без зусиль могли доцільно застосовувати їх в різноманітних умовах. Засобом вироблення даного вміння є ранкова гімнастика. А враховуючи, що у нас діти молодшого дошкільного віку, ми вносимо поправку в ранкову гімнастику, вона носить сюжетний характер. Сюжети підбираються з урахуванням віку дітей і будуються за мотивами українських народних казок, фольклорного жанру, а також можуть відображати пори року. В основі кожного комплексу - цікавий сюжет, що дозволяє не тільки зробити заняття ранковою гімнастикою цікавими для дітей, а й закріпити навички ходьби і бігу молодших дошкільнят.

Список використаних джерел

- 1.Глазиріна Л.Д. Фізична культура - дошкільнятам./Л.Д. Глазиріна. - М .: ВЛАДОС, 1999. - 271 с.
- 2.Демчишин А.А. Спортивні та рухливі ігри у фізичному вихованні дітей і підлітків./А.А. Демчишин. - Калінінград: Здоров'я, 1998. - 168 с.
- 3.Степаненкова Е.Я. Теорія і методика фізичного виховання і розвитку дитини/Е.Я. Степаненкова . - М .: Академія, 2006. - 368 с.

УДК 781.5:780.616.432(477.87)(043.2)

Шереш Р. Ч.

Магістрантка спеціальності 025 «Музичне мистецтво»
Мукачівського державного університету

ФОРТЕПІАННА ТВОРЧІСТЬ КОМПОЗИТОРІВ ЗАКАРПАТТЯ

У сучасних наукових дослідженнях простежується активізація зацікавлень щодо розкриття різних аспектів розвитку музичної культури Закарпаття. Основні тематичні напрями зосереджені на аналізі історичних передумов та шляхів становлення культури в регіоні, специфіки розвитку професійної музичної освіти, композиторської творчості, концертно-театрального життя ХХ століття. Особлива увага зосереджена на творчій діяльності відомих педагогів, композиторів, визначенні їх ролі у розвитку професійної музичної освіти.

Найвідомішим педагогом, піаністом, музикознавцем і композитором у цьому регіоні був Зігмунд Лендел (1892-1970), який отримав музичну освіту у Будапештській (у професора Іштвана Томана, учня Ф.Ліста) та Празькій консерваторіях. У 20-х роках З.Лендел відкриває приватну музичну школу, з 1946 року викладає в Ужгородському музичному училищі, проводить активну концертну діяльність. З.Лендела автор ряду фортепіанних творів ("Пастораль", "Маленька фантазія", етюди, поліфонічні п'єси та ін.), які суттєво доповнювали педагогічний репертуар учнів музичної школи. Музична мова фортепіанних творів побудована на характерних інтонаціях українського, чеського, румунського та угорського музичного фольклору, що сприяє легкому технічному засвоєнню і сприйманню художнього змісту.

Серед найкращих учнів З.Лендела був Дезидерій Задор (1912-1985), в майбутньому відомий піаніст, фольклорист, композитор, професор, заслужений діяч мистецтв України. Вищу музичну освіту здобув у Празі по класу фортепіано, органу та хорового диригування. Протягом 1936-1938 років Д.Задор навчався в Школі вищої майстерності при Празькій консерваторії, удосконалюючи гру на фортепіано в класі професора В.Курца, композицію в класі професорів Я.Кржічки та В.Новака, одночасно відвідуючи лекції музикології в Карловому університеті у професора З.Неєдли.

Фортепіанна музика Д.Задора, як і композиторська творчість, базується на національних традиціях Закарпаття і носить яскраво виражене фольклорно-романтичне спрямування. Для фортепіано Д.Задором були написані: Закарпатська сюїта для фортепіано з оркестром (1949), Етюд до мінор (1953), Парафрази на теми з опери С.Гулака-Артемовського „Запорожець за Дунаєм” (1960), Соната сі мінор (1960), Концерт для фортепіано з оркестром мі мінор (1966) та „Закарпатська рапсодія”.

Фортепіанна творчість Д. Задора – одна із яскравих сторінок його багатогранної спадщини. Його твори – це роздуми і картини барвистої гірської природи Карпат, образи народних свят і яскраві портрети людей рідного краю.

Ряд творів для фортепіано написав Іштван Мартон, зокрема "Елегія" і "Спомин" (1960 р.), у яких простежуються елементами імпресіоністичного звукопису.

Традиції Дезидерія Задора та Іштвана Мартона продовжує сучасний закарпатський композитор, піаніст, педагог Віктор Теличко – заслужений діяч мистецтв України, голова Закарпатської організації Національної спілки композиторів України.

На сьогодні творчий доробок композитора В.Теличка нараховує понад сто різних за жанрами творів, серед яких для фортепіано – Соната (1991), 12

прелюдій (1996), Варіації (1990), Румунські народні мелодії, Сюїта для 2-х фортепіано, "Карпатське капричіо" для трьох (двох) фортепіано і струнного оркестру, фортепіанні мініатюри, серед яких "Канон", "П'єса" (Zongora darab), "Старовинний танок" та інші.

Мініатюра „П'єса” (Zongora darab) є яскравим прикладом багатогранності творчої особистості В.Теличка, який крім творів побудованих на фольклорній основі писав з класичною гармонією і мелодикою. Мелодія "П'єси" має пісенний характер, хвилююча, має чітку форму.

Однією із проблематики досліджень фортепіанної творчості композиторів Закарпаття є досить обмежена кількість як друкованих видань, так і власне самих творів, адресованих дітям. Однак, в останні десятиріччя вийшли друком ряд збірок, зокрема «Фортепіанні твори композиторів Закарпаття».

Нещодавно вийшла друком збірка фортепіанних творів для дітей В.Теличка під назвою «Дитячий альбом», який адресований дітям шкіл музично-естетичного виховання. Тематика дитячих фортепіанних творів композитора – це змалювання портретів рідних людей, художніх образів улюблених дитячих іграшок, різносторонність трактування народнопісенних інтонацій Закарпаття. Дитячі п'єси для фортепіано В.Теличка створенні із врахуванням можливостей учнів різного рівня, технічно спрямовані на розвиток музичних здібностей дитини, формування умінь ансамблевого музикування, що в цілому сприяє розвитку творчих виконавських якостей дитини у процесі навчання гри на фортепіано.

Розвиток композиторської творчості на Закарпатті відображає орієнтацію на європейські та загальноукраїнські традиційні форми музичної освіти, особливості розвитку фортепіанного виконавства в умовах полікультурного середовища.

Список використаних джерел

1. Росул Т. Музичне життя Закарпаття 20-30-х років ХХ століття: Монографія. – Ужгород : ПоліПринт. – 2002. – 208 с.
2. Професійна музична культура Закарпаття: етапи становлення. Збірка статей, есе про музичну культуру Закарпаття (українською та російською мовами). Випуск другий – Ужгород: «Карпати», 2010. – 504 с., іл.
3. Професійна музична культура Закарпаття: етапи становлення / Збірка статей, есе про музичну культуру Закарпаття (укр. та рос. мовами). Випуск третій – Ужгород: «Карпати», 2016. – 520 с., іл.
4. Теличко В. Ф. Дитячий альбом (для шкіл естетичного виховання) – Ужгород: Карпати, 2016. – 48 с.

РОЗДІЛ 7

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ ЗАВДАНЬ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ

УДК 378:615-051(477)

Аркушенко Г. Г.
викладач фармацевтичних дисциплін,
голова циклової комісії викладачів
фармацевтичних дисциплін,
КЗ «Бериславський медичний коледж»
Херсонської обласної ради

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ФАРМАЦЕВТИЧНИХ ФАХІВЦІВ У ВИМІРІ НОВИХ ОСВІТНІХ РЕАЛІЙ

Докорінні зміни соціально-економічних відносин в Україні, її інтеграція в європейській освітній простір, потребують постійного вдосконалення професійної підготовки фахівців.

Останніми роками проблема професійної підготовки фахівців фармацевтичної галузі в Україні набуває нового статусу: стає інноваційною з огляду на сучасні тенденції розвитку фармацевтичної освіти, необхідність формування інноваційного професійного мислення майбутніх фахівців фармацевтичної галузі.

Професійна підготовка фахівців фармацевтичної галузі у сучасних умовах набуває пріоритетного значення, оскільки істотно сприяє подальшому розвитку охорони здоров'я населення, збереженню й зміцненню здоров'я людей та запобіганню різноманітним захворюванням. Адже саме висококваліфіковані фахівці фармацевтичної галузі здатні забезпечити пошук та вдосконалення нових ефективних засобів лікування і профілактики хвороб.

Сучасні тенденції професійної підготовки фахівців фармацевтичної галузі в Україні становлять значний науковий інтерес ще й тому, що фармацевтична освіта є особливим видом професійної підготовки, бо безпосередньо впливає на соціально-економічні процеси сьогодення й разом з тим чинить вплив на майбутнє, забезпечуючи підготовку нового покоління професіоналів, формуючи високоякісний людський та соціальний капітал.

Проблеми у розвитку вітчизняної системи охорони здоров'я у сучасних реаліях формування медичної освіти в Україні дають змогу виявити ключові виклики, які постають перед системою підготовки майбутніх фармацевтів у медичних навчальних закладах. Для цього необхідне створення ефективних освітніх стандартів, які б забезпечували якість підготовки фахівців-фармацевтів з тим, щоб реалізувати суспільний запит на створення ефективної національної системи фармакотерапії, складниками якої стали б доступність якісних, ефективних та безпечних лікарських засобів.

Вимоги нинішнього етапу розвитку фармацевтичної галузі потребують організації фахової підготовки майбутніх фармацевтів для формування високого рівня їх професійної компетентності ще на етапі теоретичної і практичної підготовки у медичному навчальному закладі.

Відтак, у процесі навчання в КЗ «Бериславський медичний коледж» майбутні фармацевти мають знати зокрема особливості системи регламентації обігу лікарських засобів, яка має бути спрямованою, передусім, на забезпечення

якості, ефективності та безпечності ліків. Її складниками є державна система реєстрації лікарських засобів, метою якої є експертиза матеріалів щодо розробки, виробництва, випробувань, лікарського засобу; ліцензування діяльності у сфері обігу лікарських засобів; державного інспектування і контролю лікарських засобів МОЗ України; організації контролю з питань створення, випробування, виробництва, реалізації та застосування лікарських засобів у відповідності до положень належних міжнародних практик виробничої (GMP), клінічної (GCP), дистриб'юторської (GDP), аптечної (GPP) діяльності, практик з фармаконагляду (GPhVP).

Аспекти професійної підготовки майбутніх фармацевтів передбачають урахування під час вивчення навчальних дисциплін професійної особистісно-орієнтованої спрямованості; технологічності процесу засвоєння знань, умінь і навичок.

Дисципліна «Технологія ліків» відноситься до професійно-орієнтованих дисциплін. Оскільки головним завданням технології ліків, як навчальної дисципліни, є – вивчення теоретичних основ, придбання професійних умінь і навичок виготовлення лікарських препаратів, шляхом надання їм певного виду лікарської форми, а також визначення впливу умов зберігання і виду упаковки на стабільність лікарських препаратів, то й в структурі навчання повинні бути присутні наступні аспекти:

- концентрування уваги студентів на важливості знання предмету для виготовлення безпечних якісних ліків;
- визначення сучасних науково - обґрунтованих способів виготовлення й удосконалення технології лікарських форм з метою одержання стабільних лікарських препаратів з оптимальним терапевтичним ефектом;
- використання сучасного пакувального матеріалу;
- акцентування уваги студентів на взаємозв'язок предмету технології ліків з іншими професійно-орієнтованими дисциплінами.

Знання технологічного процесу і порядку виготовлення лікарських форм впливають на якість лікарських препаратів, тому що неналежний склад препарату, неправильне його виготовлення, пакування чи дозування можуть привести до зниження або втрати лікувального ефекту, чи навіть до появи токсичної дії лікарського препарату. Наприклад, при вивченні теми «Несумісні поєднання лікарських засобів» студенти розбирають випадки виникнення несумісностей, юридичні аспекти цієї проблеми і можливість подолання несумісностей. Для досліджень з цієї теми надаються рецепти, в яких прописані утруднені прописи або несумісні поєднання лікарських засобів. Студентам пропонується виготовити таку лікарську форму і побачити зміни, що відбуваються, а також пропонується обрати правильну технологію чи заходи для подолання несумісності. Після чого проводиться порівняння лікарських форм і обговорюються наслідки відпуску і використання несумісних поєднань лікарських засобів.

Сучасні способи технології передбачають вибір більш досконалих стабілізаторів, емульгаторів, мазевих і супозиторних основ, сучасних розчинників. Вивчаючи відповідну тему, студенти завжди обговорюють різні

допоміжні речовини і обирають з них найбільш оптимальні для даної лікарської форми. Так, вивчаючи тему «Мазі», на занятті пропонується виготовити мазь, в якій не зазначена основа, але надаються спосіб і мета застосування. Студенти, враховуючи знання фізико-хімічних і фармакологічних властивостей основ і лікарських речовин, обирають необхідний вид основи. Свою відповідь студент обов'язково аргументує. Крім того, у відповіді звертається увага на спосіб введення лікарських речовин, що впливає на стабільність і терапевтичний ефект лікарського препарату. В кожній темі обговорюються питання удосконалення технології, можливість використання засобів малої механізації. Так для виготовлення якісних і стабільних емульсій використовують гомогенізатори і студенти порівнюють форми виготовлені за допомогою приладу і звичайним способом.

Одним з важливіших аспектів при вивченні технології ліків, є правильний підбір пакувального матеріалу, який впливає на стабільність і якість лікарської форми, що в свою чергу необхідно для оптимального терапевтичного ефекту лікарського препарату. Студенти під час занять, після проведення розрахунків, обирають відповідну упаковку і пояснюють, чому вони зробили такий вибір. Окрім перевіреного роками пакувального матеріалу, на занятті обговорюються нові сучасні та перспективні види упаковок.

У процесі професійної підготовки майбутніх фахівців фармацевтичної галузі в Бериславському медичному коледжі особлива роль належить практичній підготовці студентів, що досить актуально.

Основними завданнями практичного навчання є формування професійних умінь і навичок роботи студентів в практичних умовах, умінь та навичок приготування, контролю якості та оформлення до відпуску екстемпоральних лікарських засобів, відпуску безрецептурних лікарських засобів промислового виробництва, а також підвищення ефективності використання інформаційних технологій в організації роботи аптекних закладів, формування інтелектуальних навичок і вмінь, аналізу ситуацій, що виникають в процесі професійної діяльності та швидке планування роботи у певних умовах та ситуаціях.

Фармацевтична галузь динамічно розвивається за складних умов сьогодення та значною мірою сприяє розвитку фармацевтичної науки. Система підготовки фармацевтичних кадрів у поєднанні із системою їх використання повинна виконувати функції із забезпечення населення ефективними та безпечними ліками, створювати та розвивати виробництво вітчизняних лікарських засобів, контролювати їх якість, забезпечувати організаційно-методичне супроводження фармацевтичного бізнесу, розвивати сучасну систему підготовки фахівців фармацевтичної галузі відповідно до потреб надання якісного медикаментозного забезпечення населення.

Список використаних джерел

1. Про затвердження Концепції розвитку фармацевтичного сектору галузі охорони здоров'я України на 2011–2010 роки / Наказ МОЗ України від 13.09.2010 р. № 769. Електронний ресурс. – Режим доступу : Державна служба України з лікарських засобів: diklz@diklz.gov.ua

2. Рева Т.Д. Способи модернізації хімічної освіти на фармацевтичному факультеті Національного медичного університету імені О. О. Богомольця / Т. Д. Рева // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. – Вип. 41. – 2014. – С. 250–255.
3. Рева Т. Д. Характеристика якості професійної підготовки майбутніх провізорів/ Т. Д. Рева // Науковий вісник кафедри ЮНЕСКО Київського національного лінгвістичного університету. – Вип. 28, 2014. – С.214–219.

УДК 378:373.2.011.3-051:37.016:159.931/.936

Атрощенко Т.О.,

к.пед.наук, доц.,

доц. кафедри педагогіки дошкільної та початкової освіти

Дрозд К.Р.,

студентка 1 курсу, гр. ДО – 1 м,

спеціальність 012 «Дошкільна освіта» ОС «Магістр»

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ЕМОЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Одним із пріоритетних напрямів роботи вихователя закладу дошкільної освіти є цілеспрямований емоційний розвиток дітей, що сприяє формуванню їхньої здатності розрізняти емоції за їх зовнішнім проявом, емоційні стани інших людей, адекватно виражати свій емоційний стан, керувати власною поведінкою, а також розвиток моральних, соціальних, естетичних, пізнавальних почуттів. У цьому зв'язку виникає необхідність у професійній підготовці майбутніх вихователів до емоційного розвитку дітей дошкільного віку та її практичній реалізації в освітньому процесі закладу вищої освіти.

Проблема емоційного розвитку є предметом дослідження психологів, філософів і педагогів, проте досі залишаються мало вивченими питання, пов'язані з природою емоцій, роллю соціального оточення в їх розвитку та їх взаємозв'язку з якостями особистості та особливостями взаємини з оточуючими.

Педагогічний словник визначає емоції як реакцію людини і тварини на внутрішні та зовнішні подразники, що мають яскраво виражене суб'єктивне забарвлення й охоплюють усі види почуттєвої сфери та переживань [2].

За визначенням А. Реана, емоції - це психічне відображення у формі безпосереднього упередженого переживання змісту життєвих явищ і ситуацій, обумовленого схваленням їхніх об'єктивних властивостей до потреб суб'єкта [3].

Поділяємо думку Н. Трофаїли, що емоції - це особливий клас суб'єктивних психологічних станів, що відбивають у формі безпосередніх переживань приємність або неприємність процесу і результату практичної діяльності людини, спрямованої на задоволення її актуальних потреб [5, с.517].

К. Ізард класифікує такі фундаментальні емоції: 1. Інтерес - позитивна емоція, вона переживається дитиною частіше, ніж інші емоції. Інтерес грає важливу мотиваційну роль у формуванні і розвитку навичок, умінь, інтелекту і творчих прагнень; забезпечує працездатність. 2. Радість - переживання активного внутрішнього задоволення, впевненості в собі, власної значимості, успіху своєї діяльності. Якщо ця емоція переважає в емоційному житті, то дитина перебуває в стані комфорту. 3. Подив - переживання, пов'язане зі сприйняттям чогось раптового, несподіваного. 4. Сум - переживання суму, зневіри, ізоляції. Ця емоція гальмує розумову і фізичну активність дитини. 5. Гнів - переживання обурення, збурювання, незадоволення чимось. Ця емоція є одним з компонентів агресивної мотивації. Контроль над нею відіграє важливу роль у процесі соціального розвитку дитини. 6. Відраза - украй неприємне переживання, викликане чимось бридким, огидним, противним, потворним. 7. Презирство - переживання глибокої зневаги до когось (чогось) морально низького. Презирство приводить до роздування почуття власної значимості і до знецінювання об'єкта презирства. Ситуації, що активізують гнів, одночасно активують емоції відрази і презирства. Комбінація цих трьох емоцій розглядається як триада ворожості. 8. Страх - переживання сильного переляку, страху когось (чогось). Переживання страху відчувається і сприймається як погроза особистої безпеки; супроводжується почуттям непевності, незахищеності, неможливості контролювати ситуацію. 9. Сором - переживання незадоволеності собою. Сором мотивує бажання дитини сховатися, утекти. 10. Провина - переживання, пов'язані з порушенням моральної й етичної норми. Інші емоції, відповідно до теорії дослідника, є похідними [1, с.90].

Перші емоції малюка пов'язані з органічними потребами і є безумовно-рефлекторними за своїм походженням (до них належать переживання задоволення і незадоволення, страху та гніву). Вони виявляються у вигляді плачу, крику, яким дитина реагує на різні подразники зовнішнього і внутрішнього середовища (порушення режиму годування, різку зміну положення тіла, больові подразники тощо). Провідною діяльністю немовлят є емоційне спілкування з дорослими, у процесі якого задовольняється дитяча потреба у постійних контактах із ними (наприклад, позитивне реагування на матір, посмішка у відповідь на її посмішку). Погоджуємося із О. Запорожцем, що виховання почуттів з перших років життя є найважливішим завданням, оскільки те, як будуть засвоюватися знання та уміння, вирішальним чином залежить від емоційного ставлення суб'єкта до оточуючих людей і довкілля.

Задля ефективного розвитку емоційної сфери дітей важливим є гармонійне виховання різних почуттів і емоцій, а також формування у неї необхідних навичок керувати своїми емоціями та почуттями (жалість, емпатія, гордість, гнів, сором, занепокоєння, провина, страх, співчуття, любов, шляхетність та ін.); навчання дитини розуміти свої емоційні стани і причини, що їх породжують. Важливо зазначити, що дітям дошкільного віку важко стримувати емоції, скеровувати їх відповідно до вимог дорослих та до засвоєних норм поведінки. Дитина орієнтується на «погано» і «добре», «можна» і «не можна», «хочу» поступається «потрібно». Діти, які стримують емоції набувають

характеру їх інтеріоризації, тобто згортання зовнішніх проявів. Наприклад, молодший дошкільник у ситуації, коли його образили, намагається стримати свої сльози. Старший дошкільник при стримуванні емоцій використовує сформовані у нього уявлення про належну поведінку. У дітей раннього віку емоції зумовлюються безпосереднім довколишнім впливом, то у дошкільника емоції починають опосередковуватися ставленням дитини до соціальних явищ. Емоції стають більш узагальненими, усвідомленими, керованими внаслідок появи їхньої опосередкованості [4, с. 434].

Усе вищесказане дозволяє дійти висновку, що емоційний розвиток дітей дошкільного віку у закладах дошкільної освіти безпосередньо залежить від рівня підготовки майбутніх вихователів. Зокрема, Н. Трофаїлою було сформульовано сутнісний зміст поняття «готовність майбутнього вихователя до емоційного розвитку дітей дошкільного віку», яке дослідниця розуміє як цілісне особистісне утворення, що містить у собі сукупність теоретичних знань, щодо проблем емоційного розвитку дошкільників, а також застосування необхідних практичних умінь та навичок, що визначають специфіку педагогічної діяльності, що спрямований на розвиток емоційної сфери дітей дошкільного віку. Автором було виокремлено такі три етапи підготовки студентів до виховання дітей дошкільного віку у процесі їхнього емоційного розвитку: інформаційний, мотиваційний, практичний, які реалізовувалися на відповідних курсах навчання студентів факультету дошкільної освіти у закладах вищої освіти [5].

Список використаних джерел

1. Изард К. Э. Психология эмоций / К. Э. Изард. - СПб.: 2000. - 344 с.
2. Педагогічний словник / [За редакцією дійсного члена АПН України М. Д. Ярмаченка.]. - К.: Педагогічна думка, 2001. - 527 с.
3. Реан А. А. Психология детства / А. А. Реан. - СПб.: «пройм-ЕВРО-ЗНАК». 2003. - 368 с.
4. Слостенин В. А., Исаев И. Ф. , Мищенко А. И. , Шиянов Е. Н. Педагогика: учеб. пособ. для студ. пед. учеб. завед. /В.А.Слостенин и др. - М.: Школьная Пресса, 2002. - С. 434.
5. Трофаїла Н. Д. Етапи професійної підготовки майбутніх вихователів у процесі емоційного розвитку дітей дошкільного віку /Н. Д. Трофаїла // Молодий вчений. - № 11 (38), 2016. - Херсон. - С.517 - 520.

УДК 159.9.072.432

Воронова О.Ю.

к.психол.н., старший викладач кафедри психології
Мукачівський державний університет

**ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ФОРМУВАННЯ
ПРОФЕСІЙНОЇ РЕФЛЕКСІЇ**

На сучасному етапі розвитку суспільства до професіоналізму фахівця висуваються високі вимоги. Сучасний фахівець – це особистість, здатна аналізувати, коректувати й удосконалювати свою професійну діяльність. Необхідною умовою цього вдосконалення є професійна рефлексія.

Розглянемо особливості формування професійної рефлексії, які зустрічаються в психолого-педагогічній літературі. Оскільки метою нашого дослідження є вивчення специфіки розвитку рефлексії у майбутніх фахівців закладів дошкільної освіти в процесі набуття ними вищої освіти, тобто на початковому етапі професійного становлення, необхідно описати наше уявлення про цей процес і його чинники. Професійне становлення ми розглядаємо як одну із форм особистісного розвитку, як багатоплановий і складно детермінований процес зі своєю специфічною структурою та динамікою розвитку, у ході якого особистість стає суб'єктом професійної діяльності та життя в цілому. Провідним фактором цього процесу виступає рефлексія [2; 5]. Більш того, саме активна рефлексія робить професійне становлення особистісно значущим процесом. В емпіричних дослідженнях з'ясовано, що в процесі професійного становлення фахівців соціономічних професій найбільш істотними різновидами (чи рефлексивними компонентами) є особистісна рефлексія і рефлексія професійної діяльності як відносно самостійні психологічні феномени [4].

Кожний етап становлення професіонала характеризується тим чи іншим способом осмислення, рефлексії. Зокрема, механізми рефлексії допомагають студентам освоювати в процесі навчання навчально-професійну діяльність.

У своєму дослідженні ми опираємось на положення, яке висловила Л. М. Хабаєва, про те, що професійний розвиток особистості на всіх етапах навчання у вищій школі здійснюється за допомогою процедур самоаналізу поведінки, психологічних властивостей особистості, свідомої постановки питань професійного розвитку, кар'єрного розвитку у майбутній професійній діяльності та ін. [3]. Багато науковців вважають, що розвиненість процесів рефлексії є такою психологічною властивістю, яка першочергово необхідна для реалізації професійних завдань в професіях соціономічного напрямку [5].

Важливо звернути увагу на те значення, яке надається професійній рефлексії в сучасній психології. Так в дослідженнях Р. Бернса, В. Карікаша, Н. І. Пов'якель, В. А. Семиченко, В. І. Юрченка підкреслюється, що для майбутніх психологів і педагогів мають бути притаманні не тільки гармонійна, цілісна, позитивна Я-концепція, але й сукупність індивідуальних, особистісних, власне суб'єктивних якостей, які спрямовані на пізнання себе і суб'єкта своєї праці, а також на процес професійної діяльності за допомогою педагогічного спілкування [1].

Деякі науковці пов'язують ефективне вирішення різноманітних професійних завдань і професійний розвиток загалом з наявністю та рівнем сформованості у майбутніх фахівців професійно важливих особистісних рис, якостей, психологічних властивостей (серед яких і професійна рефлексія) (А. К. Маркова, Л. М. Мітіна, Ж. П. Вірна, Л. В. Долинська, Н. І. Пов'якель,

Н. В. Чепелєва, Є. О. Клімов та ін.).

У дослідженні Л. Г. Терлецької також виділено ряд важливих умов, від яких залежить ефективність процесу формування професійно значущих якостей (до яких належить і професійна рефлексія):

1) максимальне наближення процесу навчання до вимог професійно-практичної діяльності шляхом використання активних соціально-психологічних методів навчання;

2) організація в межах профтрениування цілеспрямованого вдивлення в себе та інших людей з метою аналізу та порівняння власної поведінки з професійними еталонами та поведінкою інших;

3) широке використання соціальних механізмів формування професійно значущих якостей з метою розширення їх обсягу (ідентифікація, децентрація тощо);

4) урахування таких якостей самосвідомості як дискретність та рефлексивність;

5) інтеріоризація еталонів діяльності подолання труднощів та бар'єрів, що зустрічаються на шляху адекватного самопізнання та формування професійної позиції;

6) перенесення з майбутнього в теперішнє рольових аспектів професійної діяльності та ін.

На думку С. Д. Пецковича, найсильніший вплив на рівень розвитку професійного саморозуміння мають досвід внутрішнього діалогу і система професійних ідеалів та цінностей, що розвиваються.

Досліджуючи специфіку професійного становлення в процесі переходу від навчальної до професійної діяльності, науковці відзначають те, що в структурі здібностей домінуюче значення починають набувати спеціальні здібності, в той час як раніше домінував розвиток загального інтелекту. Тобто логіка процесу професіоналізації диктує пришвидшений розвиток саме спеціальних здібностей, які мають обслуговувати професійну діяльність. У числі цих здібностей важливе місце належить професійній рефлексії.

Список використаних джерел

1. Семиченко В. А. Психологія педагогічної діяльності : [навч. посіб.] / В. А. Семиченко. – К.: Вища шк., 2004. - 335 с.
2. Фонарев А. Р. Психология становления личности профессионала: учеб. пособие / А. Р. Фонарев. – М. : Изд-во Московского психолого-социального института ; Воронеж : Изд-во НПО «МОДЭК», 2005. – 240 с.
3. Хабаева Л. М. Особенности акмеологических факторов развития профессиональной мотивации студентов : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13. Москва, 2002. 25 с.
4. Шапошникова Ю.Г. Проблема рефлексії у філософських та філософсько-психологічних дослідженнях // Стратегія соціально-психологічного та медико-біологічного забезпечення життєдіяльності людини: Матеріали Всеукраїнської наук.-практ. конференції. – Миколаїв: МДУ, 2004. – С. 172-177.

5. Шнейдер Л.Б. Профессиональная идентичность: теория, эксперимент, тренинг: Учеб. Пособие, / Л.Б. Шнейдер. – М.: Изд-во МПСИ : МОДЭК, 2004. 600 с.

УДК159.923.2:373.3.091.12-051(043.2)

Горват А.К.,

студентка ОС «Магістр», спеціальності «Освітні, педагогічні науки»,

Мукачівський державний університет

Тягур Л.М.,

викладач психології гуманітарно-педагогічного коледжу

Мукачівського державного університету

ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК ЯК ЧИННИК САМОАКТУАЛІЗАЦІЇ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

В умовах модернізації сучасної освіти та впровадження реформи Нової української школи особливо актуальним є професійний розвиток вчителя початкової школи та його самоактуалізація.

Люди народжуються з могутнім індивідуальним потенціалом, ресурсом творчих можливостей, здібностями до тієї чи іншої діяльності та шансом бути успішними. Людина почувається щасливою тоді, коли максимально реалізує свої здібності. Професійна самоактуалізація розглядається як пошук «себе в професії», власної професійної ролі, образу Я, професійного іміджу, індивідуального стилю професійної діяльності, визначення для себе професійних перспектив, досягнення їх, встановлення нових професійних цілей, прагнення до гармонійного розкриття і реалізації свого потенціалу в обраній професії. Люди, що самоактуалізуються в обраній професії, прагнуть зробити все можливе для свого вдосконалення, щоб досягти вищого рівня компетенції через реалізацію себе, своїх цінностей, інтересів і здібностей. Самоактуалізація особистості є важливим показником її життєдіяльності, а особливо у професійній сфері – одній із провідних сфер людської життєдіяльності. Необхідним атрибутом самоактуалізації є саморозвиток особистості як прояв суб'єктної активності у будь-якій діяльності. У зв'язку з цим важливо виокремити самоактуалізацію, її якісний рівень як показник продуктивності життєвого шляху, успішності у професійній діяльності.

Дослідження проблематики професійного розвитку педагогічних працівників присвячені роботи Н. Авшенюк, В. Бойка, Я. Бондарук, А. Василюк, Н. Дяченко, Н. Мукан, М. Нагач, Л. Пуховської, А. С. Синенко, Ж. Таланової та ін.; дослідженням самоактуалізації займалися А. Маслоу, К.Роджерс, В. Франкл, К. Хорні, Е. Шостром, К. Юнг, К.Абульханова-Славська, Б. Ананьєв, Л. Анциферова, О. Бондарчук, Л. Коростильова, С. Максименко, В.Моляко, В.Татенко.

Термін «професійний розвиток» вчителя відноситься до міждисциплінарних понять і в різних областях знань розглядається через призму особливих акцентів. «Професійний розвиток» включає в себе напрямок професійного вибору, лінію побудови кар'єри, наявність

професійних досягнень, задоволеність від процесу і результатів праці, зміну або стабільність робочого місця, професії.

Л. Мітіна вважає, що професійний розвиток це активне якісне перетворення вчителем свого внутрішнього світу, внутрішня детермінація активності вчителя, яка веде до принципово нового способу професійної життєдіяльності.

Професійний розвиток персоналу, дослідниця О. Крушельницька охарактеризувала як процес набуття працівником нових компетенцій, знань, умінь і навичок, які він використовує чи буде використовувати у своїй професійній діяльності. Це процес підготовки, перепідготовки й підвищення кваліфікації працівників з метою виконання нових виробничих функцій, завдань і обов'язків нових посад. Цей процес забезпечується безперервністю освіти і навчання та включає: професійне навчання, розвиток кар'єри та підвищення кваліфікації [1].

Н. Кузнецова, досліджуючи професійний розвиток людських ресурсів інноваційного типу, розглянула його як це системний, спланований процес професійної підготовки та розвитку працівників через механізми безперервного професійного та бізнес-навчання з метою отримання професійного та управлінського досвіду, удосконалення компетенцій, розвитку індивідуальних навичок, обміну знаннями, спрямованих на підвищення якості праці, особистісний розвиток та виконання стратегічних завдань розвитку підприємства і включає: професійне та бізнес-навчання, підвищення кваліфікації, оцінку ефективності професійного розвитку, планування кар'єрного росту та систему управління знаннями. [2].

Професійний розвиток в педагогіці пов'язують не з формальністю або обов'язком, а способом мислення, корисною звичкою. Саме тому в умовах впровадження Нової української школи перед нами постає необхідність професійного розвитку протягом усього життя. Є підстави вважати, що професійний розвиток учителя – це усвідомлення відповідальності за все, що відбувається з ним і його учнями; намагання активно сприяти або протистояти зовнішнім обставинам; планування і цілепокладання своєї професійної діяльності; зміни самого себе для досягнення бажаного результату.

В. Ігнатова сутність професійного розвитку визначає як «безперервний процес накопичення і прояву «потенційного» в особистості (єдність можливого і здійсненого, потенційного та актуального), що сприяє розширенню і поглибленню її зв'язків з навколишнім світом, суспільством, іншими людьми, самим собою і забезпечений спадковими, психологічними, соціальними і педагогічними факторами». Шлях «становлення особистості» забезпечується «вихованням, навчанням, освітою, самоосвітою, педагогічною підтримкою, супроводом, корекцією, організованою соціалізацією» [3].

Т. Чернікова пропонує такі етапи «професійного становлення»:

I етап – практичний, підготовчий. Для нього характерна відсутність особистісного ставлення до виконуваних дій; симбіоз із іншими більш досвідченими чи авторитетними фахівцями; знання абстрактні, віддалені від практики, особистісні властивості можуть включати набір зовнішніх професійних знань та уявлень.

II етап - початковий рівень професійної роботи. Актуалізується прагненням педагогічного працівника ситуативного успіху, копіюванням вмінь авторитетних колег і тиражуванням власних випадкових знахідок; формується готовність до самостійної роботи, відбувається поступове формування індивідуального банку освоєних і застосовуваних методичних прийомів, формуються власне розуміння змісту призначення роботи.

III етап – професійно нормований рівень. Фахівець виявляє задоволеність приналежністю до професійної групи, він готовий нести відповідальність за загальну педагогічну справу, з'являється здатність до виявлення в себе та колег ознак синдрому “емоційного згоряння”.

IV етап – рівень гуманістичної роботи. Професійні й особистісні досягнення визначаються мовленнєвою формулою “стійка гуманістична професійна позиція”; сформоване диференційоване уявлення про себе як про особистість і професіонала, усвідомлюються межі своєї компетентності та відповідальності, простежується виявлення високої готовності до підвищення самоосвітнього рівня; виявляється здатність сприяти професійному росту колег на основі презентування своїх ділових та особистісних ресурсів.

V етап – загальнолюдський рівень, рівень духовного служіння. Відбувається синтез у єдину категорію “людина-педагог” як особистості та як професіонала; особистісна цілісність й автентичність виявляється у виразності якостей суб'єкта власного життя, своїм способом існування сприяючого розвитку особистості інших; траєкторії з подальшого професійного розвитку людина вибирає самостійно; залучення до світового професійного співтовариства виявляється в системній самоосвітній роботі; професійно-особистісна трансформація цього періоду полягає у затвердженні себе як особистісної цінності й унікальності; креативність стає невід'ємною особистісною особливістю; формується нове ставлення до професії на засадах загальнолюдських змістів служіння [4].

Професійний розвиток педагогічного працівника пов'язують, перш за все, із розвитком особистості. Так, І. Хоржевська у своєму дослідженні робить висновок, що професійний розвиток особистості пов'язаний із загальним розвитком людини – отриманням нею досвіду, нових знань та вмінь, її мотивацією та інтересами. Дослідниця визначає наступні структурні зміни особистості, притаманні індивідуально-професійному розвитку особистості:

1) зміна спрямованості особистості: розширення кола інтересів і зміна системи потреб; актуалізація мотивів досягнення; зростання потреб у самореалізації і саморозвитку;

2) збільшення досвіду і підвищення кваліфікації: підвищення компетентності; розвиток і розширення вмінь та навичок; освоєння нових алгоритмів рішення професійних завдань; підвищення креативності діяльності;

3) розвиток складних часткових здібностей;

4) розвиток професійно важливих якостей, зумовлених специфікою діяльності;

5) розвиток індивідуально-ділових якостей;

6) підвищення психологічної готовності [4].

Основоположник гуманістичного напрямку в психології А. Маслоу вважав, що потреба в самоактуалізації – це і є потреба в розвитку особистості, реалізації здібностей та талантів, в осмисленні свого призначення в світі. Ініціація особистістю прагнення до розвитку, вдосконалення й самостійне його втілення в різних формах активності можливі тільки завдяки наявному природному потенціалу.

А. Маслоу обґрунтовує точку зору, згідно з якою процеси самоактуалізації відбуваються протягом усього життя людини й обумовлені специфічною «мотивацією розвитку», можливості прояву якої вже не є залежними від ступеню задоволення базових потреб. Пов'язуючи процес самоактуалізації з мотивацією розвитку, А. Маслоу стверджує, що самоактуалізація є доведеним фактом лише у небагатьох людей; у більшості вона присутня у вигляді надії, прагнення, потягу, чогось бажаного, але ще не досягнутого [5].

Отже, професійний розвиток вчителів початкової школи є необхідним чинником самоактуалізації та проявом суб'єктної активності у будь-якій діяльності. Професійний розвиток вчителя – це складний, багатогранний процес, спрямований на становлення, інтеграцію та реалізацію у педагогічній діяльності професійно значущих особистісних рис та здібностей, професійних знань і вмінь.

Список використаних джерел

1. Крушельницька О. В. Управління персоналом [Текст] : навч. посіб. / О. В. Крушельницька, Д. П. Мельничук. – К.: Кондор, 2003. – 296с.
 2. Кузнецова Н. Б. Професійний розвиток людських ресурсів інноваційного типу в умовах глобалізації // [Електронний ресурс] / Н.Б. Кузнецова // домен kneu.edu.ua. 2010. – С.415-423 – Режим доступу: <http://wiki.kneu.edu.ua/bitstream/2010/2973/1/Kuznetsova.pdf>
 3. Игнатова В. В. Содействие как педагогическая стратегия / В. В. Игнатова, Л. А. Барановская // Сибирский педагогический журнал: научно-практическое издание. – Новосибирск: Немо пресс, 2008. – № 14. – С. 44–52.
 4. Чернікова Т. Професійне становлення педагогів як пріоритет розвивального управління / Т. Чернікова // [Електронний ресурс] 05 лист. 2007 р. – Режим доступу: <http://osvita.ua/school/method/1674/>. Хоржевська І. М. Професіоналізм та професійний розвиток особистості./ Наукові праці. Державне управління. Вип.202, Т.214.–2013, –с.110- 113
 5. Маслоу А. Мотивация и личность / Абрахам Маслоу. — СПб. : Питер, 2008. — 352 с. — (Серия «Мастера психологии»).
- УДК 378:011.3-051:502/504:613-047.22(043.2)**

Гудз С. В.

магістр спеціальності «Початкова освіта» групи ПО – 1 м,

Брижак Н. Ю.

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри теорії та методики початкової освіти,

Мукачівського державного університету

ЕКОЛОГО-ВАЛЕОЛОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ: ДЕФІНІТИВНІ ПІДХОДИ

Розвиток сучасної системи освіти визначається інноваційними перетвореннями, в основі яких лежить використання компетентнісного підходу, а саме формування у майбутніх педагогів професійної компетентності, важливим складником якої є еколого-валеологічна компетентність.

Екологічне виховання молодого покоління – запорука безперервного гармонійного розвитку людської цивілізації та суспільства, становлення особистості на кожному життєвому етапі, що відображено у Законах України «Про освіту», «Про вищу освіту», Національній доктрині розвитку освіти України в ХХІ столітті, Концепції «Нова українська школа», Концепції розвитку екологічної освіти в Україні тощо.

Зокрема, у Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року екологізацію освіти визнано одним з головних стратегічних напрямів розвитку держави, проте й зазначено, що до основних проблем освіти входить її повільна екологізація. Документом, що регламентує цей процес, є Концепція екологічної освіти України, де зазначено, що провідна й найважливіша роль у формуванні особистості з новим екоцентричним типом мислення й свідомості, високим ступенем екологічної культури відводиться школі. Це завдання можуть розв'язати лише педагоги зі сформованою еколого-валеологічною компетентністю.

Тому перед учителем Нової української школи стоїть завдання сформувати у підростаючого покоління еколого-валеологічні знання та практичні вміння, які допоможуть безпосередньо протидіяти негативним факторам, що руйнують благополучне існування людини.

Варто зазначити, що чимало видатних педагогів минулого (К. Вентцель, А. Дістервег, Я. Коменський, А. Макаренко, Й. Песталоцці, М. Пирогов, В. Сухомлинський, К. Ушинський та ін.) звертались до різних аспектів природовідповідного, екологічного та валеологічного виховання особистості. Теоретичні засади екологічної компетентності розглядаються в працях С. Бондар, Г. Бордовського, С. Головіна, К. Корсак, А. Маркової, Л. Хоружої тощо. Основні підходи до формування екологічної компетентності, з'ясування її сутності та структури визначено в працях Н. Пустовіт, Л. Руденко, Л. Титаренко, С. Шмалей та ін. Еколого-валеологічну компетентність особистості в різних аспектах досліджували: О. Аніщенко, І. Бузенко, Л. Архипова, Л. Дрожик, С. Книш, С. Шмалей, І. Щербак та ін.

У педагогіці поняття «компетентність» означає володіння знаннями, досвідом у певній галузі. Компетентність, на думку О. Пошетун – це сформовані структуровані набори знань, умінь, навичок і ставлень, які дають змогу фахівцю визначати й розв'язувати проблеми, що є характерними для певного напрямку професійної діяльності [4]. Компетентність, на думку О. Бондаренко, – це особистісна інтегративна характеристика певного рівня навченості та обізнаності на різних етапах професійного й особистісного

розвитку людини, характеризується наявністю достатніх знань, умінь, навичок, ціннісних орієнтацій і досвіду для ефективного, кваліфікованого й успішного здійснення діяльності і виконання певних функцій у конкретній ситуації з досягненням певних стандартів чи еталонів у різних сферах життєдіяльності людини [1].

Варто зазначити, що до підготовки майбутніх фахівців до розв'язання сучасних екологічних проблем зверталось чимало науковців.

Так, зокрема, Г. Науменко, аналізуючи сучасний стан екологічної грамотності майбутніх фахівців засвідчує, що саме освіта повинна стати засобом підвищення екологічної свідомості різних верств населення, зміни індивідуальних і суспільних цінностей, світоглядних орієнтирів і формування на їхній основі відповідних стереотипів поведінки. Загострення екокризових явищ в Україні, яка фактично перетворилася в «зону суцільного екологічного лиха», змусило не тільки замислитися над їхніми причинами, а й узятися за пошук дієвих шляхів їх подолання [3]. Одним із таких способів вважаємо формування еколого-валеологічної компетентності майбутнього вчителя початкової школи.

Під екологічною компетентністю розуміють сукупність екологічних знань, умінь і навичок, які проявляються в активній життєвій позиції та діяльності людини у взаємовідносинах з природою. Важливим у процесі формування екологічної компетентності є усвідомлення особистістю власної причетності до виникнення і вирішення екологічних проблем. Це є підґрунтям для формування екологічної позиції особистості [5] і слугує їй до діяльності із збереження довкілля.

Спираючись на дослідження Н. Куриленко, визначаємо теоретико-методологічною основою дослідження формування еколого-валеологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи такі підходи:

- компетентнісний, який орієнтує вчителя початкової школи на формування в учнів екологічних та валеологічних знань, способів діяльності та ціннісного ставлення до природи і власного здоров'я за рахунок підсилення світоглядної, прикладної й практичної складових початкової освіти, а також урахування життєвого досвіду школярів молодших класів;

- особистісно-діяльнісний, який обґрунтовує вимоги до професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи з позицій особливостей їхнього психічного розвитку, принципів особистісно-орієнтованого навчання, а також технологій формування еколого-валеологічних знань, відповідних умінь і досвіду еколого-валеологічної діяльності; особистісний підхід зумовлений тим, що процес формування еколого-валеологічної компетентності майбутніх педагогів трактується з урахуванням особистісної позиції кожного з учасників процесу,

- аксіологічний, який розкриває сутність еколого-валеологічних цінностей як складової професійної компетентності, дає можливість визначити ряд еколого-валеологічних цінностей, якими мають оволодіти майбутні педагоги початкової школи;

- системний, який передбачає дослідження еколого-валеологічної

компетентності майбутніх педагогів початкової школи не ізольовано, як автономну одиницю, а, передусім, як взаємодію та зв'язки різних компонентів цілого, знаходження в системі цих відносин провідних тенденцій й основних закономірностей [2].

Однак, у контексті дослідження нас цікавить еколого-валеологічна компетентність особистості.

Еколого-валеологічну компетентність майбутнього вчителя Л. Дрожик розуміє як інтегровану характеристику професійних й особистісних якостей майбутнього вчителя, яка віддзеркалює рівень сформованості еколого-валеологічних цінностей, знань, умінь і практичного досвіду, що дають йому змогу успішно здійснювати педагогічно орієнтовану еколого-валеологічну діяльність, спрямовану на збереження здоров'я та охорону довкілля в умовах загострення екологічної ситуації, здійснення еколого-валеологічного навчання і виховання школярів.

Формування еколого-валеологічної компетентності - це не засвоєння окремо один від одного знань та вмінь, а засвоєння комплексної процедури еколого-пізнавальної та здоров'язабезпечувальної діяльності, яка носить особистісно-розвивальний характер.

Ми погоджуємося з такою думкою, що інтегрований підхід дає змогу визначити еколого-валеологічну компетентність майбутнього вчителя як інтегровану категорію, цілісне утворення, що складається із взаємопов'язаних компонентів, функціонування яких приводить до виникнення нових (емерджентних) якостей студентів: еколого-валеологічних знань і вмінь, навичок еколого-валеологічної діяльності.

Спираючись на наукові дослідження Ю. Бойчука, еколого-валеологічні компетентності – це сукупність взаємопов'язаних смислових орієнтацій особистості, її знань, способів діяльності стосовно збереження, відновлення й розвитку власного здоров'я та навколишнього середовища в умовах напруження екологічної ситуації. У майбутнього вчителя повинні бути сформовані такі компетентності: системні знання про цілісність людини й середовища, синергетичні принципи побудови світу, технологічну діяльність людини і її вплив на протікання екологічних процесів у середовищі існування, поняття про здоров'я людини як критерій якості навколишнього середовища, сучасні стратегії подолання екологічної кризи та місце в них духовних цінностей; система еколого-валеологічних цінностей; яскраво виражені психологічні механізми сприйняття природних об'єктів у процесі взаємодії з ними – емпатія, ідентифікація, суб'єктифікація; екоцентрична спрямованість взаємодії з навколишнім світом; позитивна мотивація на збереження середовища існування та власного здоров'я; уміння й навички практичної еколого-валеологічної діяльності. Усі перераховані якості вважаємо важливими також для майбутніх учителів початкової школи.

Отже, еколого-валеологічна компетентність - це інтегрована характеристика професійних і особистісних якостей майбутнього вчителя, яка відображає рівень сформованості еколого-валеологічних цінностей, знань, умінь та практичного досвіду, що дозволяють йому успішно здійснювати

педагогічно орієнтовану еколого-валеологічну діяльність, спрямовану на збереження здоров'я та охорону довкілля в умовах загострення екологічної ситуації, здійснення еколого-валеологічного навчання і виховання школярів.

Список використаних джерел

1. Бондаренко О. М. Формування валеологічної компетентності студентів педагогічних університетів у процесі професійної підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / Олена Миколаївна Бондаренко. – Київ. 2008. – 20 с.
2. Куриленко Н. В. Поняття про екологічну компетентність, її структуру та умови формування у процесі навчання фізики учнів основної школи /Н. В. Куриленко // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 3 : Фізика і математика у вищій і середній школі. 2013. – Вип. 12. – С. 30-38. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_3_2013_12_7.
3. Науменко Г. Г. Освіта як системний чинник формування екологічної культури майбутніх вчителів: автореф. дис. ... канд. філос. наук: 09.00.10 / Г. Г. Науменко ; Національний педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2009. – 20 с.
4. Пометун О. І. Теорія та практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн / О. І. Пометун // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / За заг.ред. О. В. Овчарук. – К.: КІС. 2004. – С. 16-25.
5. Пруцакова О.Л. Сутність та види екологічної компетентності особистості / О.Л. Пруцакова // Збірка наук. праць. — К.: Лаура, 2005. — № 8. — С. 16—19.

УДК 378:373.3.011.3-051 (043.2)

Кайс І.І.

студентка ПО-1м, ОС «магістр», МДУ,

Кузьма-Качур М.І.

к.п.н., доц., доц. кафедри ТМПО, МДУ

НАПРЯМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

У сучасних умовах розбудови держави, реформування системи освіти на гуманістичних та демократичних засадах суспільство не завжди влаштовує існуючий рівень готовності випускників закладів вищої освіти. Перед закладами вищої освіти гостро постала проблема вдосконалення роботи педагогічних навчальних закладів усіх рівнів акредитації щодо підготовки майбутніх учителів початкових класів. Сучасний вчитель початкової школи повинен виділятися високим рівнем професіоналізму, творчої активності, комунікативними якостями. Підвищення якості підготовки майбутніх учителів початкових класів у професійному та соціокультурному аспектах окреслені в

низці нормативно-правових документів. Для обґрунтування основних напрямів підготовки майбутніх учителів початкової школи уточнимо сутність поняття «професійна підготовка».

У сучасному тлумачному словнику української мови поняття «професійна підготовка» трактується як «формування і розвиток в особистості тих психологічних якостей, знань, умінь і навичок, які необхідні для успішної роботи в цій професії» [1, с. 693].

Підготовка майбутніх учителів початкових класів до професійної діяльності передбачає, на думку Н. Гузій, формування певних особистісних новоутворень, які представляють професійно-педагогічну культуру та професійну компетентність педагога й визначають успіх і якість педагогічної діяльності [2, с. 56].

О. Савченко виокремлює основні напрями підготовки майбутніх учителів початкових класів, враховуючи компетентісну спрямованість нових навчальних програм для початкової школи: загальнопедагогічний, професійно-особистісний, гуманітарний, культурологічний [3, с. 42].

Одним із найважливіших компонентів підготовки майбутніх учителів початкових класів є загальнопедагогічна, основною метою якої є формування вчителя, який володіє основами педагогічної теорії і загальними практичними вміннями й навичками як показником здатності застосовувати теоретичні знання в практичній професійній діяльності. Загальнопедагогічна підготовка забезпечує формування в майбутніх учителів початкових класів системи загальнопедагогічних знань і вмінь, розвиток педагогічного мислення, формування професійно-педагогічних якостей особистості, здійснюючи координацію всіх ланок професійно-педагогічної підготовки студентів педагогічного факультету. Значущість загальнопедагогічної підготовки полягає в тому, що вона надає цілісності та специфічної професійної спрямованості всій системі професійної підготовки вчителя.

Продуктом гуманістичної підготовки є культурна людина, моральна особистість, творча індивідуальність, соціально компетентний громадянин, професійно компетентний фахівець, відкритий до творчого діалогу з іншими етнокультурами. Д. Пащенко зазначає, що важливим складником культурологічної підготовки педагога є формування педагогічної культури вчителя, яка є інтегральною характеристикою педагогічного процесу, що охоплює єдність безпосередньої діяльності людей із передання накопиченого соціального досвіду та результати цієї діяльності, закріплені у вигляді знань, умінь, навичок і специфічних інститутів такого передання від одного покоління до іншого [4, с. 23].

Науковець стверджує, що естетична спрямованість професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів реалізується шляхом організації навчальної діяльності згідно з принципами культуровідповідності, суб'єктності, ціннісної орієнтації, гуманізації та гуманітаризації, естетизації, креативності [4, с. 10].

Теоретичні засади формування етичної компетентності майбутніх учителів початкових класів досліджувала Л. Хоружа. Вона виокремила такі педагогічні

умови естетичної спрямованості професійної підготовки педагога: усвідомлення сутності естетичної спрямованості; реалізація сукупності принципів, що забезпечують естетичну спрямованість; естетична спрямованість діяльності студентів у процесі професійної підготовки; врахування вікових та індивідуальних особливостей студентів (сформованості особистісних якостей, системи ціннісних орієнтацій) і художніх інтересів (жанрових, творчих), розвитку естетичних потреб особистості студентів; розвиток вищої (естетичного) рівня сприйняття прекрасного [5, с. 11-12].

Значущою є естетична складова підготовки майбутніх учителів початкової школи, що забезпечує осмислення змісту і форм майбутньої професійної діяльності (оволодіння методами пізнання і фундаментальним знанням, які дають свободу в отриманні та використанні нових знань; досвід творчої дії й естетичної активності на основі відповідального вибору; комунікативну перспективу та взаємодію).

Важливо, щоб процес підготовки майбутніх учителів початкових класів здійснювався в умовах поєднання та взаємодії духовної культури й педагогіки, що забезпечує формування у студентів психологічної, теоретичної і практичної готовності до роботи з молодшими школярами.

Готовність вчителя до професійної діяльності має інваріантні характеристики:

- самообґрунтування своїх дій, самореалізація на основі внутрішньої професійної мотивації;
- постійний пошук альтернатив чинній практиці освіти і виховання;
- визначення цілей та їх реалізація на підставі авторської моделі освіти і виховання;
- спільне з учнями осмислення (наділення змістом) елементів змісту освіти;
- внесення авторських елементів у зміст освіти і виховання;
- рефлексія власної особистісної та професійної поведінки;
- відповідальність за прийняті рішення;
- приймання або неприймання форм діяльності чи спілкування з позицій свого педагогічного ідеалу;
- орієнтація на діалог та самозмінювання в процесі педагогічного спілкування.

Таким чином, підготовка майбутніх учителів початкової школи – це процес засвоєння теоретичних і практичних навичок, формування необхідних психологічних якостей особистості педагога, що сприяють самореалізації й усвідомленню сенсу отриманих знань.

Список використаних джерел

1. Сучасний тлумачний словник української мови: 100000 слів / укл. Н. Кусайкіна, Ю. Цибульник; за заг. ред. В. Дубічинського. – Харків : «Школа», 2009. – 1008 с.
2. Гузій Н. Людиновимірність методологічної бази педагогічного професіоналізму як запорука успішної розбудови особистісно зорієнтованої освіти /Н. Гузій // Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Сер.: Педагогіка. – 2013. – № 2 (11). – С. 53–60.

3. Савченко О. Компетентнісна спрямованість нових навчальних програм для початкової школи / О. Савченко // Гірська школа українських Карпат. – 2015. – № 12–13. – С. 39–50.
4. Пашенко Д. Формування готовності майбутніх учителів початкових класів до гуманістичного виховання учнів : автореф. дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 / Д. Пашенко; Національний педагогічний ун-т імені М. П. Драгоманова. – Київ, 2006. – 37 с.
5. Хоружа Л. Теоретичні засади формування етичної компетентності майбутніх учителів початкових класів : автореф. дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 / Л. Хоружа ; Інститут педагогіки АПН України. – Київ, 2004. – 45 с.

УДК 371.134:373.3

Молнар Т. І.

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри теорії та методики початкової освіти
Мукачівського державного університету

ФОРМУВАННЯ КРОС-КУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Трансформаційні зміни, які відбуваються сьогодні в українському суспільстві, актуалізують питання взаємодії в крос-культурному суспільстві. Проблема організації соціокультурного життя у крос-культурному середовищі є однією із найактуальніших для сучасного людства, причому такою, що стосується існування різних цивілізацій, країн, етнічних і соціальних груп і, в решті-решт, кожної окремої особистості. З огляду на це, перед вітчизняною освітою постала потреба забезпечення гармонійного співіснування представників різних культур у закладах освіти, налагодження їх ефективної взаємодії в крос-культурному середовищі.

У контексті дослідження важливе значення мають наукові розвідки в галузі загальної полікультурної освіти (Т. Клінченко, Є. Ковальчук, Р. Кузнєцова, Т. Стефаненко, Л. Супрунова); дослідження освітнього середовища як крос-культурного (Є. Бондаревська, М. Гоманн, Ю. Давидов, Г. Дмитрієв, Д. Ларчер, О. Сухомлинська); підготовки вчителя до роботи в крос-культурному середовищі школи (І. Антонюк, Р. Баяновська, Н. Бордовська, А. Джуринський, З. Малькова, Л. Супрунова, Н. Якса). Вивчення зарубіжного досвіду теорії і практики полікультурної освіти висвітлено в працях Я. Гулецької, О. Джуринського, О. Івашко, О. Мілютіної, О. Слоньовської та ін.

Модернізація процесу професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи відбувається в умовах соціальної реформи суспільства, яка вимагає зміни пріоритетів у системі професійної підготовки та ставить нові вимоги до ідеалу сучасного педагога як «Людини культури».

Особливості розвитку і функціонування освітньої системи залежать і визначаються особливостями культурного та соціального контекстів, так як

сама по собі система освіти є невід'ємною частиною культури. Відтак, умови сьогодення в якості основних кваліфікаційних вимог до сучасного вчителя визначають знання засад полікультурної освіти. Як підкреслює М. Семікін, саме майбутнім учителям особливо важливо «вміти працювати з різними в культурному відношенні людьми, правильно розуміти людську відмінність, бути толерантними до інших, уміти підтверджувати своїми особистими справами і словами культурний плюралізм у суспільстві» [3, с.87].

Підвищення рівня компетентності майбутніх педагогів є актуальними завданнями сучасної вищої освіти. Особистість майбутнього вчителя є носієм та провідником ідеї полікультурності, яка не зможе результативно здійснювати педагогічну діяльність у складних соціокультурних умовах без належної підготовки. Як наслідок, в основу кардинальних змін у системі професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів покладено певні методологічні засади, які визначають роль педагога як суб'єкта полікультурного середовища. Тому актуальним в наш час є формування крос-культурної компетентності майбутнього вчителя початкової школи.

Так, на думку О. Березюк, крос-культурна компетентність – це комплексна якість особистості, яка формується у процесі професійної підготовки на основі толерантності, що характеризується усвідомленням власної багатокультурної ідентичності, проявляється в здатності розв'язувати професійні завдання конструктивної взаємодії з представниками інших культурних груп. Дослідник називає такі компоненти крос-культурної компетентності майбутнього фахівця:

- 1) когнітивний, спрямований на засвоєння образів і цінностей світової культури, культурно-історичного й соціального досвіду різних країн і народів;
- 2) ціннісно-мотиваційний, спрямований на формування готовності студента до міжкультурної комунікації, розвиток толерантності стосовно представників інших культурних груп;
- 3) діяльнісно-поведінковий, спрямований на розвиток здатності до розв'язання професійних завдань під час взаємодії із представниками різних культурних груп [1].

У наукових доробках Н. Величко полікультурна компетентність визначається як «здатність розуміти несхожість людей, поважати їхню мову, релігію, культуру» [2, с. 63].

Т. Колосовська визначає крос-культурну компетентність як інтегральну якість особистості, до складу якої входять знання про особливості іншої культури, вміння інтерпретувати іншокультурну інформацію, досвід комунікативної діяльності.

Як зазначає Л. Щетініна, крос-культурна компетентність – це усвідомлення ідейних, обрядових, культурних і традиційних відмінностей, що властиві тій чи тій культурі, здатність визначити спільні та відмінні риси в різних культурах і поглянути на традиції власного народу очима іншого етносу [4].

Процес формування крос-культурної компетентності визначаємо як спеціально організовану взаємодію викладача і студента, що спрямована на вирішення таких завдань: формування вмінь визначати й аналізувати стан полікультурного освітнього середовища, порівнювати культурну

різноманітність на рівні суспільства, групи й окремої особистості; розвиток культури міжнаціонального спілкування з представниками інших культур, національних меншин; формування умінь представляти себе і власну культуру в умовах полікультурного діалогу.

Таким чином, одним із важливих завдань сучасної системи освіти є підготовка майбутніх учителів до ефективної крос-культурної взаємодії в полікультурному середовищі, що пов'язано з усвідомленням культурного різноманіття, толерантним ставленням до цього різноманіття і здатністю до поведінки відповідно до конкретних умов. В умовах полікультурного середовища важливими постають нові вимогами до особистості педагога, як от: розвиток культури міжнаціонального спілкування, міжетнічна толерантність, обізнаність в особливостях культурно-освітніх традицій тих етносів, які проживають у відповідному регіоні та навчаються у даному закладі освіти тощо. Беручи до уваги викладене вище, не можна заперечувати значення крос-культурної компетентності майбутніх учителів початкової школи як інструменту ефективної взаємодії в контексті європейських стандартів освіти.

Список використаних джерел

1. Березюк О. Формування полікультурної компетентності майбутніх фахівців у сучасному освітньому просторі / О. Березюк. // Формування загальнокультурної компетенції майбутніх фахівців: збірник наукових праць / за ред. О. С. Березюк, О. М. Власенко. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2013. – С. 10-20.
2. Величко Н. Полікультурна компетентність як складова професійної компетентності педагога / Н. М. Величко. // Вісник Житомирського державного університету – Вип. 54 – Педагогічні науки. – 2010. – С. 61-65.
3. Семікін М. Крос-культурна грамотність сучасного педагога: методологічний аспект / М. Семікін // Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка. – 2013. – № 2 (11). – С. 84-91.
4. Щетініна Л. В. Сутність крос-культурної компетентності: від теорії до практики /Л. В. Щетініна, С. Г. Рудакова // Електронне наукове фахове видання «Ефективна економіка». – 2017. – № 4. – Режим доступу: <http://www.economy.nayka.com.ua/?op=1&z=5537>

УДК [378.011.3-057.4:02]:81'271.16(043.2)

Моргун А. В.,

канд. філол. н., доцент
кафедри філологічних дисциплін
та соціальних комунікацій

Мукачівського державного університету

Попович Н. Ф.,

канд. філол. н., доцент

кафедри філологічних дисциплін
та соціальних комунікацій
Мукачівського державного університету

ПРАВИЛЬНІСТЬ ЯК ГОЛОВНА ЯКІСТЬ КУЛЬТУРИ МОВЛЕННЯ ФАХІВЦІВ З ІНФОРМАЦІЙНОЇ, БІБЛІОТЕЧНОЇ ТА АРХІВНОЇ СПРАВИ

Правильність – одна з визначальних якостей культури мовлення фахівців з інформаційної, бібліотечної та архівної справи. Вільне, невимуслене оперування словом; уникнення архаїзмів, слів-паразитів, зайвих іншомовних слів; фонетична виразність, інтонаційна розмаїтість, чітка дикція, розмірений темп мовлення, правильне використання логічних наголосів і психологічних пауз; взаємовідповідність між змістом і тоном, між словами, жестами та мімікою; правильна вимова – необхідні елементи мовленнєвої культури. Тому визначення правильності мовлення як її головної комунікативної якості можна вважати однією з актуальних проблем сьогодення.

Правильність мовлення – це його відповідність діючим нормам. Володінню мовленням як засобом професійної діяльності потрібно вчитися. Від рівня правильності культури мовлення фахівця з інформаційної, бібліотечної та архівної справи значною мірою залежить ефективність комунікації в соціумі. Чим досконаліше мовлення працівників інформаційних відділів, бібліотекарів, архівістів, тим краще вони виражають думки, формулюють повідомлення. А це відповідно впливає на сприймання їхніх висловлювань іншими.

Слову, мовленню у процесі пізнання надавали великого значення Я. А. Коменський, В. О. Сухомлинський, Л. І. Айдарова, Л. О. Варзацька, М. С. Вашуленко, В. Г. Паламар, С. І. Дорошенко, В. Г. Пасинок, О. А. Сербенська, М. І. Пентиліук, І. І. Маруніч, І. В. Гайдаєнко та ін. Дослідженню мовлення присвячено ряд публікацій [1; 2; 3; 4; 5].

Правильність професійного мовлення – це дотримання закріплених у літературній мові норм. «Під літературною нормою розуміються прийняті в суспільно-мовленнєвій практиці освічених людей правила вимови звуків, наголошення слів, словотворення і слововживання, будови синтаксичних конструкцій» [1, с. 47].

Мовлення фахівців з інформаційної, бібліотечної та архівної справи є важливішим джерелом достовірної інформації. Тому основними вимогами до їхнього мовлення є логічність викладу, правильність з точки зору фонетики й граматики, а також мовна культура.

Еталоном правильності культури мовлення слугують норми, правила вимови, наголошування, словозміни, слововживання, орфографічні правила у писемному мовленні тощо. Завдяки цьому реалізується інформаційно-інформативна функція мовлення, здійснюється відповідний вплив на адресата. Формуванню правильності сприяють тренінги, робота зі словниками, спеціальною лінгвістичною літературою, написання текстів, слухання й аналіз правильного мовлення.

Культури мовлення не існує без володіння нормами наголошення. Слід звертати увагу на правильне наголошування іменників, як-от: *дові́дник, вимóва, ві́падок, дефі́с, однинá, множинá, озна́ка, предме́т, за́гадка, при́казка* тощо. Також необхідно правильно наголошувати такі прислівники: *попе́реду, врі́вні, впо́вні, зо́всім, рішу́че, далебі́, впо́перек*.

Майбутнім фахівцям з інформаційної, бібліотечної та архівної справи слід перевірити себе в правильності вимови таких слів, як *джерелó, планéр, гляда́ч, гурто́житок, площина́, речовина́, завда́ння, навча́ння, пізна́ння, чита́ння, уподо́бання*.

Як відомо, нормативне наголошення ряду слів можна запам'ятати окремими блоками структурно близьких слів. Однотипним наголосом характеризуються складні слова, зокрема: *право́пис, часо́пис, руко́пис, машино́пис, живо́пис; міліме́тр, сантимéтр, кіломе́тр* тощо.

Необхідно правильно наголошувати також слова, які запозичені з французької мови, наприклад: *катало́г, моноло́г, діало́г*.

В українській мові є слова з подвійним наголосом. Такі слова можна вимовляти по-різному, оскільки використання різних наголосів не змінює їхнє лексичне значення, наприклад: *заголо́вок і за́головок, розпо́відач і розпо́відач, про́стий і прості́й, за́вжди і завжди́, простóро і про́сторо* та ін.

За дотриманням чи недотриманням узвичаєних норм усне мовлення визначається як правильне або неправильне.

Кожен фахівець з інформаційної, бібліотечної та архівної справи повинен володіти відчуттям мови, постійно стежити за змінами, які відбуваються в нормах вимови, наголошування, слововживання тощо. Треба вміти самому уважно читати наукову, технічну, публіцистичну, художню літературу. Необхідно постійно поглиблювати й оновлювати власні знання, вдосконалювати мовлення, підвищувати його культуру. Як правило, гарне мовлення свідчить про високий рівень культури мовця і тому робить спілкування між людьми більш ефективним.

Працівникам інформаційних відділів, бібліотек, архівів важливо виробити в себе звичку звертатися до словників, якщо виникає будь-який сумнів щодо правильності вживання слова, розвивати увагу до незнайомих слів, потребу запам'ятати, з'ясувати їх значення, ввести у своє мовлення.

Отже, засвоєння норм літературної мови – тривалий процес, вивчення й застосування функціональних можливостей мови триває впродовж усього свідомого життя. Адже рівень культури професійного мовлення можна підвищити за умови неперервного навчання. Без володіння літературними нормами не існує культури мовлення. Це й зумовлює визнання правильності як головної якості культури мовлення фахівців з інформаційної, бібліотечної та архівної справи.

Список використаних джерел

1. Дорошенко С. І. Основи культури і техніки усного мовлення / С. І. Дорошенко. – 2-е вид., перероб. і доп. – Харків : «ОВС», 2002. – 144 с.
2. Пасинок В. Г. Основи культури мовлення / В. Г. Пасинок. – Харків : ХНУ

імені В. Н. Каразіна, 2011. – 228 с.

3. Пентилюк М. І. Ділове спілкування та культура мовлення / М. І. Пентилюк, І. І. Маруніч, І. В. Гайдаєнко. – К. : Центр навчальної літератури, 2010. – 224 с.

4. Попович Н. Ф. Майстерність сценічного мовлення / Н. Ф. Попович // Мистецька освіта в європейському соціокультурному просторі XXI століття: матеріали I Міжнародної науково-практичної конференції (20-21 квітня 2017 р.). – Мукачево: РВВ МДУ, 2017. – С. 226-229.

5. Сербенська О. А. Культура усного мовлення / О. А. Сербенська. – К. : Центр навчальної літератури, 2004. – 216 с.

УДК: 375.81.45

Мочан Т.М.,

к. пед. н., доцент,

Бенца Т.І.,

студентка ОС «Магістр»,

спеціальність «Освітні, педагогічні науки»,

Мукачівський державний університет

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

В сучасному суспільстві існує необхідність розвитку стратегії підготовки майбутніх учителів, яка була б орієнтована на підготовку учителя початкової школи, який здатний аналізувати педагогічну ситуацію, адаптувати зміст навчання до реальних життєвих обставин; самостійно розробляти відповідне навчально-методичне забезпечення; враховувати вікові, гендерні, соціальні особливості учнів початкової школи та логічно оцінювати ефективність психолого-педагогічного впливу, використовуючи сучасні та креативні технології навчання.

Теоретичні та методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів активно досліджували та досліджують вітчизняні вчені: В. Андрущенко, І. Бех, Ю. Бойчук, С. Гончаренко, М. Гриньова, Н. Грицай, І. Зязюн, О. Комарова, В. Кремень, В. Огнев'юк, С. Сисоєва, Л. Сущенко, О. Ярошенко та інші. Використання інформаційних технологій в освіті обґрунтовують Н. Бахмат, В. Биков, А. Гуржій, Р. Гуревич, М. Жалдак, Л. Карташова, О. Кивлюк, А. Коломієць, В. Лапінський, Л. Макаренко, Н. Морзе, Л. Петухова та ін.

Формування професійної компетентності й окремих її складових розкривають О. Глузман, О. Пометун, О. Савченко та ін.

З вересня 2018 р. учні початкової школи розпочали навчатися за новим «Державним стандартом початкової освіти» (затверджено постановою Кабінету Міністрів України 21 лютого 2018 р. № 87). У цьому документі зазначено, що основним завданням початкового навчання є оволодіння учнями ключовими компетентностями [1]. Природно, що формування та розвиток компетентної

особистості учня можливий за наявності відповідного рівня компетентностей учителя.

Відповідно до реформування системи освіти в напрямі НУШ, було визначено компетентності вчителів початкової школи, необхідні для навчання учнів перших класів у 2018/2019 і 2019/2020 н. р. Вчителі початкової школи підвищують свою кваліфікацію за Типовою освітньою програмою для підвищення кваліфікації педагогічних працівників, затверджену наказом МОН України від 15.01.2018 № 36. У 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 р., схваленої розпорядженням КМУ від 14.12.2016 № 988, зокрема: професійно-педагогічна компетентність (обізнаність із новітніми науково обґрунтованими відомостями з педагогіки, психології, методик, інноватики для створення освітньо-розвивального середовища, що сприяє цілісному індивідуально-особистісному становленню дітей молодшого шкільного віку; здатність до продуктивної професійної діяльності на основі розвиненої педагогічної рефлексії відповідно до провідних ціннісно-світоглядних орієнтацій, вимог педагогічної етики та викликів початкової школи); соціально-громадянська компетентність (розуміння сутності громадянського суспільства; володіння знаннями про права і свободи людини; усвідомлення глобальних (зокрема й екологічних) проблем людства і можливостей власної участі у їх розв'язанні; усвідомлення громадянського обов'язку та почуття власної гідності; вміння визначати проблемні питання у соціокультурній, професійній сферах життєдіяльності людини та віднаходити шляхи їх розв'язання; навички ефективної та конструктивної участі в цивілізаційному суспільному розвитку; здатність до ефективної командної роботи; вміння попереджувати та розв'язувати конфлікти, досягаючи компромісів); загальнокультурна компетентність (здатність розуміти твори мистецтва, формувати власні мистецькі смаки, самостійно виражати ідеї, досвід та почуття за допомогою мистецтва; усвідомлення власної національної ідентичності як підґрунтя відкритого ставлення та поваги до розмаїття культурного вираження інших); мовно-комунікативна компетентність (володіння системними знаннями про норми і типи педагогічного спілкування в процесі організації колективної та індивідуальної діяльності; вміння вислуховувати, обстоювати власну позицію, використовуючи різні прийоми розміркувань та аргументації; розвиненість культури професійного спілкування; здатність досягати педагогічних результатів засобами продуктивної комунікативної взаємодії (відповідних знань, вербальних і невербальних умінь і навичок залежно від комунікативно-діяльнісних ситуацій)); психологічно-фасилітативна компетентність (усвідомлення ціннісної значущості фізичного, психічного і морального здоров'я дитини; здатність сприяти творчому становленню молодших школярів та їхній індивідуалізації); підприємницька компетентність (вміння генерувати нові ідеї й ініціативи та втілювати їх у життя задля підвищення як власного соціального статусу та добробуту, так і розвитку суспільства і держави), інформаційно-

цифрова компетентність (здатність орієнтуватися в інформаційному просторі, отримувати інформацію та оперувати нею відповідно до власних потреб і вимог сучасного високотехнологічного інформаційного суспільства) [2]

Компетентність фахівця можна окреслити як комплекс професійних знань, умінь, відносин, професійних якостей особистості.

І. О.Пальшкова вважає, що професійна компетентність майбутнього учителя початкової школи є чинником підвищення якості освіти й включає професійно-змістовний, технологічний і професійно-особистісний компоненти. Професійно-змістовий компонент передбачає наявність у педагога знань з предмета, який він викладає, суміжних дисциплін, з дисциплін, що виражають квінтесенцію спеціальності, якими оволодіває студент, теоретичних знань з основ наук, котрі вивчають особистість людини, що забезпечує усвідомленість при визначенні педагогом змісту його професійної діяльності з виховання, навчання та освіти учнів. Технологічний компонент включає професійні знання, апробовані в дії, тобто вміння. Забезпечують цей компонент інформаційно-інноваційні технології, які ґрунтуються на комплексному діагностико-дослідницькому осмисленні педагогічної ситуації і перспективному її прогнозуванні. Професійно-особистісний компонент включає особистісні здібності та творчі здібності [3, с. 114-115].

Науковцями визначено, що компетентність випускника закладу вищої педагогічної освіти забезпечує: здатність використовувати сучасні технології навчання і вирішувати завдання виховання та духовно-етичного розвитку школярів у навчальній і позанавчальній діяльності відповідно до їх вікових, індивідуальних, психофізіологічних особливостей; здатність використовувати умови освітнього середовища для формування особистісних, метапредметних і предметних результатів навчання та забезпечення якості освітнього процесу через предмет, що викладається; здатність здійснювати педагогічний супровід соціалізації учнів початкової школи; готовність до взаємодії з іншими учасниками освітнього процесу згідно з принципами здоров'язбережувальної педагогіки; здатність проектувати навчальні програми й індивідуальні освітні маршрути учнів відповідно до вікових, індивідуальних, психофізіологічних особливостей учнів початкової школи [3, с. 3].

Отже, професійна компетентність – це якості вчителя, який здатний відповідати вимогам своєї професії демонструючи знання, вміння, навички, досвід проявляти професійну та загальну культуру.

Список використаних джерел

1. Державний стандарт початкової освіти [Електронний ресурс]. URL: <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/pro-zatverdzhennya-derzhavnogo-standartu-pochatkovoyi-osviti>
2. Нова українська школа [Електронний ресурс]. URL: <https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola>
3. Пальшкова І. О. Формування професійної компетентності майбутніх учителів початкових класів в умовах сучасної вищої школи / І. О. Пальшкова //

Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського. – Одеса : ПНПУ ім. К. Д. Ушинського. – 2018. – № 1. – С. 113-118.

УДК 378.011.3-051:373.3.091.26-056.2

Ольховська І. І.

студент групи ПО-1м(3),

Лалак Н. В.,

к. пед. н., доцент кафедри теорії та методики початкової освіти,

Мукачівський державний університет

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДО ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

Проблема навчання дітей з освітніми потребами набуває в Україні сьогодні особливої актуальності. Інклюзивна освіта стає доступною для школярів з різними нозологіями, адже право на рівний доступ до якісної освіти та навчання за місцем проживання в умовах загальноосвітнього закладу – це право всіх дітей. Впровадження інклюзивної освіти зумовлює необхідність подальшої модернізації вищої педагогічної освіти і забезпечення спеціальної підготовки та перепідготовки педагогічних кадрів для роботи з дітьми з особливими потребами в умовах інклюзії.

На основі аналізу наукових джерел щодо формування готовності вчителів до різних видів професійної діяльності (Д. Біда, Л. Бродська, М. Бубнова, І. Гавриш, С. Доценко, Г. Ковтонюк, О. Лівшун, А. Ліненко, І. Манькусь, І. Мішук, Т. Пушкар, Л. Семенець, О. Серняк, О.Тутова, П. Харченко та ін.) констатовано, що в сучасній науці створено передумови для вирішення порушеної проблеми, яка, однак, залишається актуальною та маловивченою у контексті пошуку шляхів підвищення рівня готовності майбутніх учителів початкових класів до оцінювальної діяльності в умовах інклюзивної освіти. Значний інтерес для нашого дослідження становлять наукові розвідки педагогів, психологів, вчителів-практиків, в яких започатковано розв'язання вищезазначених питань (Л. Антонюк, Я. Баранець, В. Гладуш, І. Демченко, Г. Косарева, О. Мартинчук, Л. Прядко, Т. П'ятакова, І. Хафізуліна, Ю. Шумиловська та ін.). Теоретичні та практичні аспекти оцінювальної діяльності вчителя в інклюзивному класі знаходимо у працях О. Гаяш, А. Колупаєвої, Т. Сак, Л. Савчук, З. Шевців, І. Юхимець, Л. Яценюк та ін.

Інклюзивна компетентність сучасного педагога складається, на нашу думку, з психологічної та професійної складової. Так до психологічної готовності можна віднести емоційне прийняття дітей з різними типами порушень у розвитку (прийняття – відторгнення); готовність фахівця залучати дітей з різними типами порушень до діяльності на уроці; задоволеність власною педагогічною діяльністю. Структура ж професійної готовності наступна:

інформаційна готовність; володіння педагогічними технологіями; знання основ психології та корекційної педагогіки; знання індивідуальних відмінностей дитини; знання індивідуальних особливостей дітей з різними порушеннями у розвитку; готовність до професійної взаємодії і навчання, готовність педагогів моделювати урок і оцінювати навчальні досягнення дітей з особливими освітніми потребами.

В Концепції Нової української школи зазначено, що в сучасній школі змінюється загальна мета оцінювання – вона перестає бути лише інструментом оцінювання успішності учня, а стає засобом навчання для вчителя також [4]. Варто зазначити, що проблема формування готовності майбутніх учителів початкових класів до оцінювальної діяльності в умовах інклюзивної освіти є складною, багатоаспектною, міждисциплінарною і розглядається в контексті філософського, соціологічного, психологічного, педагогічного та соціально-педагогічного знання.

Готовність учителя до оцінювальної діяльності ми розглядаємо як складну професійну та особистісну інтегративну характеристику педагога, що забезпечує виявлення та аналіз рівнів розвитку основних груп компетентностей учнів (ключових, предметних, міжпредметних, їх відповідності поставлених меті, коректне формулювання оціночних суджень, аналіз і усвідомлення результатів власної професійної діяльності).

Аналіз літератури з проблеми дослідження [1; 3; 5] дає підстави стверджувати, що готовність майбутнього вчителя початкових класів до оцінювальної діяльності в умовах інклюзивної освіти передбачає інтеграційну єдність таких компонентів: мотиваційний (особистісно-ціннісна вмотивованість майбутнього учителя початкових класів до творчої організації взаємодії з дітьми, які мають особливі освітні потреби; об'єктивне й толерантне ставлення до оцінювання компетентностей учнів з різним нозологіями); когнітивний (психолого-педагогічні та соціально-педагогічні знання майбутнього фахівця в галузі інклюзивної освіти, а також знання щодо прогнозування, планування та організації оцінювальної діяльності в умовах інклюзії відповідно до поставлених педагогічних цілей і завдань); діяльнісний (володіння методикою оцінювання ключових, предметних та міжпредметних компетентностей молодших школярів, використання можливостей оцінювальної діяльності з метою підвищення рівня соціалізації дітей з особливими освітніми потребами); рефлексивний (сформована потреба у рефлексії; наявність прагнень до самоосвіти, до професійного самоудосконалення).

Аналіз навчальних планів спеціальності 013 «Початкова освіта» та методичного забезпечення освітнього процесу у закладах вищої освіти підтвердив, що основний контент навчального матеріалу, який засвоюють студенти, є одним із визначальних чинників формування їхньої професійної готовності. До прикладу, при вивченні дисциплін «Дидактика», «Основи інклюзивної педагогіки» майбутні фахівці оглядово знайомляться з особливостями оцінювання навчальних досягнень молодших школярів з різними нозологіями в умовах інклюзії (теми: «Критерії оцінювання навчальних досягнень», «Портфоліо дитини з ООП»). У зв'язку із цим

необхідною є корекція на основі контекстного підходу змісту навчальних дисциплін щодо формування у майбутніх фахівців уявлень про специфіку оцінювальної діяльності навчальних досягнень дітей з особливими освітніми потребами.

Таким чином, інтеграція України у світовий освітній простір вимагає постійного вдосконалення національної системи освіти, пошуку ефективних шляхів підвищення якості освітніх послуг та реального забезпечення рівного доступу всіх громадян до якісної освіти, зокрема і дітей з особливими освітніми потребами. В контексті сьогодення зростають вимоги до рівня професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи як провідних суб'єктів освітньої діяльності в інклюзивному середовищі. Ми вважаємо, що для ефективного впровадження в Україні ідей інклюзії необхідно удосконалити процес підготовки майбутніх педагогів, уносячи відповідні акценти в дисципліни і вводячи спецкурси по такому напрямку, припускаючи формування інклюзивної компетентності у всіх майбутніх учителів на основі досвіду реалізації ідей компетентнісного підходу у вищій школі.

Список використаних джерел

1. Колупаєва А.А. Інклюзивна школа: особливості організації та управління : [навч.-метод. посіб.] / Колупаєва А.А., Софій Н.З., Найда Ю.М. – К. : ФОП Придатченко П.М., 2007. – 128 с.
2. Концепція розвитку інклюзивної освіти / Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. – 2010. – №34-35-36.
3. Лалак Н. В. Шляхи впровадження інклюзії в роботу загальноосвітніх навчальних закладів / Н. В. Лалак // Науковий вісник Ужгородського університету : Серія «Педагогіка. Соціальна робота». – Ужгород : УжНУ, 2012. – Випуск 25. – С.107-108.
4. Нова українська школа: poradnik dla vchytelja / Під. заг. ред. Бібік Н.М. – К.: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2017. – 206с
5. Савчук Л. Компетентнісний підхід у підвищенні кваліфікації педагогів до запровадження інклюзивної моделі навчання дітей з ООП / Л. Савчук // Нова педагогічна думка. – 2010. – №1. – С. 98-101.

УДК 378:373.3.011.3-051(043.2)

Пинзеник О.М.,

канд. пед. наук, доц.,

доцент кафедри педагогіки дошкільної та початкової освіти

**ПРОФЕСІЙНЕ СТАНОВЛЕННЯ ПЕДАГОГА-ПОЧАТКІВЦЯ В
УМОВАХ ЗДО**

Суттєві зміни у змісті та організаційних формах закладів вищої освіти України, спрямовані на гуманістичний, особистісний характер виховання, вимагають принципового переосмислення змісту професійної підготовки педагогічних кадрів на засадах удосконалення професійної майстерності, в контексті яких особистість розглядається як вища цінність суспільства і мета соціального розвитку.

Розуміння сутності професійного становлення педагога відіграє велику роль у розв'язанні проблеми формування його готовності до роботи.

Осмислення педагогічної майстерності як системотворчого чинника професійної підготовки викладача подано у концептуальних положеннях професійної підготовки, зорієнтованої на особистісний розвиток власної педагогічної діяльності, розроблених колективом дослідників-педагогів Полтавського педагогічного університету (Г.Брагіна, І.Зязюн, І.Кривонос, Н.Пивовар, М.Цуркава, В.Семиченко, Н.Тарасевич т. ін.).

Суттєвим у визначенні ролі та функцій педагогічної майстерності є її розгляд як складної організаційної системи, що включає формування, становлення й розвиток особистості педагога, який розпочинається ще на шкільній лаві, продовжується у вищому навчальному закладі та сфері післядипломної освіти.

Професійне становлення молодого педагога, розвиток його фахової майстерності значною мірою визначається його бажанням і здатністю до самовдосконалення. Результати нашого дослідження засвідчують, що чим глибше вивчаються та використовуються в практичній роботі інноваційні педагогічні технології, тим більше успіхів як в професійному рості викладача, так і в результатах праці всього педагогічного колективу.

Результати аналізу відповідних наукових джерел, вивчення і узагальнення практики роботи ЗВО показали, що майстерність визначається як «вищий» рівень педагогічної діяльності, що виражається в успішному розв'язанні освітніх завдань, в організації якісного рівня навчально-виховного процесу [1].

Реалізація професійної діяльності вимагає усвідомлення необхідності оволодіння основами педагогічної майстерності, сутності інноваційних технологій, наявності стійкого бажання до самовдосконалення.

Увага насамперед акцентується на змістовому і практичному аспектах професійної діяльності. Водночас під готовністю до професійного вдосконалення вчені розуміють сукупність знань, умінь і навичок, які забезпечують більш успішне виконання професійної діяльності. Зокрема, педагогічне бачення готовності до підвищення фахової майстерності передбачає усвідомлення труднощів, з якими доведеться зустрітися у процесі здійснення професійно-педагогічної діяльності. Тому необхідна актуалізація комунікативних, академічних, дидактичних, конструктивних та організаторських здібностей, що має ґрунтуватися на системі глибоких професійних знань психолого-педагогічного характеру, а також необхідної мотивації, пов'язаної з бажанням самовдосконалення. Звідси структурними компонентами вдосконалення професійного розвитку викладача вищої школи є конструктивний, організаторський, комунікативний і гностичний його аспекти.

Конструктивний компонент забезпечує вибір і організацію змісту інформації про особливості та суть педагогічних технологій, що має бути засвоєна молодим викладачем, проектування власної майбутньої діяльності й поведінки у процесі взаємодії зі студентським контингентом [4].

Організаторський - передбачає вміння передачі інформації у процесі повідомлення, різних видів діяльності студентів і власної поведінки у процесі навчально-виховної роботи.

Правильні взаємини з колегами, адміністрацією, студентами забезпечуються комунікативними вміннями викладача. Останні безпосередньо пов'язані з гностичним компонентом, що реалізується через здатність впливати на інших людей, урахування вікових і психологічних особливостей студентів, сформованість здатності до рефлексії.

Індивідуальна програма формування педагогічної майстерності базується на імперативі, що професійне удосконалення є іманентним складником розвитку особистості в її цілісності. Вона передбачає:

- освоєння змісту навчальних дисциплін, що викладається з урахуванням усіх змін у розвитку науки та техніки;
- придбання знань, умінь і навичок проведення різноманітних видів занять із застосуванням ТЗН та інноваційних технологій навчально-виховного процесу;
- оволодіння основами вдосконалення професійно значущих якостей (отримання знань про емоційну ідентифікацію, особистісну рефлексію, визнання своїх стратегій і тактик професійного спілкування). Формування стійкої мотивації до саморозвитку й оволодіння основами педагогічної майстерності [2].

Підґрунтям програми є наступні положення:

- якості особистості формуються тільки у діяльності та спілкуванні;
- конструктивна робота із самовдосконалення ефективно може здійснюватися в умовах доброзичливої атмосфери;
- ефективність діяльності залежить від цілеспрямованого розвитку таких психічних особистісних новоутворень, як емоційна ідентифікація, рефлексія, емпатія, толерантність, культура спілкування тощо.

Програма, як правило, складається строком на два роки. Змістове наповнення зазначених вище її складових частин включає:

а) засвоєння дисципліни, що викладається (вивчення програми навчання в цілому, навчального плану та цільових настанов підготовки студентів; визначення структурно-логічної схеми вивчення педагогічної технології; цілеспрямована участь у проведенні методичної роботи; вивчення функціональних зобов'язань викладача; вивчення інструкцій та інших керівних документів, що регламентують навчально-виховний процес);

б) набуття навичок підготовки й проведення різних видів занять (опанування методичними розробками; складання планів проведення занять; вивчення будови і правил експлуатації ТЗН; відвідування занять досвідчених

викладачів; проведення відкритого заняття; участь у розробці і складання методичних розробок);

в) оволодіння організацією та веденням навчально-виховної роботи (засвоєння курсу «Педагогічна майстерність», «Освітні технології», навчання на курсах підвищення кваліфікації; участь у педагогічних читаннях і конференціях; складання заліку із знань основ педагогіки і психології - один раз на рік).

г) ознайомлення з теоретичними основами новітніх педагогічних технологій [3].

Педагогічні технології двох останніх рівнів тісно перегукуються з поняттям методик навчання. Різниця між ними полягає в тому, що в технологіях більше представлена процесуальна, якісна й розрахункова сторони, а в методиках цільові, змістовні, якісні й варіативно-прогностичні аспекти.

Найбільш конкретний план індивідуальної роботи складається на перший рік (перше півріччя) педагогічної діяльності викладача-початківця. Наступні півтора року встановлюються більш загальні цільові завдання педагогічної майстерності викладача, над якою йому прийдеся цілеспрямовано, самостійно й творчо працювати. Завдання конкретизуються і коректуються на початку кожного навчального року.

Досвід показує, що на вивчення й засвоєння матеріалу з розділів програми викладач може розподіляти час у межах кількох місяців, а в деяких випадках і менше у міру набуття практичного досвіду проведення занять, глибоких теоретичних знань і методичних навичок. Подальше вдосконалення педагогічної майстерності та вивчення наступних розділів програми має здійснюватися в процесі повсякденної практичної діяльності молодого спеціаліста.

Запропонована індивідуальна програма розвитку викладача-початківця не вичерпує повністю всіх питань, пов'язаних з цим процесом. Нами наведені тільки ключові його моменти, послідовність яких і зміст можуть змінюватися та конкретизуватися з урахуванням індивідуальних особливостей підготовки викладача, а також висунутими завданнями.

У результаті виконання програми викладач повинен оволодіти основами психології та педагогіки; знати інструкції та інші керівні документи Міністерства освіти і науки України щодо організації і проведення навчального процесу; освоїти навчальні програми та методики викладання дисциплін.

Викладач-початківець повинен уміти методично правильно проводити заняття з учнями, використовувати технічні засоби навчання на заняттях, розробляти методичні матеріали для проведення занять з урахуванням методів активного навчання, керувати лабораторно-практичними заняттями студентів.

Таким чином, розвиток педагогічної майстерності викладачів вищого навчального закладу вимагає його здійснення в цілісній системі, де використання інноваційних педагогічних технологій, кінцевою метою яких є гармонійний розвиток дитини і дорослого, має базуватися на досягненнях педагогічної науки і практики, психологічних механізмах усвідомлення необхідності глибокого оволодіння основами теоретичної й спеціальної

підготовки, необхідності формування професійно значущих і особистісних якостей. Успішна реалізація програми саморозвитку вимагає використання потенційних можливостей усіх видів діяльності викладача-початківця в умовах виховного простору вищого навчального закладу, врахування психофізіологічних особливостей педагога та рівня його професійних умінь, прогностичного моделювання очікуваних кінцевих результатів і систематичної діагностики, створення відповідного інформаційно-розвивального середовища.

Матеріали статті не вичерпують усіх аспектів порушеної проблеми. У *перспективі* передбачається дослідження питань розвитку ефективної системи підвищення компетенції педагогічних кадрів у системі післядипломної освіти, відповідного дидактико-методичного забезпечення та визначення умов її упровадження в практику роботи навчально-виховних закладів освіти тощо.

Список використаних джерел

1. Андрієвський Б.М. Сучасні освітні технології: методичні рекомендації. / Б.М.Андрієвський. – Херсон: Айланд, 2008. – 44 с.
2. Зязюн І.А., Крамущенко Л.В., Кривонос І.Ф. та ін.; Педагогічна майстерність: Підручник / І.А. Зязюн, Крамущенко Л.В., Кривонос І.Ф. та ін.; За ред. І.А. Зязюна – 2-ге видання – К.: Вища школа, 2004. – 422 с.
3. Освітні технології: Навчально-методичний посібник / О.М. Пехота, А.З. Кіктенко, О.М. Любарська та ін.; За редакцією О.М. Пехоти. – К.: Видавництво А.С.К., 2003. – 255 с.
4. Пинзеник О. М. Удосконалення підготовки вчителя на засадах акмеології / О. М. Пинзеник // Проблеми освіти : науковий збірник. – Житомир-Київ, 2015. – Випуск 84. – С.274-278.

УДК 37.041:373.2.011.3-051:373.3.011.3-051(043.2)

Пинзеник О.М.,

канд. пед. наук, доц.,

доцент кафедри педагогіки дошкільної та початкової освіти

Зеленяк В.С.,

магістрант групи ОПН-1

НАСТУПНІСТЬ В ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИХОВАННЯ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ТА ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Аналіз процесу підготовки спеціалістів для дошкільного і початкового шкільного ступенів освіти як особливої цілісності на методологічному, загальнопсихологічному та загальнопедагогічному рівнях дозволяє по-особливому побачити предмет самоосвіти та самовиховання на конкретно-науковому рівні.

Цьому перш за все буде сприяти виділення і конкретизація цілісних ознак процесу формування особистості вихователя дошкільного закладу і вчителя початкової школи при розгляді цього процесу з методологічних позицій. Це такі ознаки, як орієнтація даного процесу на формування у майбутніх спеціалістів готовності до забезпечення наступності дошкільної та початкової шкільної освіти, до створення умов для неперервного розвитку дітей, його

здійснення у формі спільного проведення занять для студентів суміжних спеціальностей із загальнопедагогічних дисциплін і предметів особливої психолого-педагогічної підготовки; змістовна внутрішня єдність підготовок майбутніх педагогів для закладів дошкільної освіти та початкових шкіл, якісна повнота цих підготовок.

Основу дослідження складають методологічні уявлення про процес формування особистості педагога як такий, що обумовлений державними вимогами до вищої школи, як про процес організації самовиховання загальних та специфічних для вчителя початкової школи і вихователя дитячого садка умінь та як про процес організації розв'язання студентами творчих завдань професійного самовиховання.

Одним з принципів реалізації Державної національної програми «Освіта» (Україна ХХІ століття) є «безперервність освіти, що відкриває можливість для постійного поглиблення загальноосвітньої та фахової підготовки, досягнення цілісності і наступності у навчанні та вихованні; перетворення набуття освіти у процес, який триває упродовж всього життя людини» [1].

Найважливішими пріоритетами державної політики в розвитку освіти, як зазначено в Національній доктрині розвитку освіти України у ХХІ столітті, є її особистісна орієнтація і удосконалення системи неперервної освіти та освіти впродовж життя [3].

В організаційному плані безперервна освіта являє собою функціонуючу систему навчальних закладів, діяльність яких спрямована як на загально-освітню і професійну підготовку особистості, так і на її всебічний розвиток як активного суб'єкта пізнання, гри, праці, творчості, спілкування.

Забезпечення взаємозв'язку і наступності між різними етапами безперервної освіти (дошкільної, початкової шкільної, середньої, вищої, післядипломної) – найважливіша педагогічна проблема.

Навчання і виховання стають джерелом безперервного розвитку дошкільника або молодшого школяра, якщо педагогами створюються для цього необхідні умови.

У цьому аспекті фахова підготовка у ЗВО (спеціальність «Початкова освіта» і «Дошкільна освіта») за своїми цільовими функціями є не тільки процесом професійного становлення студентів, але і в перспективі важливою умовою безперервного розвитку дошкільників і молодших школярів. Причому лише тією мірою, якою результат підготовки спеціаліста втілюється в готовності випускників навчального закладу, які навчаються на різних спеціальностях, забезпечити наступність дошкільної та початкової шкільної освітніх ланок.

Наступність цих ланок в системі розвивальної освіти багато в чому залежить від готовності вихователя дитячого садка і вчителя початкових класів створювати умови, які породжують єдність продуктивної уяви дошкільника і творчого мислення учня початкових класів як основи розвитку дитини (В.Давидов, В.Кудрявцев).

Готовність до цього педагогів-практиків в кінцевому результаті – результат спільних зусиль викладачів ЗВО і студентів (функції викладача: форму-

вання потреби в самовихованні професійно значущих якостей; визначення його спрямованості; озброєння студентів знаннями про теорію й технологію самовиховної роботи та ін.; функція студентів – безпосереднє формування тих професійно важливих якостей, що внутрішньо прийняті як самоцінні). Готовність виступає фактором, що стимулює безперервність розвитку дітей дошкільного та молодшого шкільного віку [2].

Запропонована дослідниками концепція базується на восьми вихідних теоретичних положеннях, які висвітлені у науково-освітньому та науково-практичному журналах [4].

Перше положення. Певна сукупність соціальних, психологічних, організаційно-педагогічних та методичних умов повинна забезпечити прийняття студентом – майбутнім педагогом – позиції не тільки об'єкта, але і суб'єкта професійного становлення.

Головне завдання професійної підготовки і самопідготовки студента – формування його готовності до виконання усіх функцій спеціаліста-педагога, до забезпечення наступності дошкільної та початкової освіти.

Друге положення. Соціально, психологічно, педагогічно і методично доцільна підготовка майбутніх педагогів до розв'язання цього завдання будується на основі принципу цілісності. Покликана цілеспрямовано формувати особистість студента, вона включає два елементи, які забезпечують її єдність: підготовку вихователів дошкільних закладів і підготовку вчителів початкової школи.

Тільки цілісність підготовки сприяє формуванню у студентів, що навчаються за спеціальностями «Дошкільна освіта» і «Початкова освіта», загальних умінь та якостей, важливих для розв'язання завдання безперервного розвитку дітей.

Цілісність підготовки повинна забезпечити наступність в роботі педагогів різних ступенів освіти з управління загальним розвитком дитини.

Третє положення. Забезпечення наступності дошкільної і початкової шкільної освітніх ланок багато в чому залежить від рівня інтегральної готовності педагогів до професійної діяльності (результату підготовки студентів).

Така готовність – це складна інтегральна якість, яка визначається як заданою метою особистісно-орієнтованого виховання і умовами її реалізації, так і особистістю випускника ЗВО. Структурними компонентами інтегральної готовності педагога до самостійної праці як системи є психологічний і практичний компоненти, а також готовність до самовдосконалення.

Поняття практичної готовності учителя (вихователя дітей дошкільного віку) до виконання тієї чи іншої професійної функції поєднує дві сукупності умінь педагога: а) специфічних для працівника відповідного ступеня освіти; б) загальних для педагогів дошкільної і початкової шкільної його підсистем.

Функція готовності до самовдосконалення як третього компонента системи «інтегральна готовність» – забезпечення якісної перспективи подальшого професійного розвитку випускника педагогічного факультету. Готовність до самовдосконалення пов'язана з високим рівнем сформованості у нього

спеціальних умінь в галузі професійного самовиховання, з готовністю до нього в цілому.

Четверте положення. Цілісність підготовки досягається шляхом:

а) виділення в її змісті та структурі загального, специфічного та одиничного компонентів в їх різних якісних проявах;

б) розкриття і використання можливостей кожного із вказаних компонентів для організації професійного самовиховання студентів, виділення єдиного “ядра” в підготовці (самопідготовці) студентів і в діяльності спеціалістів – комплексу загальних умінь як цілісного утворення, що дозволяє узгодити логіку управління професійним становленням педагога та логіку його практичної роботи;

в) організації самовиховання студентами такого комплексу загальних для педагогів дошкільного та початкового ступенів освіти умінь, який адекватний всім їх функціям в цілому і значущий для управління неперервним розвитком дитини; найважливіші компоненти організації професійного самовиховання майбутніх педагогів – спрямованість на розвиток дитини, забезпечення усвідомлення потреби в самовихованні як ефективному засобі формування готовності до професійної діяльності.

П’яте положення. Формування інтегральної готовності студентів до самостійної діяльності слід починати із забезпечення адекватності навчальних планів спеціальностей «Дошкільна освіта» і «Початкова освіта» моделі спеціаліста-педагога, з виділення в них загальних блоків дисциплін (загальнокультурного, базового психолого-педагогічного та особливого психолого-педагогічного), з розкриття можливостей предметів кожного блоку для вирішення завдань організації професійного самовиховання майбутніх педагогів.

Позитивний результат формування у студентів інтегральної готовності до самостійної праці засобами організації їх професійного самовиховання досягається за умови відповідного цілеспрямованого впливу викладачів на майбутніх фахівців і активності студентів у самовихованні. Діяльність викладачів повинна бути спрямована на створення умов для професійного самовиховання майбутніх педагогів початкової школи та дошкільних закладів, активність студентів – на формування загальних та спеціальних професійних умінь. Активна діяльність організаторів самовиховання і активна самовиховна діяльність студентів – два компоненти одного процесу формування особистості майбутнього спеціаліста-педагога.

Шосте положення. Ефективна організація професійного самовиховання майбутніх педагогів передбачає забезпечення функціонування цього процесу на різних взаємопов’язаних та ієрархічно організованих рівнях – соціально-особистісному, рефлексивно-особистісному та предметно-операціональному.

Організація самовиховання студента на особистісній основі надає цілісності всьому процесу самовиховної діяльності майбутнього вчителя початкової школи чи вихователя дитячого садка. Саме цей базовий елемент і допомагає дійти розуміння процесу організації професійного самовиховання студентів як педагогічного управління постановкою і розв’язанням суб’єктами самовиховання творчих завдань. Згідно такого розуміння, особистість виступає

суб'єктом власної діяльності, зміст якої постійно осмислюється і усвідомлюється.

Організація професійного самовиховання майбутніх педагогів починається на соціально-особистісному рівні і визначає ефективність самовиховної роботи студента на інших рівнях – рефлексивно-особистісному та предметно-операціональному.

Таким чином, виконуючи соціальне замовлення на підготовку спеціалістів, готових до ефективної професійної діяльності, здатних забезпечити як безперервний розвиток дітей, так і власне професійне самовдосконалення, викладач ЗВО ставить перед студентами суспільно важливу мету організації самовиховання, формує у них потребу в ньому.

Список використаних джерел

1. Галузинський В.М. Педагогіка: теорія та історія./ В.М.Галузинський. – К.: Знання, 2005. – 254 с.
2. Мороз О.Г. Підготовка майбутнього вчителя: зміст та організація: Навч. пос. – К.: Знання, 2002. – 264 с.
3. Сидоренко Т. Самовиховання як компонент педагогічної культури майбутнього вчителя // Рідна школа. – 2000. – №9. – С. 38-40.
4. Синельников В.М. Самовиховання як діяльність і його психологічні особливості // Педагогіка і психологія. – 2005. – №3. – С. 34-41.

УДК 378.011.3-052:613/614(043.2)

Пинзеник О.М.,

канд. пед. наук, доц.,

доц. кафедри педагогіки дошкільної та початкової освіти

Сабадиш С.В.,

магістрант групи ДО-1м

СУТНІСТЬ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ З ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ЗДОРОВ'Я

Готовність студентів до самостійної роботи з формування культури здоров'я слід розуміти як інтегративну якість особистості, що проявляється як самоцінне ставлення та прагнення мобілізувати зусилля до формування власної культури здоров'я, наявність високого рівня знань з питань духовного, психічного та фізичного аспектів здоров'я, володіння вміннями та навичками формувати, зберігати та зміцнювати здоров'я у всіх його аспектах.

Таким чином, самостійну роботу студентів з формування культури здоров'я треба розглядати як цілісну багаторівневу, багатофункціональну систему взаємопов'язаних дій, які сприяють підвищенню науково-теоретичного й загальнокультурного рівня та формують у студентів практичну готовність до самовдосконалення, самовиховання та самооздоровлення.

Основне призначення самостійної роботи з формування культури здоров'я полягає в забезпеченні зародження нової діяльності через створення

студентами індивідуальної оздоровчої програми. Але проблема полягає в тому, що багато студентів з цілого ряду причин (від простої ліні до психічних, фізичних та духовних розладів) не можуть самостійно організувати діяльність направлену на формування власної культури здоров'я. Винятково актуальним завданням є пошук й обґрунтування ефективних засобів організації самостійної роботи студентів з формування культури здоров'я.

На сучасному етапі розвитку освіти однією з головних вимог до сучасного навчально-виховного процесу з фізичного виховання є не тільки досягнення студентами певного рівня фізичного розвитку та підготовленості, але й організація самостійної роботи студентів з формування культури здоров'я яка буде сприяти самооздоровлюванню та самовдосконаленню протягом усього життя [3].

Розкриваючи поняття «організація самостійної роботи», М. Гриньова визначає, що це така взаємодія викладачів і студентів, яка сприяє самовизначенню студентів до діяльності [2]. Таким чином, сучасним завданням для педагога є дієва допомога студентові в організації його самостійної роботи, що створює передумови для переорієнтації навчального процесу з освіти на самоосвіту, з виховання на самовиховання особистості.

Організація самостійної роботи, як відзначив Н. Бойко, вимагає принципових змін у характері взаємодії викладача й студентів, зокрема, відмови від педагогічного керівництва як силового впливу, способу тиску на осіб, які займаються самостійно. Такий ефект є наслідком того, що і викладач, і студент працюють у єдиному емоційно-чуттєвому діапазоні, який запобігає психічному напруженню. Викладач визначає мету, зміст самостійної роботи, обирає методи та способи її організації, розробляє методичні засоби поточного та підсумкового контролю, аналізує результати самостійної роботи кожного студента [1].

При організації самостійної роботи студентів, як відмітив І. Ковалевський, необхідно враховувати: індивідуально-психологічні особливості студентів, їх здібності, інтереси, нахили. Завдання викладача – створити умови, за яких кожен студент може себе реалізувати, і чим більша варіативність створених викладачем умов, тим вищий рівень продуктивності самостійної роботи студентів. При такому підході пробуджується природна потреба студентів у самоосвіті, самореалізації, самовдосконаленні. Студенти, знаючи кінцеву мету, самостійно організовують свою діяльність, планують хід виконання завдання, обравши найдоцільнішу форму його виконання, прогнозують результат, здійснюють самоконтроль [1].

На думку С. Петросяна, важливо в процесі організації самостійної роботи студентів запропонувати обґрунтовані норми часу на виконання певних завдань, створити належні умови, постійно здійснювати дійову допомогу студентам під час їх самостійної роботи, систематично заохочувати студентів на успіх, що буде сприяти формуванню мотивації до самостійній роботі а також дисциплінує й організує студентів [4]. Раціональне об'єднання зусиль викладача і студента підвищує працездатність та активність студентів,

породжує дух творчості, ентузіазму, змагальності та відповідальності за кінцеві результати.

У процесі самостійної роботи принципи її організації групуються за дидактичними цілями: методологічного забезпечення самостійної роботи (особистісна орієнтація, діяльнісне спрямування, наступність), забезпечення взаємодії «викладач-студент» (самовизначення, саморозвиток, самоорганізація), забезпечення реалізації самостійної роботи (у навчально-виховному процесі та в позанавчальний час), методичного забезпечення самостійної роботи (для викладачів й студентів).

Отже, переглянувши та проаналізувавши подані рекомендації різних учених стосовно організації самостійної роботи в загалі, ми виділили умови організації самостійної роботи з формування культури здоров'я студентів педагогічних ВНЗ. Ці умови нами було поділено на зовнішні (спосіб керівництва, контроль, місце й час виконання) та внутрішні (властивості індивідуальності студента, рівень мотивації, знань, умінь та навичок). Під час самостійної роботи важливим є як предметний результат навчальної діяльності, так і особистісний результат, до якого відноситься стан особистості а це: самореалізація, самовизначення, саморозвиток, самовдосконалення, самовиховання та самооздоровлення. Викладач бере участь у самостійній роботі студентів опосередковано, тобто створює умови й оцінює результат їхньої діяльності.

Таким чином, організувати самостійну роботу студентів з формування культури здоров'я, викладачу вдається в тому разі, якщо він: буде брати до уваги можливості студентів; зуміє відкрити простір для прояву їх самостійності та творчості у формуванні власної культури здоров'я; аналізуватиме конкретні свої дії й дії студентів; визначатиме сутність педагогічних стосунків, виокремивши головне; зуміє дати опис духовному, психічному та фізичному стану студента; умітиме допомогти студентові набути практичних умінь та навичок володіння фізкультурно-оздоровчими технологіями. Організувати самостійну роботу студентів з формування культури здоров'я може тільки творчий викладач, здатний вносити новизну, уникати стереотипів, який добре розуміє специфіку цієї діяльності та її особливості.

Самостійна робота з формування культури здоров'я студентів організовується як у навчально-виховному процесі так і в позанавчальний час і в залежності від цього вибираються форми та методи її організації. Форми організації самостійної роботи у навчально-виховному процесі це і самостійна робота на навчальних заняттях з фізичного виховання, у спортивних секціях та групах здоров'я, на перервах тощо. Але варто звернути увагу на те, що викладач фізичного виховання не в змозі забезпечити всі компоненти самостійної роботи студентів з формування культури здоров'я у навчально-виховному процесі. Значно більшого діапазону набуває самостійна робота студентів в позанавчальний час, тому що культура здоров'я це і дотримання режиму дня, і культура харчування, і розумне співвідношення праці та відпочинку, і загартовуючі заходи, і культура спілкування, і уміння відпочивати тощо. При цьому необхідно врахувати, що головною функцією

викладача фізичного виховання є координація самостійної роботи з формування культури здоров'я студентів, як у навчально-виховному процесі так і в позанавчальний час.

Список використаних джерел

1. Бойко Н. І. Форми та шляхи організації самостійної роботи студентів / Н. І. Бойко // Соціальна робота. – 2002. – № 11. – С. 10–13.
2. Гриньова М. В. Методика викладання валеології : навч.-метод посіб. – 2-ге вид., доп. / М. В. Гриньова – Полтава : ТОВ «АСМІ», 2003. – 220 с.
3. Положення про організацію фізичного виховання і масового спорту у вищих навчальних закладах // Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. – 2006. – № 1. – С. 3–14.
4. Петросян С. А. Некоторые рекомендации по улучшению самостоятельной работы студентов / С. А. Петросян // Теория и практика физической культуры. – 1989. – № 7 – С. 34–35.

УДК 378.011.3-057.87:37.015.31(043.2)

Пинзеник О.М.,

канд. пед. наук, доц.,

доцент кафедри педагогіки дошкільної та початкової освіти

Товт М.М.,

магістрант групи ДО-1 м

АКТИВІЗАЦІЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ЯК НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Необхідною умовою професійної діяльності сучасного вчителя є формування і розвиток умінь творчо застосувати в роботі отримані знання, а також здобувати нові впродовж всієї професійної діяльності, і особливо вміння передавати ці знання учням. Це у свою чергу вимагає розробки нових підходів до навчання та їх впровадження у процес професійної підготовки у вищій школі.

Разом із тим сьогодні є розрив між вимогами, які суспільство пред'являє до студента як майбутнього спеціаліста, і характером його підготовки у вищому закладі освіти: індивідуально-творчим характером його професійно-педагогічної діяльності та збереженням переважно авторитарного характеру підготовки майбутнього вчителя; використанням колективної й групової видів підготовки та індивідуальним характером і особливостями сприйняття, осмислення й практичного використання інформації; глибинно-особистісними метою і мотивами підготовки та переважно інформаційним характером їх досягнення в існуючій педагогічній системі; застарілими формами, методами, засобами підготовки майбутнього фахівця та потребами педагогічних закладів у застосуванні новітніх прогресивних технологій особистісно орієнтованого навчання. Подолання цих суперечностей можливе за умов упровадження особистісно орієнтованої підготовки, яка сприяє зростанню якості навчання.

Однією з основних умов такої підготовки є активізація пізнавальної діяльності студентів.

Аналізуючи навчальну діяльність, слід зупинитися на дослідженнях Г. Лаврентьєвої [2]. Процес діяльності студента дослідники подають як цілісну систему органічно пов'язаних одна з одною дій, які починаються з постановки мети на основі потреб і мотивів, вироблення плану, встановлення і створення моделей дій. Оскільки умови виконання дій можуть бути як сприятливими, так і несприятливими, то особливе значення для успішності діяльності має вміле керівництво з боку викладача. Якщо розглянути навчальну діяльність педагога, то він планує, проектує результат навчання, тобто ті дії (вміння) та операції (навички), які повинен засвоїти студент. Структура продукту діяльності педагога повинна включати: предметний склад дій студента; організаційно-методичні умови навчальної діяльності; кількість предметів дій студентів; параметри якості присвоєння дій, які виражаються вмінням вирішувати відповідні завдання. Під предметом дій студента розуміється, в основному, вироблення вмінь вирішувати завдання, які властиві даному виду професійної підготовки спеціаліста, яка власне і формує зміст пізнавальної діяльності. Вдало організовані умови діяльності студента сприяють підвищенню його активності і цілеспрямованому перетворенню предмета в продукт його діяльності, створенню позитивного емоційного настрою в навчанні. Якість підготовки спеціаліста визначається вміннями вирішувати навчальні завдання (за встановлюваним переліком), які характеризують вміння спеціаліста. Якщо студент впорався з поставленими завданнями, то якість підготовки відмінна, надалі оцінювання йде відповідно до пропорцій. Проте якість підготовки майбутнього спеціаліста залежить і від його підготовленості до набуття нових знань, прагнення до пізнавальної діяльності.

Слід зазначити, що поняття «пізнавальна діяльність» дещо ширше, ніж поняття «навчальна діяльність», тому що його змістовий рівень виходить за межі навчальних планів і програм, і ця пізнавальна діяльність здійснюється не тільки з метою навчання, але й для відкриття нового.

Слід зазначити, що пізнавальна діяльність може мати три ступені реалізації активності. Наведемо схему, яка найчастіше надається у психолого-педагогічних дослідженнях: 1) мінімальний прояв активності, вона проявляється ситуативно, стосовно окремих аспектів чи предметів; 2) активність, яка охоплює навчальні завдання більш-менш повно, але не виходить за межі нормативних вимог; 3) максимальний прояв активності: наявність власної ініціативи, інтегральна активність [1].

Якщо за традиційних умов ефективність пізнавальної діяльності визначається обсягом вимог викладача, то при власній активності студент сам розширює обсяг цих вимог.

На першому ступені реалізації активності пізнавальні процеси не об'єднані ніякою пізнавальною метою, мотив суттєвої ролі не відіграє. У ході виконання даної пізнавальної діяльності студент не проявляє активність; тобто діє лише відповідно до зовнішніх вимог. Знання засвоюються механічно, репродуктивно.

На другому ступені реалізації активності, виникає пізнавальна мета, реалізація якої здійснюється у пізнавальній діяльності студентів. Сама ж активність розвивається, підвищується у ході пізнавальної діяльності.

Третій ступінь характеризується «зсуванням мотиву на мету», тобто усвідомленням ролі у вирішенні практичних завдань поточної й майбутньої діяльності, а також максимальним включенням у діяльність поза межами зовнішніх вимог. Таким чином, пізнавальна активність з'являється з пізнавальних запитів, які ставить практика.

Цілком зрозуміло, що для досягнення таких результатів необхідно створити відповідні психолого-педагогічні та організаційно-методичні засади. Тобто взаємопов'язати і психологічні фактори, і педагогічні, врахувати можливі чинники, що впливають на процес активізації пізнавальної діяльності студентів. Як свідчить практика, такими умовами є: забезпечення триєдиної мети пізнавальної діяльності; педагогічно вірне використання принципів активізації пізнавальної діяльності; різноманітність методів, прийомів та засобів пізнавальної діяльності, їх спрямованість на розвиток стабільної, активної пізнавальної діяльності; створення емоційного фону та доброзичливої атмосфери, врахування індивідуальних особливостей студентів при організації їх пізнавальної діяльності; введення різних за рівнем форм контролю за пізнавальною діяльністю студентів; комплексне використання технічних засобів навчання та інші.

Аналізуючи сказане, можна навести уточнене визначення *активізації пізнавальної діяльності студентів*: з одного боку, це якісний рівень діяльності студента, якому притаманна певна система ознак (самодетермінованих проявів активності); з іншого – це цілеспрямоване керування процесом пізнання студентів шляхом створення оптимальних психолого-педагогічних умов, підпорядковане меті професійної підготовки, яке направлене на формування внутрішніх мотивів та цілей пізнавальної діяльності; ефективне застосування нових знань і здобуття навичок їх практичного застосування [4]. Між цими проекціями є прямий зв'язок: результатом зовнішньо детермінованої активізації є перехід активності студента у рису особистості.

Список використаних джерел

1. Кучерявий О. Організація самовиховання майбутніх дошкільних педагогів і вчителів початкової школи: Навч. Посібник./О. Кучерявий. – К.: ІЗМН, 1997. – 152 с.
2. Лаврентьева Г. Готовність дитини до школи: складові успішного навчання/Г. Лаврентьева // Дошкільне виховання. – 2000. – №9. – С. 3 – 5.
3. Мусієнко-Репська В. Підготовка студентів до педагогічного самоменеджменту в професійній діяльності: Автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.04 / Південноукр. держ. ун-т ім. К.Ушинського./ В.Мусієнко-Репська – Одеса, 2000. – 20 с.
4. Пинзеник Олена. Концептуальні засади розвитку педагогічної майстерності майбутнього вчителя початкової школи в сучасних умовах. / Олена Пинзеник.// Психолого-педагогічні проблеми сільської школи: збірник

наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / [ред. кол.: Безлюдний О.І. (гол. ред.) та інші]. – Умань: ФОП Жовтий О.О., 2015. – Випуск 53. – С. 42-49.

УДК [378.011.3-057.4:02]:81'271.16(043.2)

Прокопович Л. С.,
канд. філол. н., доцент
кафедри філологічних дисциплін
та соціальних комунікацій
Мукачівського державного університету
Попович Н. Ф.,
канд. філол. н., доцент
кафедри філологічних дисциплін
та соціальних комунікацій
Мукачівського державного університету
Нефьодова Л. С.,
асистент
кафедри філологічних дисциплін
та соціальних комунікацій
Мукачівського державного університету

ЯКОСТІ КУЛЬТУРИ УСНОГО МОВЛЕННЯ ФАХІВЦІВ З ІНФОРМАЦІЙНОЇ, БІБЛІОТЕЧНОЇ ТА АРХІВНОЇ СПРАВИ

Формування професійного мовлення майбутніх фахівців з інформаційної, бібліотечної та архівної справи, підвищення їхньої мовленнєвої культури – одне з актуальних завдань сучасної вищої школи. Сьогодні в системі освіти здійснюється процес фундаментальної перебудови, що відбувається в умовах розвитку соціальних та культурних сфер життя суспільства, підвищується роль комунікації, що забезпечує взаєморозуміння й успішну взаємодію комунікантів. Тому центральне місце в цьому процесі посідає робота з підвищення культури мовлення майбутніх працівників інформаційних відділів, бібліотекарів та архівістів як фахівців з високою культурою усного мовлення.

Проблема мовленнєвої культури була предметом уваги М. Алефіренка, Н. Бабич, О. Біляєва, І. Дроздової, М. Пентиліук, І. Марунича, І. Гайдаєнко Л. Струганець, І. Хом'яка та інших дослідників, у працях яких окреслюються якості культури професійного мовлення та звертається увага на типові порушення літературних норм.

Під культурою мовлення розуміється володіння нормами літературної мови у вимові, вживанні слів і їх форм, у будові речень і вмінні користуватися мовними засобами в певних ситуаціях спілкування.

Культура мовлення є одним із вирішальних чинників у налагодженні фахівцями з інформаційної, бібліотечної та архівної справи соціальних, професійних контактів, засобом їх самовираження за допомогою мови і

мовлення. Вона віддзеркалює ціннісні орієнтації, гармонію професійних знань, комунікативних і морально-психологічних можливостей, характеризує вихованість особистості, уміння висловлювати думки, дотримуватися етичних норм спілкування тощо. Опанування майбутніми працівниками інформаційних відділів, бібліотек та архівів культури мови й мовлення, мовленнєвого етикету є передумовою ефективності професійної й особистісної комунікації.

Культуру мовлення фахівців з інформаційної, бібліотечної та архівної справи характеризують такі якості: правильність, чистота, точність, логічність та дохідливість.

Визначальною якістю культури мовлення є правильність. «Правильність мовлення – це дотримання закріплених у літературній мові норм» [1, с. 47]. Саме за тим, дотримуються чи недотримуються мовці норм, мовлення вважається правильним або неправильним.

Критерій чистоти мовлення стосується вживання літературних чи нелітературних слів, їх наголошення або будови речення. У літературній мові неприпустимо без потреби вживати діалектні, розмовно-побутові, жаргонні слова. Не слід використовувати також перекинуто вжиті іншомовні слова, оскільки вони роблять мовлення нечистим. «Як відомо, чистота професійного мовлення виявляється у трьох основних аспектах: в орфоепії – правильна літературна вимова, відсутність інтерферентних явищ; у слововживанні – відсутність позалітературних елементів; в інтонаційному аспекті – відповідність інтонації змісту та експресії висловлення» [3, с. 391].

Критерій точності пов'язаний з тим, чи відповідає зміст ужитих мовцем слів прийнятому в літературній мові їх лексичному значенню. Якщо відповідає, то мовлення є точним, не відповідає – вважається неточним. «Точність мовлення передбачає, з одного боку, знання і вживання точних значень слів, словосполучень, речень, що відповідають нормам літературної мови, а з другого, – уміння виражати свої думки так, щоб вони однозначно були сприйняті адресатом мовлення. Вимога точності впливає на добір мовних засобів для побудови усного чи писемного висловлювання.

Відомо, що кожне вжите слово має дві вимоги, як-от:

- 1) своїм змістом повинно відповідати предметно-речовій дійсності;
- 2) має бути використане із закріпленням у літературній мові лексичним значенням» [2, с. 141].

Перша вимога, зокрема, полягає у тому, що вжите слово має відповідати тому, що ним номінується. Адже висловлювання втрачає ясність, якщо в ньому є слово, яке не співвідноситься з існуючою в житті реальією.

Другою вимогою є те, що до мовлення необхідно вводити слова з узвичаєним у літературній мові значенням. Це зобов'язує мовця знати насамперед семантику кожного з слів активного словника.

Мовлення вважається точним, якщо вжиті слова відповідають своїми значеннями смислу висловленої думки. Точність залежить від умінь мовців добирати такі слова, які повністю співвідносяться з номінованими предметами, явищами, діями тощо.

Істотну якісну рису культури мовлення становить логічність, яка ґрунтується на чіткій семантичній організації висловлень і на послідовності викладу. Недотримання цих умов спричиняє логічну невправність повідомлення.

Виклад думок може бути зрозумілим чи незрозумілим, ясным чи таким, що важко сприймається. Ці оцінки визначають ще одну якість мовлення – дохідливість.

Мовлення фахівців з інформаційної, бібліотечної та архівної справи повинно бути зразком комунікативної дії. Сформованість культури мовлення є важливим показником загальної культури та професіоналізму працівників інформаційних відділів, бібліотек та архівів. Їхнє мовлення, окрім цього, має бути багатим та різноманітним, виразним, естетичним, позбавленим лексичних штампів. Відомо, що висловити свою думку ясно, зрозуміло, до того ж зацікавити співбесідника розповіддю, переказуванням прочитаного, доведенням своїх позицій нелегко. Щоб досягти такого, необхідно передусім говорити правильно, чисто, точно, логічно, дохідливо.

Важливо дбати про умілий добір слів, завдяки яким передаються відтінки понять, зокрема доречно вживати різноманітні вдалі синоніми. А повторення одних і тих же чи однокоренових слів при можливості заміни одного з них синонімом має розцінюватися як бідність лексичного запасу мовця, що свідчить про відсутність мовленнєвої майстерності.

Майбутнім фахівцям з інформаційної, бібліотечної та архівної справи слід урізноманітнювати власний словниковий запас. Мовленнєва майстерність виявляється також у різноманітності синтаксичних конструкцій, експресивних описових зворотів.

Отже, довершеним мовлення фахівців з інформаційної, бібліотечної та архівної справи визнається в тому випадку, коли воно відповідає всім якостям культури мовлення. Вдосконалення культури мовлення є невід’ємною частиною формування професійних і ділових якостей майбутніх працівників інформаційних відділів, бібліотек та архівів, органічною потребою розвитку фахівців галузі культури і мистецтва та суспільства загалом.

Список використаних джерел

1. Дорошенко С. І. Основи культури і техніки усного мовлення / С. І. Дорошенко. – 2-е вид., перероб. і доп. – Харків: «ОВС», 2002. – 144 с.
2. Гудачок Г. Ю. Точність мовлення як важливий критерій комунікативної компетентності вчителя початкових класів / Г. Ю. Гудачок, Н. Ф. Попович // Освіта і формування конкурентоспроможності фахівців в умовах євроінтеграції : збірник тез доповідей III Міжнародної науково-практичної конференції, 24-25 жовтня 2019 р., Мукачево / Ред. кол. : Т. Д. Щербан (гол.ред.) та ін. – Мукачево : Вид-во МДУ, 2019. – С. 141-143.
3. Попович Н. Ф. Чистота як мовленнєва якість культури усного фахового мовлення вчителя початкових класів / Н. Ф. Попович, О. М. Грига // Освіта і формування конкурентоспроможності фахівців в умовах євроінтеграції : збірник тез доповідей III Міжнародної науково-практичної конференції, 24-25

жовтня 2019 р., Мукачево / Ред. кол. : Т. Д. Щербан (гол.ред.) та ін. – Мукачево : Вид-во МДУ, 2019. – С. 390-392.

УДК 378. 12

Товканець Г. В.,
доктор педагогічних наук, професор,
Алмашій К. І.,
студентка спеціальності «Початкова освіта», ОС «Магістр»,
Паук І. В.,
студентка спеціальності «Початкова освіта», ОС «Магістр»,
Мукачівський державний університет

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Реалізація концепції Нової української школи буде успішною, якщо на етапі початкової освіти буде працювати успішний учитель. До дітей має прийти людина-лідер, яка може вести за собою, яка любить свої предмети, яка викладає їх фахово [4]. Сучасний учитель має бути здатним до інноваційної діяльності, творчого та самостійного мислення, готовим до впровадження нестандартних рішень, володіти інтелектуальною компетентністю. Адже серед ключових компонентів сучасної школи на першому місці знаходиться «новий зміст освіти, заснований на формуванні компетентностей, потрібних для успішної самореалізації в суспільстві» [4], до яких відносять: спілкування державною (і рідною у разі відмінності) мовами; спілкування іноземними мовами; математична компетентність; основні компетентності у природничих науках і технологіях; інформаційно-цифрова компетентність; уміння вчитися впродовж життя; ініціативність і підприємливість; соціальна та громадянська компетентності; обізнаність та самовираження у сфері культури; екологічна грамотність і здорове життя.

Питання загальнопедагогічної підготовки вчителів висвітлено в працях А. Алексюка, В.Біблер, А. Виготський, О. Глузмана, Н. Гузій, О. Леонтьєв, В. Лугового, В. Моляко А.Сущенко та інші. Проблему підготовки вчителів початкової школи розглядали О. Абдуліна, Н. Бібік, Н. Глузман, М. Д'яченко, Л. Кандибовіч, О. Комар, О. Пехота, Г. Товканець, О.Савченко, С. Сисоєва, В. Сластьонін, А. Старєва, Л. Хомич, О. Янкович та інші.

Так, В. Сластьонін розуміє готовність як особливий психічний стан особистості, що проявляється в наявності в суб'єкта образу, структури певної дії й постійної спрямованості на її виконання [5, с. 14]. Н. Бібік зазначає, що сутність готовності до будь-якого виду діяльності полягає в єдності взаємопов'язаних компонентів – мотиваційного (ставлення до предмета діяльності) і процесуального (знання про нього, уміння та способи їх практичного втілення) [1, с. 114]. Н. Глузман акцентує увагу на тому, що розгляд готовності до професійної педагогічної діяльності здійснюється у двох

основних аспектах: функціональному та особистісному (за функціональним аспектом готовність розуміють як сукупність певних знань, які необхідні для ефективного здійснення певної діяльності, та сформованих на цій основі вмінь і навичок, засіб їх успішного включення в цю діяльність, за особистісним аспектом готовність трактують як складну інтегровану якість особистості, структура якої містить ряд компонентів (мотиваційний, змістовий, операційний тощо) [2, с. 93]. Дослідник зауважує, що готовність учителя до професійної діяльності з розвитку творчих здібностей молодших школярів є складним особистісним утворенням і характеризується цілями, мотивами діяльності з творчого розвитку учнів, володінням необхідними знаннями, уміннями, навичками розвитку творчих здібностей молодших школярів. Цей вид готовності формується, проявляється і розвивається в професійно-педагогічній діяльності.

На думку М. Д'яченко, Л. Кандибовіч, готовність студента є складним утворенням і включає у себе в стійкій єдності такі компоненти: мотиваційний (позитивне ставлення до професії, інтерес до неї та інші професійні мотиви); орієнтаційний (знання і уявлення про особливості та умови професійної діяльності, про її вимоги до особистості); операційний (володіння способами та прийомами професійної діяльності, необхідними знаннями, уміннями, навичками); волевий (самоконтроль, уміння управляти собою під час виконання трудових обов'язків); оцінний (самооцінка своєї професійної готовності та відповідність її до оптимальних професійних зразків); мобілізаційно-настроювальний (оцінка труднощів, майбутніх дій) [3, с. 315].

Готовність студентів до роботи у школі розглядають через взаємозв'язок цілемотиваційного, змістового, операційного, інтеграційного компонентів (О. Пехота, А. Старєва) та через особистісно-емоційний апарат, загальні логічні, пізнавальні, дидактичні й організаційно-управлінські вміння (О. Комар).

Г. Товканець наголошує на особливості педагогічної діяльності, яка полягає в тому, що її результат – людська особистість, а безпосередньо педагогічній діяльності передуює етап проектування особистості, який виражається у педагогічних і філософських ідеях, теоріях, в змісті виховних традицій, цінностей, норм моралі, стилів поведінки [6, с. 5].

Оскільки творча особистість – це діяльнісна особистість, то підготовка майбутніх педагогів до формування творчих здібностей учнів вбачається у поєднанні таких складових, як мотиваційна, діяльнісна та особистісна. Компонентами готовності майбутніх учителів початкової школи до формування творчих здібностей молодших школярів є інтегральні, загальні та фахові компетентності. Інтегральна компетентність полягає у здатності розв'язувати складні спеціалізовані задачі та практичні проблеми у професійно-педагогічній діяльності, що передбачають застосування теоретичних положень і методів педагогіки, психології та окремих методик навчання й характеризуються комплексністю та невизначеністю умов. Розвиток загальних та фахових компетентностей забезпечуватиме розвиток готовності майбутніх учителів до формування творчих здібностей молодших школярів.

Підкреслимо, що специфіка роботи вчителя початкової школи полягає в багатопредметності, оскільки педагог має навчати учнів комплексу навчальних дисциплін, визначених Типовим навчальним планом початкової школи, які реалізують 7 освітніх галузей та використати можливості кожної навчальної дисципліни для розвитку самостійного, критичного мислення, творчих здібностей молодших школярів. Саме фахові компетентності, що притаманні лише вчителю початкової школи, вирізняють його серед інших педагогів. До них відносять: предметну, психологічну, педагогічну, методичну та професійно-комунікативну компетентності.

Метою підготовки майбутніх учителів у закладах вищої освіти є формування в них професійної компетентності як здатності до педагогічної діяльності, організації навчально-виховного процесу у початковій школі на рівні сучасних вимог; здатності результативно діяти, ефективно розв'язувати стандартні та проблемні професійні задачі, що виникають у процесі навчання, виховання й розвитку учнів молодшого шкільного віку.

Список використаних джерел

1. Бібік Н. М. Формування пізнавальних інтересів молодших школярів: дис. доктора пед. наук. Київ, 1998. 124 с.
2. Глузман Н. А. Методико-математична компетентність майбутніх учителів початкових класів. Київ, 2010. 407 с.
3. Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А. Психология высшей школы. Минск, 1993. 368 с.
4. Концепція НУШ. URL: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>
5. Сластенин В. А. Профессиональная готовность учителя к воспитательной работе: содержание, структура функционирования. Профессиональная подготовка учителя в системе высшего образования. 1995. С. 14-28.
6. Товканець Г.В. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя в умовах модернізації: методологічний і методичний аспекти [монографія]/ Мукачево: Редакційно-видавничий центр МДУ, 2017. 237 с.

УДК 371.13:378.046-021.68

Томашевська М.О.,
аспірант, асистент кафедри педагогіки дошкільної та
початкової освіти,
Мукачівський державний університет

НАУКОВО-МЕТОДИЧНА РОБОТА ЯК ЧИННИК ПРОФЕСІЙНОГО

СТАНОВЛЕННЯ ПЕДАГОГА В У МОВАХ МОДЕРНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОЇ СИСТЕМИ

Освіта XXI століття потребує нових підходів до модернізації освітнього процесу. Національна доктрина розвитку освіти в розділі XII «Освіта і наука» визначає, що «поєднання освіти і науки є умовою модернізації освіти, головним чинником її подальшого розвитку, що забезпечується: розвитком освіти на онові наукових і технологічних досягнень; інноваційною освітньою діяльністю в закладах освіти усіх типів, рівнів акредитації та форми власності» [1].

Національною доктриною розвитку освіти також чітко визначене завдання сучасної школи: створення умов для розвитку особистості та творчої самореалізації кожного громадянина України, виховання покоління людей, здатних ефективно працювати і навчатися протягом життя.

Проблеми становлення й розвитку педагогічної професії, методичної підготовки вчителя залишаються актуальними, а ефективність їх розв'язання залежить від здатності фахівця адекватно оцінити вчительську професійну діяльність, якість якої ґрунтується на науково-методичній підготовці педагога.

Вітчизняними науковцями висвітлюються різні аспекти організації науково-методичної роботи педагогів: методологічні основи неперервної професійної освіти (С. Гончаренко, І. Зязюн; В. Кремень); єдності теорії та практики в професійній підготовці вчителя (А. Бойко, В. Краєвський, О. Пехота); організація педагогічної освіти вчителя в системі методичної роботи школи (Л. Білієнко, Л. Онищук, І. Титаренко); розвитку професійного становлення молодого вчителя (В. Семиченко, Л. Сігаєва).

Успішне виконання поставлених завдань розвитку національної освіти значною мірою залежить від наполегливої праці організаторів методичної роботи: методистів, учителів, керівників освітніх закладів та методичних об'єднань, – саме тому методична робота з педагогами на сучасному етапі розвитку освіти реалізується на різних рівнях: державному, місцевому, шкільному.

Розглядаючи та аналізуючи наукові визначення методичної роботи різних авторів (Ю. Бабанський, Л. Білієнко, І. Жерносек, М. Поташник, І. Титаренко та ін.), ми свідомі того, що методичну роботу розуміють як інструмент, за допомогою якого функціонує педагогічний колектив навчального закладу, як систематизовану, конструктивну, цілеспрямовану, колективну й індивідуальну роботу педагогів із підвищення наукового й загальнокультурного рівня, удосконалення психолого-педагогічної підготовки та професійної майстерності; як цілісну систему заходів і дій, що спрямовані на досягнення визначених цілей, що ґрунтується на досягненнях науки, передовому досвіді й конкретному аналізі труднощів, що виникають у педагогів, і спрямована на всебічне підвищення професійної майстерності кожного вчителя, вихователя, керівника закладу освіти, на збагачення й розвиток творчого потенціалу педагогічного колективу, а в результаті – на досягнення оптимальних результатів освіти, виховання й розвитку майбутніх громадян України.

На підставі порівняння різних визначень стверджуємо, що сучасна

науково-методична робота – це формування творчого підходу до роботи, активізація його повсякденній діяльності. Із вищезазначеного витікає, що науково-методична робота як цілісна динамічна система складається з двох взаємопов'язаних підструктур: навчально-методичної й науково-дослідницької, – що тісно взаємопов'язані. Навчально-методична підструктура спрямована на підвищення професійно-педагогічної культури педагогів і комплексне методичне забезпечення освітнього процесу; науково-дослідна підструктура стимулює процес створення й упровадження нових педагогічних ідей, технологій навчання і виховання, забезпечує експериментальну перевірку їх ефективності.

Дослідження проблеми науково-педагогічної діяльності педагога за умов модернізації освіти проводилося методами педагогічного спостереження, бесід із учителями та керівниками шкільних, районних методичних об'єднань, були досліджені проблеми науково-методичної підготовки вчителів та встановлено причини, що їх викликають. Установлення зв'язку науково-методичної підготовки вчителів із результатами їхньої педагогічної діяльності було здійснено методом вивчення продуктів діяльності педагогів (уроки, методичні розробки й посібники, засідання методичних об'єднань учителів, творчі професійні конкурси).

Із огляду на викладене вище, в ідеалі методична робота – це засіб підвищення професійної компетенції вчителів, а для навчального закладу – це створення творчої професійно-освітнього середовища для освітян, коли відбувається апробація експериментів та інновацій, постійно стимулюється розвиток творчого потенціалу педагога.

Причин неефективності організації науково-методичної роботи кілька: формалізм, брак матеріального заохочення, і основне, це те, що немає належної організації, практичної допомоги, знань і можливостей людей, їхнього творчого і професійного потенціалу. Нерідко трапляються випадки, коли адміністрація закладу вимагає від учителів методичні розробки, посібники, особливо активно це відбувається в рік атестації вчителя.

Однією з головних проблем учителів є нехтування досягненнями педагогічної науки. Не можна не враховувати того факту, що наука педагогіка розвивається, оновлюється кожні 15 – 20 років. [2].

Із погляду В. Сухомлинського, не можна жити багажем, набутим на студентській лаві, курс педагогіки потрібно повторювати після 2–3 років педагогічної діяльності.

Педагог сьогодні не тільки виконавець рекомендованих навчальних методик, а й автор власних, які сприяють психосоціальному вдосконаленню особистості. На сучасному етапі педагог повинен забезпечувати свій постійний розвиток, усвідомлювати цінності та світоглядні настанови, що сприяють створенню здорового людського суспільства, залежно від ситуації розумітися на науково-дослідницьких методах, уміти добирати й запроваджувати ці методи й технології.

Слід відмітити, що вчитель сьогодні – це вчитель-фасилітатор, який організовує співпрацю учня й учителя, співпрацю та співтворчість учнів,

розвиває критичне мислення учнів, формує вміння аргументувати свою думку, змінювати її, якщо вона помилкова; віднаходити помилки в твердженнях однокласників, формувати в дитини адекватну самооцінку. Звичайно, вищезазначене можливе за умов моделювання ситуацій вибору, вільного обміну думками, організації мікродискусій, формування навчальних груп за бажанням учнів, групової взаємодії. За таких умов у дитини є можливість самореалізуватися під час навчання.

Отже, відповідно до нової філософії освіти педагог є не тільки транслятором досвіду, а й стимулятором пізнання й розвитку учнів і насамперед на уроці. У зв'язку з цим школі необхідні такі уроки, що спонукали б вчителів та учнів до творчої співпраці, співтворчості, тому виникає необхідність вносити корективи і у техніку уроку, спираючись на досягнення сучасної педагогіки та психології, найновіших фахових методик. Зважаючи на викладене вище, слід розуміти, що професійна підготовка не закінчується у стінах педагогічного навчального закладу, вона продовжується на впродовж усього періоду професійної діяльності, і які б форми методичної роботи не обирав учитель, її ефективність урешті-решт, визначається рівнем його самоосвіти. У зв'язку з цим слід зазначити, що оволодіння сучасними педагогічними технологіями – підґрунтя оновлення професійної підготовки вчителя.

Із вищезазначеного витікає, що методична робота в закладах освіти дає можливість розв'язувати проблеми стосовно до конкретної особистості вчителя, його професійного вдосконалення, сприяє утвердженню педагогічних цінностей, важливих як для педагогічного колективу школи, так і для педагогічної спільноти в цілому.

Отже, за умов модернізації освіти ефективно розв'язання педагогічних проблем можливе завдяки перспективним тенденціям розвитку науково-методичної роботи педагогів.

Список використаних джерел

1. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті // Педагогічна газета. – 2001. – № 7 (85).
2. Бондар В.І. Дидактика. / В.І. Бондар – К.: Либідь, 2005. – 264 с

УДК 37.026(078)

Фізеші О.Й.,
доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри педагогіки
дошкільної та початкової освіти
Мукачівський державний університет

ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ПЕДАГОГІКИ ДО ВИКЛАДАННЯ КУРСУ «ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА ВИХОВАННЯ»

З метою забезпечення фахової підготовки магістрантів спеціальності 013 Початкова освіта до їх майбутньої професійної діяльності до навчальних планів підготовки на магістерському рівні введено вивчення навчального курсу «Теорія та методика виховання з методикою викладання у вищій школі». Цілеспрямоване системне забезпечення психолого-педагогічної підготовки науково-педагогічних кадрів для закладів вищої освіти I-II та III-IV рівнів акредитації сприятиме формуванню управлінської, організаторської, освітньої компетентності майбутнього фахівця. Мета курсу – ознайомити магістрантів з особливостями викладання курсу «Теорія та методика виховання» у закладах вищої освіти, його змістом, формами та методами викладу основних тем цього розділу педагогіки.

У процесі викладу курсу передбачено різні види освітньої діяльності: активне слухання, участь у діалогах і дискусіях під час лекцій, спостереження занять з різних розділів педагогіки, розробки тексту лекцій з окремих тем, програвання та аналіз педагогічних ситуацій, їх моделювання, робота з першоджерелами, виконання творчих завдань, виготовлення наочного матеріалу. Вивчення курсу сприяє оволодінню магістрантами знаннями: основних понять теорії та методики виховання; про зміст курсу «Теорія та методика виховання» у ЗВО, його структурними компонентами; про особливості процесу виховання, його закономірностями та принципами; про методи та організаційні форми виховання, їх класифікацію та характеристики; видами, формами та методами діагностики. Відповідно, в майбутніх викладачів педагогіки формуються вміння: складати навчальні програми з дисциплін; планувати проведення різних видів навчальних занять; проводити навчальні заняття (лекції, семінарські/практичні); здійснювати контроль та діагностику навчальних досягнень студентів; організовувати позааудиторну роботу зі студентами з вивчення дисципліни. Практичні навички магістранти набувають у ході проходження асистентської практики, де серед інших завдань передбачено проведення навчальних занять з «Теорії та методики виховання»

Методика викладання «Теорії та методики виховання» являє собою синтез теоретичних знань і практичного досвіду. Вона досліджує процес вивчення педагогіки як єдність змісту, форм і методів виховання, особливостей діяльності викладача і студентів. Методика викладання «Теорії та методики виховання» концентрує свої зусилля на обґрунтуванні принципів і правил навчання, його форм і методів з метою забезпечення високого рівня професійної підготовки майбутніх викладачів. У своєму становленні методика викладання «Теорії та методики виховання» проходить ті ж етапи свого розвитку, що й інші педагогічні науки: пояснювальну і творчу. На першому етапі методика зосереджує свої зусилля на виявленні особливостей процесу навчання «Теорії та методики виховання», обґрунтуванні принципів, змісту, методів і форм організації навчального процесу з педагогіки. Потім, на основі

значного нагромадження фактів і їхнього теоретичного обґрунтування, методика викладання «Теорії та методики виховання» концентрує свої зусилля на дослідженні закономірностей навчання та розробляє ефективні шляхи керування навчальним процесом з метою досягнення високих результатів у професійній підготовці викладача. В основу методики покладено творче оволодіння майбутніми вчителями педагогічною теорією, що передбачає розробку практичних завдань різноманітного типу і застосування форм та методів, спрямованих на формування умінь та засобів педагогічної творчої діяльності. Реалізація підходу співробітництва, ділового партнерства між викладачем і студентом можлива шляхом здійснення інтегральної освітньої технології через просування до форм і методів навчання, які передбачають максимальну самостійність і творчість студента. Цей перехід має бути поступовим, через збільшення форм і методів, які розвивають пізнавальну активність студента, що з часом, у результаті спеціально організованого процесу вивчення педагогічних дисциплін і цілеспрямованих зусиль педагога, може призвести до виникнення і розвитку пізнавальної педагогічної ініціативи.

У методиці викладання «Теорії та методики виховання» розроблено цілісну систему методичного забезпечення вивчення дисципліни на бакалаврському рівні. Так, у рамках засвоєння основного змісту курсу магістранти готують його через складання до всіх тем з курсу «Теорія та методика виховання», що читається на бакалаврському рівні, лекцій, планів-конспектів семінарських занять, наочне забезпечення (відеофрагменти, схеми, таблиці, портрети, фотографії тощо), картки індивідуального контролю, тестові завдання тощо. З метою професійно-практичного спрямування майбутніх викладачів педагогіки нами розроблено методичні рекомендації щодо особливостей викладу основних тем з курсу «Теорія та методика виховання», які лежать в основі формування практичних навичок до викладацької діяльності, а також передбачають можливість для творчого переосмислення навчального матеріалу, урізноманітнення методів та форм його подачі.

Так, методичні аспекти вивчення теми «Сутність процесу виховання. Процес виховання як система» зумовлені тим, що вивчення теми збігається з введенням студентів до курсу «Теорія та методика виховання», відтак тип лекції визначаємо як вступна з елементами інформаційної лекції. У контексті лекції варто ознайомити студентів не тільки з основними завданнями курсу, але й з літературою для його опанування. Особливої уваги приділяється категорійному аналізу поняття «виховання», яке розглядається: як соціально-історичне явище; як процес передачі та засвоєння соціального досвіду, духовної культури з метою подальшого розвитку особистості та суспільства в цілому; як таке, що спрямоване на всебічний і гармонійний розвиток особистості. На практичних заняттях з педагогіки за допомогою методу контент-аналізу, студенти розглядають різні визначення поняття «виховання». Вони намагаються у кожному визначенні виділити категорійні (суттєві) ознаки, тобто ті ознаки, які повною мірою характеризують дане поняття. Завершальним етапом цієї роботи є порівняльний аналіз виділених ознак і їх узагальнення. Оскільки студенти вже оволоділи методом контент-аналізу при вивченні та

аналізі основних категорій педагогіки, можна ускладнити завдання, запропонувавши майбутнім учителям замість явних контекстуальні (неявні) визначення поняття «виховання». Особливої уваги заслуговує роз'яснення студентам структури процесу виховання за різними ознаками, а також особливостями виховання як процесу. При поясненні сутності процесу виховання, варто використовувати прийом порівняння та аналогії з сутністю та особливостями процесу навчання. У ході підготовки та проведення семінарсько-практичного заняття доцільно запропонувати студентам такі завдання:

1. Скласти глосарій основних понять з «Теорії та методики виховання».

2. Заповнити хронологічну таблицю:

Історичний період	Сутність виховних ідей	Педагогічні твори

3. Наведіть схематичне відображення структури процесу виховання відповідно:

- за цільовим критерієм
- за критерієм послідовності етапів
- за критерієм зв'язку і залежностей між компонентами.

Ознайомлення з методичними аспектами вивчення теми «Форми виховання. Формування колективу, його вплив на виховання особистості» варто розпочинати виходячи з того, що вивчення теми «Форми виховання. Формування колективу, його вплив на виховання особистості» передбачає ознайомлення студентів із основними формами організації виховного процесу в загальноосвітній школі. Відтак, необхідно пояснити студентам сутність поняття «форми виховання»; розкрити історичні аспекти становлення та розвитку основних форм виховання; проаналізувати особливості урочної, позакласної та позашкільної форми виховання; визначити особливості та значення колективної форми виховання та ознаки «шкільного дитячого колективу». Пояснення впливу дитячого колективу на розвиток особистості слід здійснювати в послідовному розкритті основних етапів його формування, ролі педагога, активу та учнів на кожному з етапів. Враховуючи все різноманіття та складність взаємовідносин, які складаються між членами колективу, варто роз'яснити студентам форми поведінки особистості в рамках становлення гармонійних та дисгармонійних відносин особистості з колективом і навпаки. При цьому доцільно доповнювати основний виклад матеріалу прикладами з реального життя, художньої літератури, кінофільмів тощо. Важливо зробити акцент на значущості педагога в урегулюванні відносин між членами колективу, сформулювати керівництво до ефективного педагогічного управління дитячим колективом. У ході підготовки та проведення семінарсько-практичного заняття, можна запропонувати студентам виконання таких завдань:

1. Визначте характерні особливості індивідуальної, групової та колективної форми виховання.

2. Обґрунтуйте тезу про те, що «колектив є основною формою виховання».

3. Випишіть педагогічні погляди А. Макаренка про роль колективу у вихованні.

4. Встановіть основні ознаки діяльності педагога, активу та колективу учнів на кожному з етапів розвитку дитячого колективу:

Етап	Вчитель	Актив класу	Колектив класу
I			
II			
III			

5. Сформулюйте систему перспективних ліній (клас на вибір).

Отже, підготовка майбутніх викладачів педагогіки до викладання навчальної дисципліни «Теорія та методика виховання» є системною та комплексною діяльністю, спрямованою на формування особистості викладача з високим рівнем наукових знань, здатністю до творчого переосмислення навчального матеріалу, практичними вміннями до його викладу.

Список використаних джерел

1. Дубасенюк О.А., Антонова О.Є. Методика викладання педагогіки. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012.
2. Фізеші О.Й. Педагогіка: Основи педагогіки. Дидактика. Теорія та методика виховання. Школознавство. Київ: Кондор, 2014.

УДК 371.1

Швардак М.В.,

к.пед. н., доц. кафедри педагогіки
дошкільної та початкової освіти

Мукачівського державного університету

Дубюк В.Р.,

магістр спеціальності «Початкова освіта»
Мукачівського державного університету

ПРИЙОМИ ПРОФЕСІЙНОГО САМОПІЗНАННЯ ПЕДАГОГА

Для професійного становлення, а в майбутньому – і для професійного розвитку необхідне самопізнання, що є тривалим процесом. Під самопізнанням розуміється діяльність людини, в нашому випадку – вчителя початкової школи, спрямована на усвідомлення своїх потенційних можливостей і професійних потреб. Важливим теоретичним висновком багатьох дослідників є визнання професійного самопізнання педагога складним особистісним механізмом, що відіграє активну регульовальну роль у діяльності вчителя початкової школи, за допомогою якого стають можливими активний саморозвиток, свідоме

формування професійно важливих якостей особистості педагога, його професійної майстерності [2].

Нами виявлено, що основними прийомами, способами професійного самопізнання педагога є: педагогічна рефлексія, педагогічний самоаналіз, професійна самооцінка, самоспостереження, самопрогнозування, самоконтроль, які тісно пов'язані між собою і сприяють розвитку та вдосконаленню професійних здібностей та навичок [1].

Практика стає джерелом професійного зростання вчителя початкової школи лише в тій мірі, в якій вона є об'єктом структурованого аналізу: невідрефлексована практика даремна і з часом веде не до розвитку, а до професійної стагнації вчителя. Педагогічна рефлексія в діяльності – це процес послідовних дій від труднощів (сумніви) до його обговорення із самим собою й до пошуку виходу з нього. Рефлексія – це комплексна розумова здатність до постійного аналізу та оцінки кожного кроку професійної діяльності.

Педагогічна рефлексія – спрямованість свідомості вчителя на самого себе, врахування уявлень учнів про його діяльність і про те, як учитель розуміє діяльність учня. Це здатність учителя подумки уявити собі сформовану в учня картину ситуації і на цій основі уточнити уявлення про себе. Оцінюючи свої дії з погляду їх практичної доцільності, він постійно виправляє себе. Ця постійна самокорекція, без якої успішна педагогічна діяльність була б неможлива, і лежить в основі рефлексії.

На основі педагогічної рефлексії розвивається педагогічний самоаналіз, самооцінка, самоспостереження, самопрогнозування та самоконтроль.

Педагогічний самоаналіз – це прихована від безпосереднього спостереження, але істотна сторона професійної діяльності педагога і його життєдіяльності взагалі, це такий аналіз педагогічної діяльності, коли вчитель співвідносить явища педагогічної дійсності зі своїми діями.

Він дозволяє розкрити причинно-наслідкові зв'язки своїх успіхів і невдач у педагогічній діяльності. Від того, в якому напрямку розвивається самоаналіз, яка глибина осмислення себе як професіонала, залежить і розвиток творчого потенціалу особистості, професійний ріст і особистісне вдосконалення. Така внутрішня сила розвиває аналітичне мислення, забезпечує своєчасне внесення коректив у професійно-рольову поведінку вчителя початкової школи [11, с.89-98].

Людина не тільки накопичує інформацію про себе, а й переживає певне ставлення до неї. Це ставлення зосереджується у самооцінці. Самооцінка – оцінка особистістю самої себе, своїх можливостей, якостей та місця серед інших людей. Самооцінка має комплексний характер, оскільки розповсюджується на різні прояви особистості – інтелект, зовнішні дані, успішність у спілкуванні тощо. Вона також є динамічною, так як може змінюватись впродовж життя. Самооцінка особистості проявляється у взаємодії, спілкуванні із соціумом.

Самоспостереження – це вміння педагога подивитися на себе, свої дії і відносини з боку. Періодично фіксуючи увагу на своєму стані, вчитель починає розуміти, чого можна чекати від себе в тій чи іншій ситуації.

Самоспостереження продукує педагогові цінну інформацію про самого себе, яка є прихованою від навколишніх. Воно допомагає краще довідатися про свої сильні і слабкі сторони.

За допомогою аналізу вчитель початкової школи може оволодіти ще одним прийомом самопізнання – самопрогнозування. Воно являє собою спробу уявити себе в певній ситуації діяльності. Головний критерій самопрогнозування – вміння всебічно аналізувати педагогічні явища і здатність розробити на цій основі множину можливих рішень, а також передбачати можливий результат діяльності. Особистість ефективного вчителя початкової школи відрізняється підвищеними вимогами стосовно себе, внутрішнім самоконтролем. За допомогою самоконтролю здійснюється регулярна фіксація і звірка фактичної поведінки, відносин, діяльності педагога з тим, що намічено [3].

Можемо зробити висновок, що прийоми самопізнання координують можливості, внутрішні психічні резерви особистості з метою і засобами діяльності. Основним критерієм професійного становлення вчителя початкової школи є регуляція його професійної поведінки. Чим критичніше педагог ставиться до себе, тим більш зрілим є його професійне самопізнання. І, навпаки, чим глибше розвинене самопізнання педагога на рівні його підготовки до діяльності, тим більш критичною є його самооцінка, самоаналіз, самоконтроль, самопрогнозування у процесі виконання діяльності. Вищезгадані нами прийоми самопізнання як інструмент самовдосконалення є важливими чинниками підвищення ефективності професійної підготовки майбутнього фахівця. Тому так важливо займатися розвитком самопізнання, формування адекватної самооцінки, самоаналізу, самоконтролю, самопрогнозування вчителя початкової школи ще на етапі його професійного навчання у ЗВО.

Список використаних джерел

1. Демичева І.О. Показники професійного саморозвитку вчителя / І.О. Демичева // Педагогіка та психологія : Зб.наук.пр. Вип. 21. – Харків : ОВС, 2002. – С.109–112.
2. Кайдалова Л. Г. Педагогічна майстерність викладача: Навчальний посібник / Л. Г.Кайдалова, Н.Б.Щокіна, Т. Ю.Вахрушева. – Х.: Вид-во НФаУ, 2009. – 140с.
Маралов В.Г. Основи самопізнання і саморозвитку / В.Г. Маралов. – М.: Видавничий центр “Академія”, 2001. – 256 с.

УДК 378:373.3.011.3-051:611/612:001.891 (043.2)

Шелельо А.В.

студентка ПО-1м, ОС «магістр», МДУ,

Кузьма-Качур М.І.

к.п.н., доц., доц. кафедри ТМПО, МДУ

НАУКОВІ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ З АНАТОМІЇ ТА ФІЗІОЛОГІЇ ЛЮДИНИ

Провідним напрямом державної політики у галузі освіти відповідно до Національної стратегії розвитку освіти в Україні (на період до 2021 р.), Закону «Про освіту» (2017) та Концепції Нової української школи визначено забезпечення підтримки здоров'я та поширення здорового способу життя шляхом модернізації структури, змісту та організації освіти на засадах компетентнісного підходу.

У початковій школі процес навчання здійснюється відповідно Державного стандарту початкової школи (затверджений постановою Кабінету Міністрів України 21 лютого 2018 р. № 87) [1], у якому виділено ключові компетентності здобувача початкової освіти. Природно, що формування та розвиток компетентної особистості учня можливий за наявності відповідного рівня компетентностей учителя.

Нині спостерігається тенденція щодо зростання інтересу науковців до питань підготовки майбутніх учителів початкової школи, що виявляється у збільшенні кількості наукових праць з проблеми формування професійної компетентності й окремих її складових у сучасних умовах.

Академік О. Савченко зазначає, що «особистісна і професійна підготовка вчителя – локомотив якісних змін в освіті. Професійний гуманний учитель – велика цінність для дитини, держави, батьків» [2, с.14].

Предметом досліджень формування професійних якостей та компетентностей майбутніх учителів початкової школи є:

- підготовка до діагностичної діяльності (О. Мельник);
- формування дослідницьких умінь під час проектної діяльності (К. Степанюк);
- розвиток критичного мислення у процесі професійної підготовки (Л. Ткаченко);
- проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи (О. Ярошинська);
- психологічні особливості розвитку професійного мислення (Л. Джелілова) та ін.

Аналіз наукових праць свідчить, що поняття «компетентнісний підхід» набуває нової сутності, динамічно розвивається і змінюється відповідно до умов сьогодення.

Під поняттям «компетентнісний підхід» О. Пометун розуміє спрямованість освітнього процесу на формування ключових (базових, основних) і предметних компетентностей особистості, результатом якого є сформованість загальної компетентності людини, що є сукупністю ключових компетентностей, інтегрованою характеристикою особистості. Компетентність включає знання, уміння, ставлення, досвід діяльності й поведінкові моделі особистості [3].

Розглядаючи реалізацію компетентнісного підходу в початковій ланці освіти, Т. Байбара наголошує, що система вмінь і способів діяльності, яка

охоплює всі складові компетенцій, конструюється на основі тих видів предметної й навчально-пізнавальної діяльності, які реалізуються учнями певного віку. Специфіка формування їх залежить від вікових особливостей школярів [4].

Оскільки ключові компетентності учнів формує учитель, то він має володіти ними. Для учителя початкової школи ключовими компетентностями визначено наступні:

- фахова: по-перше, це – здатність до реалізації функцій професійної діяльності, яка проявляється в готовності застосовувати засоби, прийоми, технології, спрямовані на формування мотивації та стимулювання суб'єктів освітнього процесу; по-друге, це – схильність розкривати цілі, проектувати процеси для досягнення очікуваних результатів, планувати й організовувати діяльність суб'єктів освітнього процесу створювати умови для досягнення очікуваних результатів тощо;

- соціальна – спроможність до діяльності в суспільстві; взаємодії та діяльності в групі, команді;

- загальнокультурна – схильність до розвитку культури особистості і суспільства в різних аспектах;

- здоров'язберігаюча (здоров'язбережна) – здатність до збереження власного здоров'я;

- громадянська – спроможність до участі в суспільному житті країни, до захисту власних прав і свобод, виконання громадянських обов'язків;

- інформаційна – схильність до пошуку, опрацювання, збереження і створення інформації та обміну нею.

Компетентність з анатомії та фізіології людини відносимо до групи компетентностей майбутнього вчителя початкової школи, яка у педагогічній діяльності дозволяє здійснювати реалізацію освітніх програм з інтегрованого курсу «Я досліджую світ».

Крім того, компетентність з анатомії та фізіології людини включає:

- уміння, що є основою теоретичної підготовки педагога – аналітичні, прогностичні, проєктивні;

- здатність вирішувати завдання виховання і духовно-етичного розвитку школярів відповідно до їх вікових, індивідуальних, психофізіологічних особливостей у навчальній і позанавчальній діяльності;

- забезпечення якості освітнього процесу засобами предмету, що викладається;

- уміння проектувати освітні програми, індивідуальні навчальні траєкторії учнів відповідно до вікових, індивідуальних, психофізіологічних особливостей учнів початкової школи.

Компетентність з анатомії та фізіології людини як складова ключових (загальнокультурних) компетентностей є основою: – здатності використовувати природничо-наукові знання для орієнтування в сучасному інформаційному просторі (наприклад, для критичного аналізу інформації щодо збереження і зміцнення здоров'я); – володіння прийомами першої допомоги, методами захисту в умовах надзвичайних ситуацій та ін. [5].

Таким чином, формування предметної компетентності студентів із анатомії та фізіології людини є керованим динамічним процесом, спрямованим на досягнення високого рівня готовності до професійної діяльності.

Список використаних джерел

1. Державний стандарт початкової освіти
2. Савченко О. Я. Якість початкової освіти: сутність і чинники впливу / О. Я. Савченко // Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського. – 2011. – Вип. 1.33. «Педагогічні науки». – С. 9–15.
3. Пометун О. І. Моя щаслива планета. Уроки для стійкого розвитку : [методичний посібник для учителів]. / Пометун О. І., Онопрієнко О. В., Цимбалару А. Д. – К. : Видавничий дім «Освіта», –2012. – 112 с.
4. Байбара Т. М. Компетентнісний підхід в початковій ланці освіти: теоретичний аспект. /Т. Байбара //Початкова школа. –2010. –№ 8. –С. 46–50.
5. Мондич О.В. підготовка майбутніх учителів до формування у молодших школярів компетентностей з анатомії і фізіології людини.

Електронне наукове видання

**АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ В УМОВАХ
ІНТЕГРАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ В ОСВІТНЬОМУ ТА НАУКОВОМУ
ПРОСТОРАХ**

07 листопада 2019 року

**Збірник тез доповідей
II Всеукраїнської науково-практичної Інтернет-конференції**

Мукачівський державний університет
вул. Ужгородська, 26,
м. Мукачево, Закарпатська обл., 89600,
тел./факс: (03131) 2-11-09. Е-mail оргкомітету конференції: **konferencii_msu@ukr.net**