

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ХЕРСОНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

**АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ СУЧАСНОГО
ПЕДАГОГА**

**МАТЕРІАЛИ
ВСЕУКРАЇНСЬКОЇ НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ
(9-10 листопада 2020)**

Херсон
2020

УДК 378.147:372.461

А 59

Актуальні проблеми фахової підготовки сучасного педагога: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (9-10 листопада 2020, м.Херсон). Херсон, 2020. 530 с.

Редакційна колегія:

Нагрибельна І.А. – доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри філології, завідувач кафедри філології Херсонського державного університету.

Валуєва І.В. – кандидат філологічних наук, доцент кафедри філології Херсонського державного університету.

Мельничук Ю.Ю – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри філології Херсонського державного університету.

Мироненко О.В. – кандидат філологічних наук, доцент кафедри філології Херсонського державного університету.

Сидоренко Н.І. – кандидат філологічних наук, доцент кафедри філології Херсонського державного університету.

Сугейко Л.Г. – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри філології Херсонського державного університету.

Рецензенти:

Голобородько Є.П. - доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки, менеджменту освіти й інноваційної діяльності Комунального вищого навчального закладу «Херсонська академія неперервної освіти»;

Берегова Г.Д. - доктор філософських наук, професор, завідувачка кафедри професійної освіти ДВНЗ «Херсонський державний аграрний університет».

Затверджено відповідно до рішення вченої ради Херсонського державного університету (протокол від 25.05.2020 №11).

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА.....	10
Абрамовська О.П. Методика навчання української мови за допомогою конструктора LEGO.....	11
Андрієвська О.С. Методика розвитку художньо-літературних умінь учнів початкових класів	16
Андрієвський Б.М. Формування основ екологічної культури студентів.....	20
Анісімова О.Е. Організація дуальної форми навчання як компетентісно орієнтована професійна підготовка у закладах вищої освіти.....	25
Бабаніна І.О. Шкільні труднощі та їх профілактика у молодших школярів з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання.....	32
Бабаян Е.А. Формування мовної особистості молодших школярів засобами технології «Щоденні 5».....	38
Баденкова В. М. Лінгвокультуреми як фактор формування мовної та соціокультурної компетентностей.....	43
Байцар М.І. Популяризація української мови серед молоді.....	50
Бальоха А.С. Використання електронного навчального ресурсу «Web-мультимедіа енциклопедія з дисциплін природничого циклу» у формуванні природознавчої компетентності майбутнього вчителя початкової школи.....	53
Білоконна Н.І., Лисевич О.В., Павлик О.А. Тайм-менеджмент як підґрунтя ефективності фахової підготовки майбутнього вчителя нової української школи.....	59
Булова О.І. Розвиток мовленнєвої діяльності учнів початкових класів на уроках англійської мови.....	65
Васильєва О.В. Методологічні основи дослідження мови в процесі міжкультурної комунікації.....	69
Варзар Ю.Ю. Методика використання квесту як засобу формування комунікативної компетентності молодших школярів.....	75
Вінарчук Н.М. Технології формування здоров'язбережувальної компетенції у дітей дошкільного віку.....	79

Вінник Т.О. Культурологічні аспекти підготовки майбутніх учителів початкової школи	85
Вітюк В. В. Тестування як одна з форм діагностики й контролю орфографічної грамотності майбутніх учителів початкової школи.....	90
Владимирова А.Л., Голінська Т.М. Контент-орієнтована інтеграція музичного та образотворчого мистецтва в освітньому процесі.....	96
Войтеховська І.С. Використання інформаційно-комунікаційних технологій на уроках української мови в початковій школі.....	103
Войтко Т.О. Формування в молодших школярів емоційної культури через художні образи пейзажної лірики Тараса Шевченка.....	109
Воляннюк А.С. Характеристика змісту і рівнів навчальної мотивації молодших школярів.....	114
Галука О.С. Проблема формування соціальної мобільності майбутнього вчителя початкової школи в освітньому просторі.....	121
Гальович Т.В. Формування навичок спілкування молодших школярів шляхом інтеграції результатів предметних і міжпредметних компетентностей як засіб соціалізації здобувачів освіти на І ступені навчання.....	128
Гамза А.В. Методичні аспекти роботи над аудіотекстами у процесі текстотворення на уроках української мови	135
Гаран М.С. Використання відеотеки уроків математики в початковій школі у процесі самостійної роботи з методики навчання математики.....	140
Горлова А.В. Партнерська взаємодія «викладач-студент» як чинник професійного зростання майбутніх педагогів.....	145
Гращенко Т.А. Організація та проведення нестандартних уроків з української мови у початкових класах	152
Гриценко І.В., Сидоренко Н.І. Формування загальнолюдських цінностей молодших школярів як об'єктивна потреба сучасного суспільства.....	160
Гришневська О.В. Вивчення нового українського правопису в початковій школі.....	166
Гурдуз А.І. Концептуалізація образу сучасної жінки в українському романі початку ХХІ століття (на матеріалі прози Дари Корній).....	171

Данилець О.В. Формування цифрової компетентності педагога в умовах Нової української школи.....	178
Деменнікова Т.В. Розвиток педагогічного мислення майбутнього вчителя початкових класів при вивченні педагогічних дисциплін.....	184
Денисенко В.В., Борисенко Н.М. Напрямки організації екологічного виховання та екологічної освіти школярів.....	189
Дишлевська В.О. Формування мотивації навчальної діяльності учнів під час вивчення іменника.....	194
Драмарецька І.О. Трансформація мовної освіти молодших школярів у контексті Нової української школи.....	200
Дроздова І.П. Тенденції та перспективи розвитку наукової організації навчального процесу у закладах вищої освіти України.....	205
Дружененко Р.С. Філософські основи прагматизації мовної підготовки майбутнього вчителя-словесника.....	210
Жосан А.Ю. Діагностика рівня сформованості соціальної і громадянської компетентностей на уроках української мови.....	217
Захарченко А.О. Формування в учнів початкових уявлень про стилі сучасної української мови.....	222
Ільїна Н.В. Становлення концептуального значення слова у дітей дошкільного віку.....	227
Кабельнікова Н.В. Нейропсихологічний підхід до вивчення порушень рухової організації мовленнєвого акту у дітей.....	233
Казаннікова О.В. Психологічний супровід соматично послабленої дитини....	239
Камишна О.А. Застосування елементів «пет-терапії» в роботі з дітьми логопедичних груп та дошкільниками 5-6 річного віку на комплексному занятті «Хвилинка доброти».....	244
Кисільова-Біла В.П., Баруліна Ю.О. Становлення творчої особистості на особистісному рівні – вимога компетентнісної освіти.....	250
Кирик О.В. Інтерактивні форми роботи на уроках української мови в умовах Нової української школи.....	257

Климович М.В. Аналіз готовності студентів до створення науково-методичного середовища у початковій школі за результатами дослідно-експериментальної роботи.....	262
Комінарець Т.В. Розвиток професійних компетентностей майбутнього учителя початкових класів в умовах вищого навчального закладу.....	269
Конотоп О.С. Розвиток стратегічного мислення студентів немовних закладів вищої освіти під час навчання іноземної мови.....	275
Корнієнко І.А. Самоконтроль як дієвий засіб розумового та морального самовдосконалення особистості.....	281
Костолович Т.В. Оптимальні методи й прийоми вивчення фонетичного матеріалу на заняттях із сучасної української мови.....	287
Кострикіна К. Ю. Організація навчання мовлення на уроках у початковій школі.....	292
Кравченко О.О. Значення міжнародної класифікації функціонування, обмеження життєдіяльності та здоров'я дітей і підлітків в умовах сучасної школи.....	297
Кравчук О.В. Історія та теорія вітчизняного новаторського педагогічного руху у науковому вивченні.....	302
Кучеренко І.А. Лінгводидактичний інструментарій сучасного вчителя.....	308
Мамчур Є.А. Формування професійно ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя.....	313
Мачинська Н.І. Сертифікація вчителя в школі: альтернатива атестації чи нові форми оцінювання професійної майстерності педагогів?.....	318
Мельничук М.О. Методичні аспекти формування природничих дослідницьких умінь в учнів початкових класів у процесі вивчення інтегрованого курсу «Я досліджую світ».....	322
Мироненко О.В. Реалізація граматичних норм майбутніми вчителями початкової школи у процесі вивчення української мови за професійним спрямуванням.....	326
Москова Т.М. Здоров'язберігаючі технології в освітньому процесі закладу вищої освіти.....	331

Муковіз О.П. Дистанційне навчання майбутнього вчителя початкової школи як передумова якості професійної діяльності педагога-практика на інформаційно-комунікаційній основі.....	335
Мхитарян О.Д. Особливості організації пізнавальної діяльності майбутніх словесників засобами ІКТ	342
Нагрибельна І.А., Сугейко Л.Г., Мельничук Ю.Ю. Стилiстична компетентність у лiнгводидактичній пiдготовцi фахiвця вищої школи.....	349
Нагрибельний Я.А. Педагогiчна спадщина Iвана Зязюна в пiдготовцi сучасного вчителя.....	356
Огурцова С.О. Сучасні аспекти реалізації управлінської діяльності початкової школи.....	360
Онищенко І.В. Упровадження ідей дитиноцентризму в освітній процес Нової української початкової школи.....	365
Пентилюк М.І., Окуневич Т.Г., Гайдаєнко І.В. Методи, прийоми, засоби і форми виховання мовної особистості підлітка.....	372
Петрусенко Г.О. Зміст, форми та методи формування громадянської свідомості молодших школярів засобами українознавства.....	378
Полєвікова О.Б., Цюпак І.М., Швець Т.А. Партисипативність як теоретичне підґрунтя інноваційного підходу до фахової підготовки майбутніх педагогів.....	384
Попович А. С. Інтерактивні технології навчання на заняттях зі стилістики української мови в закладах вищої освіти.....	391
Присяжнюк А.О. Формування іншомовної компетентності у техніці читання.....	397
Прокопенко С.О. Проблема комунікативної компетентності сучасного вчителя початкової школи.....	402
Пруняк В.В. Реалізація принципів наступності і перспективності у процесі вивчення молодшими школярами морфеміки і словотвору	406
Раєвська І.М. Аспекти підготовки майбутніх учителів початкової школи до формування математичної компетентності у молодших школярів.....	412

Рибак О.П. Інтегрований підхід до організації навчання в сучасній початковій школі.....	417
Рибка Т.О. Методика роботи над текстами різних стилів у Новій українській школі.....	424
Родіонова І.Г. Флористичні символи як етнічні маркери поетичної концепції світу Михайла Драй-Хмари.....	429
Саган О.В. Цифрова дидактика: реалії та перспективи.....	435
Сафонова Т.О. Методика роботи над займенником у Новій українській школі.....	440
Саченко В.А. Розширення і збагачення словникового запасу учнів початкових класів лексикою українознавчого змісту.....	446
Селезньова О.Б. Актуальні проблеми компетентісно орієнтованого навчання англійської мови на немовних факультетах в сучасних закладах вищої освіти.....	452
Семашкіна Г.М., Харечко Н.В. Наступність в ознайомленні молодших школярів із рослинами, що підлягають охороні.....	457
Сіранчук Н.М. До проблеми дотримання орфонімічних норм вчителем.....	464
Собчук А. А. Особливості підготовки вчителів початкових класів до роботи на засадах інклюзії в закладах вищої освіти Республіки Польща.....	468
Совач О.О. Ментальні карти як сучасний засіб навчання.....	474
Соловйова Н.Д., Гончар О.М. Критерії оцінювання позакласного заходу з іноземної мови.....	479
Сорока А.І. Використання елементів гри під час формування активного словникового запасу учнів молодших класів.....	485
Чепурна С.П. Самостійна діяльність студентів у процесі педагогічної практики.....	491
Шевчук Т.Б., Іванова Л.І. Поетичне слово в системі розвитку творчих здібностей майбутнього вчителя початкових класів.....	499
Шоловій М.-Т.І. Інформаційно-комунікаційна компетентність як складова професійної компетентності вчителя початкових класів.....	504

Якименко П.В. Освітнє середовище як фактор ефективної підготовки майбутніх учителів англійської мови до профільного навчання старшокласників засобами проектної діяльності.....	511
Якименко С.І. Авторська інтегрована особистісно-орієнтована технологія в забезпеченні наступності і перспективності у навчанні старших дошкільників та молодших школярів.....	515
Holovatenko T. Peculiarities of admission procedures for the specialty “Primary Education” in Belgium, Luxembourg and Ukraine.....	519
ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ.....	524

ПЕРЕДМОВА

Модернізація системи вищої освіти в Україні декларує нові вимоги до процесу професійної підготовки учителів нової генерації: сучасній школі потрібні вчителі, здатні забезпечити реалізацію творчого потенціалу учнів початкової школи. Концептуальні засади Нової української школи радять педагогам долучитися до освоєння новацій – компетентнісної парадигми освіти й педагогіки партнерства, яка базується на якісно новому рівні побудови взаємовідносин між педагогами, учнями, їхніми батьками та громадськими організаціями.

Саме тому, окрім глибоких професійних знань на рівні аналізу і узагальнення учитель має володіти всіма компетентностями, сучасними технологіями навчання, мати педагогічну спрямованість на особистісно-професійний розвиток. Усе означене вимагає формування дослідницьких умінь, що реалізуються в науковій діяльності фахівців.

Упевнені кроки на ниві наукових досліджень роблять і студенти, які здобувають ступінь вищої освіти «бакалавр» та «магістр».

У збірнику наукових праць уміщено наукові нароби науковців, учителів-практиків, студентів – майбутніх учителів початкової школи, присвячені актуальним проблемам сучасної лінгводидактики початкової та дошкільної освіти.

Представлений збірник переконливо свідчить про усвідомлення авторами проблеми наукового пошуку, доводить практичну значущість авторських досліджень.

Укладачі збірника «Актуальні проблеми фахової підготовки сучасного педагога» рекомендують його студентам педагогічного напрямку підготовки, учителям-практикам та всім, хто не стоїть осторонь нагальних проблем української лінгводидактики.

*Завідувач кафедри філології,
доктор педагогічних наук, професор
Інна Анатоліївна Назрибельна*

О.П. Абрамовська

**МЕТОДИКА НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЗА ДОПОМОГОЮ
КОНСТРУКТОРА LEGO**

Час вимагає змін методик навчання дітей, особливо в початковій школі, адже саме на першому етапі освіти починається становлення дитини як члена суспільства та, насамперед, учня. Від формального процесу навчання поступово переходять до подання нових знань через, де в центрі процесу – дитина, яка відчуває себе розкуто і радісно. Під час ігрової діяльності діти готуються до життя в сучасному суспільстві. LEGO – це найпоширеніша на сьогодні педагогічна система, що одночасно використовує моделі реального світу і предметно-ігрове середовище навчання та розвитку дитини. Основним принципом навчання в даній педагогічній системі є принцип «навчання через дію», тобто діти отримують знання в процесі побудови і аналізу моделей з конструктора. LEGO – конструктор – це практичний набір для створення різних цікавих предметів і ігор [1, с.132].

Сучасна освіта ставить перед собою низку завдань, які можна узагальнити як створення такого освітнього середовища, при якому власний потенціал дитини буде розкриватися максимально. Для досягнення цього створені спеціальні засоби, які дозволяють пізнавати освітнє середовище, а через нього і навколишній світ. Технологія LEGO уявляє собою спеціальні комплекти для використання через систему занять та ігор для дітей і чітко сформульовану освітню концепцію [3].

Проєкт «Нова українська школа» поєднує дев'ять ключових компонентів:

1. Новий зміст освіти, заснований на формуванні компетентностей, потрібних для успішної самореалізації в суспільстві.
2. Умотивований учитель, який має свободу творчості й розвивається професійно.
3. Наскрізний процес виховання, який формує цінності.
4. Децентралізація та ефективне управління, що надасть школі реальну автономію.

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

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

7. Нова структура школи, яка дає змогу добре засвоїти новий зміст і набути компетентності для життя.

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

9. Сучасне освітнє середовище, яке забезпечить необхідні умови, засоби і технології для навчання учнів, освітян, батьків не лише в приміщенні навчального закладу.

«Реформа української школи передбачає суттєву зміну структури початкової школи, щоб максимально врахувати фізичні, психологічні, розумові здібності дитини» [2, с.64]. Великі можливості в плані реалізації проекту «Нова українська школа» та формування ключових компетентностей має застосування інноваційних технологій, зокрема, – LEGO.

Перспективність застосування LEGO - технології пояснюється тим, що на даній момент це одна з найвідоміших і поширених педагогічних систем, що широко використовує моделі реального світу і предметно-ігрове середовище навчання, розвитку умінь і навичок дитини. Діти за допомогою цієї технології мають можливість створювати моделі новколишнього світу, втілювати в реальне життя свої ідеї та фантазії. А допомагають їм у цій справі різні набори LEGO, які створюють підґрунтя для розвиваючих ігор, навчання, розвитку дрібної моторики. Шляхом гри діти знайомляться з навколишнім світом, пізнають його.

Реалізація роботи з конструктором LEGO базується на тому, що педагог пропонує дітям певну тему, відповідно до навчального плану, а вони конструюють моделі на задану тему. Якісним показником використання даної технології є те, що діти самі керують процесом створення кінцевої моделі, за своїм задумом, вирішуючи поставленні вчителем задачі. Отже, тема роботи

«Методика навчання української мови за допомогою конструктора LEGO» є актуальною.

Добре організована робота з конструктором LEGO має великий виховний потенціал: допомагає виробляти певні якості особистості – посидючість, терпіння, взаємоповагу, охайність. Все це разом і дозволяє активізувати мислення, формувати стійкий інтерес до організованості. Використання конструкторів дозволяє поглянути на шкільні предмети по-новому.

Конструктор LEGO допомагає дітям під час освітнього процесу, вирішити конкретні завдання:

- навчання коректному та стрімкому орієнтуванню в просторі;
- розвиток дрібної моторики рук, який стимулює загальні розумові здібності;
- отримання та розширення математичних знань про фундаментальні поняття науки;
- розширення уявлень про навколишній світ, архітектуру, транспорт, ландшафт, міста;
- розвиток уваги, здатності зосередитися, пам'яті, мислення;
- навчання уяві, творчому мисленню;
- розвиток уміння уявно розділити цілий предмет на його складові частини, та, навпаки, з окремих частин зібрати одне ціле;
- оволодіння комунікацією один із одним, повага до своєї та чужої праці;
- розвиток знань, умінь та навичок з того предмету, за яким проводиться навчально-виховна робота за допомогою конструктора LEGO.

LEGO - конструктор допомагає дітям робити багаторівневий аналіз навколишнього середовища та окремих предметів шляхом створення моделей із стандартних елементів. Це хороший поштовх для одночасної роботи дрібної моторики та фантазії дитини. Під час роботи з конструктором діти вчаться граючи та навчаються в грі, причому конструктор не має певних вікових та гендерних обмежень, отже, підходить дітям в широкому віковому діапазоні, хлопчикам і дівчатам. У результаті отримання кінцевої моделі діти оцінюють

себе (формується самооцінка), та усвідомлюють оцінку себе оточуючими людьми (рефлексія) [4].

Щоб навчитися швидко і правильно читати, діти мають якомога частіше «перетинати» руками й ногами уявну центральну лінію, що розділяє тіло на ліву та праву половини. Серед звичайних вправ, які давно відомі педагогам – передача м'яча по колу, хлопання руками мильних бульбашок, з'єднання правої й лівої колонок на папері. Цього можна досягти і за допомогою кубиків LEGO. Перед дитиною висипають купу кубиків і пропонують взяти правою рукою кубик 2 x 2, а лівою – 2 x 4, потім побудувати з них змійку і порахувати цеглинки. Під час виконання цієї вправи дитина постійно «перетинає» свою центральну лінію, тягнучись за іграшкою то правою, то лівою рукою. Так реалізується основний принцип програми – навчання через дію.

Наразі діє впровадження методики компетентнісного навчання «Шість цеглинок» в освітній простір Нової української школи, в тому числі і на уроках української мови. Під час роботи з LEGO учні готуються до письма й читання, навчаються обрамляти свої думки. Під час навчання української мови є широкі можливості для застосування методики «Шість цеглинок». На початковому етапі оволодіння навчальним матеріалом діти можуть будувати букви за допомогою деталей конструктора, тим самим запам'ятовуючи графічні елементи літер, а вчитель, у свою чергу, допоможе учням співвідносити звуки та букви. Після цього етапу на деталі конструктора наклеюються розділові знаки та букви алфавіту і діти складають слова, словосполучення та речення, одночасно вивчаючи правопис та орфографію. Поступово під час вивчення нового матеріалу вчитель може давати завдання учням на складання невеликих розповідей та оповідань, на основі яких впроваджувати тему заняття, одночасно повторювати та закріплювати правила граматики. Вчитель також може застосовувати конструктор LEGO під час виховної роботи, адже ці вправи допомагають виробити або закріплювати певні особистісні якості – взаємоповагу, терпіння, силу волі, посидючість, завзятість. Використання конструктора LEGO на уроках в молодшій школі дає змогу вчителям у формі

пізнавальної гри цікаво подати початковий матеріал, а дітям розвинути важливі людські якості, перераховані вище, що, неодмінно, будуть необхідні у подальшому житті.

LEGO – це одна з інноваційних технологій, яка дає допомогає створити нове освітнє середовище, підвищує мотивацію дітей до навчання, сприяє формуванню навичок наукової діяльності та винахідництва, допомагає втілювати положення Нової української школи. За рахунок активної, захоплюючої діяльності освітні рішення LEGO-технології для початкової школи формують навички, необхідні для успішного розвитку протягом усього життя. Практико-орієнтовані рішення пробуджують у дітей природну тягу до досліджень і відкриттів. Завдяки використанню наборів LEGO учні ефективніше засвоюють мови, математику, із захопленням вивчають літературу, навколишній світ. Таким чином, технологія LEGO може органічно зв'язати усі без винятку освітні галузі та навчальні предмети, сприяючи формуванню ключових компетентностей.

Створення фігур за допомогою конструктора LEGO сприяє розвитку спритності, інтелекту, фантазії, а також швидкості реакцій дитини. Саме цей засіб навчання допомагає сформуванню у дітей здатність до концентрації уваги, вміння знайти спільну мову та співпрацювати з іншими учнями. Створення ситуації успіху неминуче дає дитині почуття впевненості в собі та своїх практичних діях. Якщо з молодшої школи налаштовувати учнів на цілеспрямований шлях пізнання, то в подальшому житті це вміння пізнавати зможе перейти у сталу навичку.

У формі пізнавальної діяльності під час роботи з конструкторами LEGO діти набувають суспільно значущих навичок активної, цілеспрямованої особистості, яка у подальшому житті може приймати самостійно рішення, нестандартно підходити до розв'язання проблем. Отже, використання LEGO під час занять в початковій школі, суттєво впливає на якість засвоєння учнями знань, умінь та навичок, виходячи з положення про те, що, як і будь-який засіб навчання, конструктор LEGO має використовуватись доцільно.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Самостійна робота студентів під час вивчення методик української та російської мов: навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів напряму підготовки «Початкова освіта» / І.А.Нагрибельна, Л.Г.Сугейко, Ю.Ю.Мельничук. Херсон: ХДУ, 2013. 132с.
2. Нова українська школа: основи Стандарту освіти. Львів, 2016. 64 с.
3. Офіційний сайт Lego. URL: <http://www.lego.com/en-us/>
4. Lego wedo: книга для вчителя – Данія: LEGO Group. – 2009. URL: http://soiro.ru/sites/default/files/lego_wedo_-_kniga_uchitelya.pdf

Рекомендовано до друку доцентом Ю.Ю.Мельничук

О. С. Андрієвська

МЕТОДИКА РОЗВИТКУ ХУДОЖНЬО-ЛІТЕРАТУРНИХ УМІНЬ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Модернізація сучасної освіти на сьогоднішній день передбачає зміну цільової орієнтації від соціалізації особистості до формування людини, що є носієм культури свого часу і народу. Пріоритетною метою є розвиток особистості учня на основі освоєння універсальних способів діяльності. Необхідно формувати функціональну грамотність, яка включає в себе, в тому числі і читацьку компетентність, шляхом перегляду та перебудови системи викладання, таким чином, щоб учні могли не лише адаптуватися в швидко змінюваному світі, а й були спроможні його перетворити, тобто не лише володіли знаннями, але й уміти застосовувати їх під час самостійної пошукової, дослідницької та творчої діяльності.

В системі єдиної безперервної літературної освіти початкові класи розглядають як підготовчий ступінь. Навчальний предмет «Літературне читання» виступає як органічна ланка цієї системи. Літературне читання являє собою навчальний предмет, який покликаний ввести дітей у світ художньої літератури, сформувати засобами художнього слова образні уявлення про людину та навколишній світ, ставлення до зображених життєвих явищ,

пробудити в учнів зацікавленість до книг і читання, закласти основи читацької культури особистості, долучити дітей до загальнолюдських і національних духовних цінностей.

Аналіз науково-методичної літератури свідчить про те, що вченими висвітлюються різні та принципово нові підходи до навчання грамоти і шляхи формування та розвитку читацької компетентності молодшого школяра. Суттєво вплинули на розвиток читацької культури школярів дослідження відомих педагогів та психологів: А. Виготського, Д. Ельконіна, П. Каптерєва, А. Макаренка, В. Сухомлинського, К. Ушинського та інших [1].

У Державному стандарті початкової освіти перед сучасною школою поставлене складне завдання, осягнення якого необхідне для покращення освітнього рівня читацької компетенції загального мовного розвитку учнів початкових класів. У контексті стандарту це: оволодіння технікою читання вголос і про себе елементарними прийомами інтерпретації, аналізу та перетворення художніх, науково-популярних і навчальних текстів з використанням елементарних літературознавчих понять; вміння самостійно добирати потрібну літературу; користуватися довідковими джерелами для розуміння і отримання додаткової інформації [6].

Можливості літературного читання в мовленнєвому розвитку дітей молодшого шкільного віку важко переоцінити, оскільки одним із визначальних принципів добору змісту літературного читання в сучасній початковій школі є комунікативно-мовленнєвий, який є ключовим у мовленнєвому розвитку учнів, формуванні в них досвіду міжособистісного спілкування [3].

Літературний розвиток – процес мінливий з віком, тому що в міру накопичення читацького досвіду, сприйняття одного і того ж твору, однією ж самою людиною з роками поглиблюється. Питання про літературний розвиток тісно пов'язаний з проблемою літературних здібностей, які відносять до творчих. Основним критерієм творчості є оригінальність результату, його новизна, на відміну від вже створеного раніше. Отже, одним з ознак творчої особистості буде її прагнення до оригінальності, новизни.

Сучасні підручники з літературного читання можуть виступати не тільки як джерело інформації, але і фактор літературного розвитку учнів, як за змістом, так і за конструкцією завдань. У підручниках з літературного читання знаходяться завдання категорії: «Вчися міркувати, доводити», «Склади, придумай, розвивай мовлення», «Вислови свою думку», що дозволяють працювати з розвитком літературних здібностей.

Для стимулювання творчих здібностей пропонується використовувати і такі види завдань: словесне малювання; графічне ілюстрування; творчий переказ; читання за ролями; інсценізація; колективне та індивідуальне складання з допомогою учителя казок, віршів, лічилок, загадок тощо [4]. Необхідно зауважити, що невміло організована літературно-творча діяльність може призвести до механічного використання книжкової лексики в мові дітей.

В. Науменко запропоновано інноваційні підходи до розвитку літературної творчості молодших школярів. «У центрі уваги на уроці буде дитина, яка навчається осмислювати художній твір як мистецтво слова» [5, с.8].

На сьогоднішній день аналіз результатів численних досліджень дозволив трактувати літературний розвиток як віковий і одночасно навчальний тристоронній процес, що включає:

1) удосконалення читацької діяльності: підвищення якості сприйняття і, як результат, створення інтерпретації художнього твору в єдності його форми і змісту; вироблення оцінки твору з естетичних позицій і вираз свого ставлення до прочитаного як у словесній, так і невербальної формі;

2) розвиток літературно-творчих здібностей школярів – здатності дитини адекватно виразити себе у слові;

3) підвищення рівня культури дитини.

На літературний розвиток учнів початкових класів позначається певна система роботи того чи іншого вчителя, використання їм певних методів, прийомів для читацького розвитку учнів, форм проведення занять з літературного читання, а також особиста зацікавленість учителя в цьому процесі. Важливого значення для розвитку читацького уміння набуває

емоційний відгук дитини на прочитаний твір і етап перевірки первинного сприйняття тексту. Метою даного етапу є визначення емоційно-естетичного впливу творів на читачів, що діти сприйняли в тексті самостійно, а що пройшло повз їх увагу.

Оскільки сприйняття і переживання художніх образів – процес глибоко інтимний і тривалий, то і швидких результатів очікувати не варто. Саме тому, З. Романовська, у чисельних публікаціях, підкреслювала недоцільність запитань відразу після процесу читання, для того щоб дати дитині можливість завершити внутрішні духовні процеси сприйняття і «проживання» художніх образів.

Спираючись на закономірності естетичного сприйняття художнього твору, методист вказувала на те, що розмову про прочитаний твір повинна починати сама дитина, якщо виникла в цьому необхідність. Учитель може лише допомогти почати бесіду, ставлячи запитання, що не нав'язують «учительських» оцінок, забезпечують свободу самовираження маленького читача. Наприклад: Що ви можете розповісти про цей твір? Що незвичайного ви дізналися з цього твору? Чи збіглися ваші припущення (до початку читання) зі змістом твору?

Цікавим видом роботи на уроці може бути добір емоційно забарвлених прикметників, що характеризують дійових осіб твору; вибір прислів'я, яке відповідає головній думці твору або характеризує героя твору [2].

Уміння художньо-літературного розвитку учнів можна представити у такому обсязі: розуміння моральної й естетичної цінності художнього твору; здатність сприймати словесне мистецтво як специфічне вираження художнього змісту через систему образів у їх взаємозв'язку; розуміння найважливіших елементів художньої форми твору; уміння прочитати підтекст художнього твору, виявити авторську позицію; здатність до емоційного сприймання художнього тексту та співпереживання; здатність мислити художніми образами.

У початковій школі, залишаючись досить актуальним, відійшов на другий план процес боротьби за швидкість читання, поступившись місцем роботі, спрямованій на розуміння художньої суті твору.

Для розвитку художньо-літературних умінь учнів початкових класів необхідно приділяти увагу спеціальним педагогічним умовам, створеним творчим вчителем та урізноманітненню форм організації навчальної діяльності, пропонуючи загальну, диференційовану та індивідуальну роботу. Саме тоді, використання різних прийомів літературно-творчої діяльності призведе до загального літературного розвитку учнів та до потреби займатися даним видом діяльності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Богатко С. Розвиток читацької компетентності молодших школярів. Опис досвіду роботи вчителя початкових класів. URL: <https://goo-gl.su/F8Jw0S>
2. Вашуленко О. Емоційно-ціннісний розвиток молодших школярів на уроках літературного читання. URL: <https://goo-gl.su/qEKuU>
3. Вашуленко О. Формування комунікативно-мовленневих умінь молодших школярів на уроках літературного читання. URL: <https://goo-gl.su/pqCJPc>
4. Вовканич В., Хома О. Методичні прийоми розвитку в молодших школярів літературної творчості. URL: <https://goo-gl.su/mDJd>
5. Науменко В. Художній твір як мистецтво слова. *Учитель початкової школи*. 2014. №4. С. 8-12.
6. Шерстюк В. Розвиток творчих здібностей дитини // Персональний сайт практичного психолога URL: <https://goo-gl.su/boyZ>

Рекомендовано до друку доцентом Мельничук Ю. Ю.

Б.М. Андрієвський

ФОРМУВАННЯ ОСНОВ ЕКОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ

Протиріччя між об'єктивними вимогами до особистості в контексті «людина-природа» та розвитком її екологічної культури для сучасного суспільства стають явними і своєчасними. Рівень екологічної грамотності в

більшості населення залишитися надзвичайно низьким. Повною мірою це стосується і студентської молоді. У категорії молодих людей переважає утилітарний підхід до природи, екологічні проблеми не включені в систему особистих цінностей, для багатьох із них притаманний пасивно-споживацький рівень взаємодії з навколишнім середовищем.

Такому її стану передують багато причин (екологічні знання, що отримуються в процесі навчання носять неупорядкований, безсистемний характер, відсутнє ціннісне спрямування екологічної підготовки, аксіологічні орієнтації мають переважно вузько кон'юнктурне забарвлення і не спрямовані на збалансування взаємозв'язків суспільства з природою тощо).

Проблема формування екологічної культури особистості відображена у дослідженнях В.П. Анненкова, М.И. Боришевського, А.Ф. Лиходієвського, В.А. Мангасаряна (філософський аспект); сутність її ознака та шляхи формування розкриваються у працях А.А. Вербицького, П.Р. Ігнатенко, І.Д. Зверєва, Т.С. Вайди, А.Н. Захлебнова. Екологічна культура як один із показників розвитку особистості – Д.С. Лихачов, Н.Н. Моїсєєв, А.Д. Урсул, Ю.К. Бабинський, В.В. Краєвський. У дослідженнях перевага надається соціально-філософському аспекту структури екологічної культури в системі загальнолюдської культури, розробці ефективних шляхів її формування (І.Д. Зверєв, І.А. Зязюн, О.П. Рудницька, Г.П. Шевченко, С.В. Шмалей та ін..).

Водночас екологічне виховання в сучасних умовах вимагає розробки ефективного механізму формування основ екологічної культури студентів педагогічних навчальних закладів.

Екологічна культура нами розуміється як частина загальнолюдської культури, що відображає взаємозв'язки людини і всього суспільства з природою в соціоприродному середовищі. Узагальнення результатів дослідження цього спрямування пересвідчує, що формування екологічної культури вимагає наявності чіткої технології, тобто функціонування комплексу методів і умов, що забезпечують зміну стану об'єкту виховання з метою одержання заданих його параметрів [2; 34 6].

Програми впливу на діяльність учасників навчального процесу передбачає реалізацію комплексу необхідних вимог, який включає конкретний педагогічний задум, в основі якого лежать ціннісні орієнтації і цільові настанови, системи педагогічних дій, що гарантують досягнення запланованих результатів, а також наявність ефективного управління процесом формування досліджуваного феномена. Їх виконання забезпечується створенням комплексу організаційно-педагогічних умов, до яких відноситься блок концептуальних аксіологічних вихідних положень, обґрунтована на їх засадах технологія, що включає структуру екологічної культури, механізм її діагностики, використання усіх видів навчально-виховної діяльності, цілеспрямоване поєднання традиційних та інноваційних форм і методів екологічного виховання, його розгляду в якості складового компоненту системи професійної підготовки спеціаліста.

Технологічний процес являє собою систему послідовних дій суб'єктів виховання за допомогою сукупності визначених педагогічних компонентів. Це

- умотивоване досягнення відповідних рівнів екологічної культури студента;
- поетапне засвоєння системи екологічних знань і вмінь;
- використання ефективних методів організаційних форм і способів формування еколого-орієнтованих відносин і дій;
- трансформація рефлексивно-оцінного, еколого-орієнтованого досвіду у відповідності з типом еколого-ціннісних орієнтацій;
- наявність дійового моніторингу поетапного розвитку екологічної культури.

Механізм формування досліджуваної якості передбачає включення студентів у соціально-ціннісне спілкування через створення відповідного екологічно-ціннісного середовища.

Морально-екологічне становлення базується на загальних закономірностях розвитку особистості, рушійною силою якого є протиріччя між новою інформацією й наявним їх багажем. Присвоєння екологічних норм

поведінки відбувається на основі переходу зовнішніх впливів у внутрішній план особистості з урахуванням її індивідуальних якостей і дії комплексу внутрішніх і зовнішніх чинників [1;2]. Педагогічний процес має носити планомірний перехід від одного типу екологічних цінностей до іншого (цінність споживання – цінність заощадження – цінність відновлення). Звідси логічно випливає необхідність зміни способу учбово-пізнавальної діяльності від одного типу ціннісних орієнтацій до іншого, що відбивають безпосередні біологічні, психологічні та трудові потреби людини. Тому для засвоєння такого роду цінностей процес навчання недостатньо організувати на репродуктивному рівні.

Здійснення умотивованого переносу пізнавальної діяльності студентів на більш високий, частково-пошуковий рівень вимагає не тільки еколого-значимих знань з охорони природи, але й їхньої самостійної моральної її оцінки. Частково-пошукова діяльність припускає активні вияви, що ініціюються самим студентом у ході оволодіння цінностями.

Засвоєння наступного рівня вимагає використання дослідницьких методів. В основі організації навчальної діяльності ключовим стає термін «творчість», який передбачає виявлення і створення принципово нових методів відновлення природного середовища. Формування успішного досвіду творчої діяльності ефективно здійснюється реалізацією проблемних завдань. Досягається це за допомогою створення проблемних ситуацій і завдань особливого характеру, включаючи моделювання й проектування процесів, пов'язаних із взаємодією людини й довкілля.

Практичну діяльність студентів по засвоєнню цінностей різного рівня доцільно будувати за принципом: від репродуктивного через частково-пошуковий до творчо-проектного рівня. У такому процесі найбільше яскраво проявляється суб'єктна позиція майбутнього фахівця [6, с.7]. Для цього етапу необхідна зміна характеру учбово-пізнавальної діяльності студентів. Активізується цей процес через відповідну організацію самостійної і творчої роботи, де тип цінностей визначається у результаті аналізу теоретичних і

практичних ситуацій. Особливий акцент тут робиться на системний характер розуміння динаміки екології, на залучення студентів у процес присвоєння екологічних цінностей більш високого рівня. При цьому звертається увага на прогностичний характер завдань, що мають загально-дидактичне і виховне спрямування.

Як засвідчують результати дослідження, змістово-процесуальний блок ефективно виконує функції за умови збалансованості всіх різновидів навчально-виховної діяльності, де «наскрізною лінією» є формування екологічної культури студентів. Майбутній педагог має не тільки оволодіти екологічними знаннями, відповідним типом мислення й навичками природоохоронної роботи, але й бути морально готовим до такої діяльності, розглядати екологічну культуру як необхідний компонент своєї професійної підготовки.

Управлінський компонент моделі (відстеження й корекція) забезпечує контроль поетапного просування студентів до свідомого осмислення значення екологічних цінностей у житті особистості й суспільства. Оцінка результатів діяльності визначає провідний із різних типів взаємин з природою, що є одночасно й ключовим критерієм визначення рівня сформованості екологічної культури випускника вищого навчального закладу.

На заключному етапі увага концентрується на формуванні здатності оцінювати свої вчинки з позицій цінності відновлення і розвитку природи. Визначення рівня екологічної культури забезпечується не тільки показником освоєння різних екологічних цінностей, але й зміною суб'єктивної позиції студента. Для цього доцільно використовувати багатоваріантні способи перевірки, такі як самооцінка, самоконтроль, самоперевірка, експертиза тощо.

Таким чином, технологія формування означеної якості являє собою систему цілісності послідовних дій, побудованих на єдиних педагогічних вимогах, чіткій логіці поетапної її реалізації. Процесуальна сутність полягає в оптимальному поєднанні традиційних та інноваційних методів і форм, видів навчання та виховання з урахуванням індивідуальних психофізіологічних

особливостей студентів, що забезпечують цілеспрямований вплив на їхню свідомість та екологічно-мотивовану поведінку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андрієвський Б.М. Формування екологічної культури майбутнього вчителя початкових класів. *Наука і освіта*. 2011. № 6. С.10-13.
2. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии.– М.: Педагогика, 1989. 190 с.
3. Вайда Т.С. Нові підходи до формування екологічної культури студентів педвузу. *Актуальні проблеми розбудови освіти: Зб. наукових праць*. Київ–Херсон, 1997. С.30-33.
4. Вітвицька С.С. Основи педагогіки вищої школи. – К.: Центр учбової літератури, 2011. 284 с.
5. Глухова Г.Г. Становлення екологічної культури студентів технічних вузів. Кіровоград: КДТУ, 2003. 18 с.
6. Ярчук Г. Екологічне виховання: сутність та основні напрями. *Вища освіта*. 2008. №2. С. 91-97.

О.Е. Анісімова

ОРГАНІЗАЦІЯ ДУАЛЬНОЇ ФОРМИ НАВЧАННЯ ЯК КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНА ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У сучасному освітньому просторі все більше уваги приділяється впровадженню такої форми практико орієнтованої професійної освіти як дуальне навчання. Вирішення проблеми модернізації та реформування вищої освіти є гострою необхідністю. Впровадження системи дуальної підготовки фахівців відкриває нові перспективи в підвищенні ефективності професійної освіти.

Процеси перетворень в освітній галузі мають відображення у рішеннях впливових міжнародних організацій. Прикладом цього є програма «Цілі розвитку тисячоліття», прийнята Організацією Об'єднаних Націй. Цим

документом визначено основні пріоритети людства, серед яких – доступ до освіти як запорука добробуту народів і націй. Урядом України також проголошено курс на досягнення найвищих стандартів якості в освіті [1].

Конкурентноспроможність будь-якої держави на світовому ринку та якість життя її населення напряму залежить від рівня професійної підготовки кадрів. Одним із провідних світових лідерів у сфері підготовки кваліфікованих кадрів на сьогодні виступає Європейський Союз, який завдячує цьому дуальній системі професійної освіти і навчання.

Термін «дуальна система» (від лат. dualis – подвійний) був введений у педагогічну термінологію в середині 60-х років минулого століття у ФРН – як нова, більш гнучка форма організації професійного навчання. Дуальність як методологічна характеристика професійної освіти передбачає узгоджену взаємодію освітньої та виробничої сфери з підготовки кваліфікованих кадрів певного профілю. Під системою дуальної освіти розуміється сумісництво навчання теорії у межах освітньої установи та навчання на виробництві [7].

Відповідно до Закону України «Про освіту» (Розділ I, Ст. 9., п.10) «Дуальна форма здобуття освіти – це спосіб здобуття освіти, що передбачає поєднання навчання осіб у закладах освіти з навчанням на робочих місцях на підприємствах, в установах та організаціях для здобуття певної кваліфікації»[5].

Дуальна освіта – це вид навчання, що передбачає отримання теоретичних та практичних знань одночасно. Це одна із форм організації практико-орієнтованої освіти.

Основне завдання упровадження елементів дуальної форми навчання – усунути основні недоліки традиційних форм і методів навчання майбутніх кваліфікованих робітників, подолати розрив між теорією і практикою, освітою й виробництвом, та підвищити якість підготовки кваліфікованих кадрів із урахуванням вимог роботодавців у рамках нових форм навчання.

Загальноприйнятим лідером по рівню кваліфікації кадрів вважається Німеччина. Її система дуальної освіти є зразком для Європейського Союзу [2].

Ця країна має кількасотрічні традиції наставництва, що заклали основу для активної позиції окремих роботодавців та їх об'єднань в освітньому процесі закладів вищої освіти. Дуальна освіта у вищій школі Німеччини представлена кількома варіантами:

1. Вища освіта інтегрована з професійною освітою. Особливістю цієї моделі є одночасне навчання в закладі вищої освіти та в закладі професійно-технічної освіти, а також на робочому місці. Обов'язковою умовою для зарахування на таку програму є підписання угоди з підприємством. По закінченні навчання здобувач отримує 2 дипломи про здобуття вищої та професійно-технічної освіти.

2. Вища освіта, інтегрована з виробничою практикою. Ця найпоширеніша у Німеччині модель дуальної освіти передбачає проходження тривалої практики в якості практиканта або найманого працівника. Ця модель дозволяє зміну роботодавця кожного семестру.

3. Вища освіта, інтегрована з професійною діяльністю передбачає поєднання навчання із продовженням професійної діяльності. За згодою роботодавця робочий час скорочується для надання можливості навчатися у закладі освіти. Обов'язковою умовою є тристороння угода між університетом, студентом і підприємством.

4. Вища освіта без відриву від професійної діяльності – працівник працює повний робочий тиждень і навчається у вільний від роботи час.

Заслуговує на ознайомлення досвід одного з найбільш популярних дуальних університетів з кількома філіалами на півдні Німеччини – Duale Hochschule Baden-Württemberg, DHBW міста Mannheim.

Здобувачі вищої освіти навчаються і працюють одночасно. «Дуальність» їх освіти полягає в тому, що навчання ділиться на практичну та теоретичну частини, по чергово змінюючи одна одну протягом усього періоду навчання. Класичні заняття, тобто теоретична складова професійної підготовки, відбуваються безпосередньо в закладі вищої освіти. В такому форматі проходять також захист проектних завдань та семестрові іспити. Наступний –

практичний період навчання, проходить на підприємстві або установі, з яким укладено угоду. Таким чином з'являється можливість отримання реального досвіду, практичного застосування отриманих теоретичних знань. Під час практичного періоду створюються умови отримати безпосереднє уявлення про усі події та заходи, що відбуваються на «робочому місці», в залежності від плану навчання. Потім практика знову змінюється теорією.

Дуальні студенти приблизно 12 місяців від загального періоду навчання «занурюються» у майбутню професійну діяльність. Час практики може розподілятися по-різному. В окремих випадках студенти 2 дні на тиждень відвідують лекції, 3 дні – працюють на виробництві. По завершенні Ausbildung (практичне навчання), знову відвідують лише заняття в університеті. Інколи треба спочатку пройти через 12-місячне Ausbildung, потім триває теоретична частина. Завершується навчання знову роботою на виробництві протягом 10 місяців. Існує також варіант, при якому студенти 3 місяці навчаються, потім 3 місяці працюють, і так по чергово 4-5 років, доки не завершиться повний курс навчання.

Таким чином, майбутні фахівці набувають досвід у різних ділянках та підрозділах, що дає змогу до кінця навчання чітко визначитися зі спеціалізацією, зрозуміти, яка сферу обирати після закінчення навчання. Це дуже велика перевага перед «не дуальними» студентами.

Організації та підприємства, що вклали фінансові та часові ресурси в навчання дуальних студентів, зацікавлені в тому, щоб випускники залишилися у них працювати. Інколи роботодавці навіть зобов'язують своїх випускників відпрацювати якийсь період у них. Якщо студент порушує цей пункт Контракту та залишає робоче місце раніше обумовленого терміну, він повинен виплатити певну грошову компенсацію.

Проте, як свідчать фахівці дуальної форми навчання, у більшості випадків випускники зацікавлені, щоб їх контракт продовжили. Адже у цьому випадку їм не треба шукати інше місце, опановувати вимоги певної організації чи установи, звикати до нового колективу. В середньому більш ніж 70% усіх

випускників Duale Hochschule Baden-Württemberg залишаються працювати там, де і проходило їх дуальне навчання.

Якщо організація не зацікавлена у фахівці після закінчення дуальної освіти, такий працівник може влаштуватися в інше місце, адже має значний практичний досвід. Також випускник може продовжити навчання в магістратурі. Проте це буває рідко, адже дуальна освіта має інші цілі.

Досвід даного закладу вищої освіти проголошує, що дуальна освіта цікавить людей з високою цілеспрямованістю та організованістю. Вона вимагає сталої мотивації протягом усього періоду навчання. Проте, пройшовши цей нелегкий шлях, можна розраховувати на достойну оплату та швидкий розвиток професійної кар'єри.

Україна знаходиться на шляху впровадження дуальної форми здобуття освіти для певних спеціальностей, напрацювання моделей, які придатні для українського освітянського ринку. Кабінет Міністрів України у вересні 2018 року затвердив Концепцію підготовки фахівців за дуальною формою здобуття освіти [6].

Положення про дуальну форму здобуття вищої та перед вищої освіти знаходиться на етапі погодження та урахування досвіду перших пілотних проектів.

Виникає необхідність у встановленні взаємодії ЗВО із роботодавцями: участь у діяльності щодо підготовки майбутніх фахівців, розроблення критеріїв оцінювання їх професіоналізму. Ініціювати домовленості щодо організації здобуття освіти за дуальною формою можуть як заклади освіти, так і роботодавці. Мова йде про підприємства та організації, які мають достатню матеріально-технічну базу, кадрові ресурси для забезпечення практичного навчання на робочих місцях за відповідною спеціальністю.

Особливістю організації навчального процесу за дуальною формою може визначатися не лише окремий графік навчального процесу, а й співпраця викладачів ЗВО з представниками організації, де планується працевлаштування здобувача вищої освіти. Такий формат передбачає взаємодію як при

формуванні професійних компетентностей, так і в процесі контролю знань, умінь та навичок. Передбачається, що викладачі будуть оцінювати теоретичну частину отриманих ЗУН, а роботодавець – успішність стосовно конкретної професійної діяльності.

Робочою групою МОН з реалізації Концепції підготовки фахівців за дуальною формою здобуття освіти у вищій та фаховій передвищій освіті пропонуються різні моделі: інтегрована модель (модель поділеного тижня, кілька днів протягом тижня у закладі освіти, інша частина тижня – на робочому місці); блочна модель (навчання у закладі освіти та на робочому місці за блоками – 2 тижні, місяць, семестр); часткова модель: частина навчання на робочому місці покривається за рахунок навчання у навчально-практичних центрах; інші.

Отже, пропонуються різноманітні варіанти розподілу часу навчання в ЗВО та на робочому місці. Дані моделі є лише частковою відповіддю на питання щодо організації дуальної освіти [3].

Впровадження такої системи освіти потребує попередньої ретельної підготовки, пов'язаної, наприклад, з корекцією навчальних програм дисциплін під діяльність роботодавця-замовника.

Одним з необхідних елементів індивідуального підходу в дуальному навчанні є педагогічна супервізія.

У Типовому положенні про проведення супервізії впровадження Концепції «Нова українська школа» зазначається, що супервізія – це інструмент професійної підтримки та професійного розвитку, що передбачає комплекс заходів із навчально-методичного супроводу педагогічних працівників закладів дошкільної і загальної середньої освіти.

Супервізор – фахівець з високим рівнем кваліфікації та успішним досвідом роботи, який здійснює свою діяльність з метою професійної підтримки та професійного розвитку педагогічних працівників закладів дошкільної і загальної середньої освіти, тренерів і тренерів-педагогів, сприяє

налагодженню партнерства між усіма учасниками освітнього процесу в умовах реформування системи освіти.

Педагогічна супервізія розглядається як ефективна колегіальна форма професійного розвитку фахівців початківців, за якої більш досвідчені наставники діляться з ними своїми знаннями та досвідом впродовж певного періоду часу. Наставництво здійснюється висококваліфікованим фахівцем, який виступає у ролі активного слухача/спостерігача та виконує такі функції: слідкує за роботою колеги-початківця, спрямовує його діяльність, ділиться інформацією, відповідає на питання, робить зауваження та надає поради і ресурси, які допомагають фахівцю-початківцю професійно зростати, осмислювати свою діяльність та приймати відповідні рішення [4].

Впровадження дуальної форми навчання вирішить основну проблему професійної підготовки – розрив між теорією та практикою. Незважаючи на очевидні переваги, виникають спірні питання в її реалізації, що потребують активного спільного обговорення представників освітніх установ, діючих закладів та організацій, їх засновників, представників влади, юридичних експертів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ministry of Economy and European Integration of Ukraine. Millenium Development Goals. Ministry of Economy and European Integration of Ukraine. Kyiv, 2003. 27 p.
2. Воробьева И. М. Опыт дуального образования как возможный путь повышения эффективности профориентации будущих абитуриентов и профессиональной подготовки студентов технических вузов. URL: <https://moluch.ru/archive/91/19810/>.
3. Давліканова О. Б. Пояснення до Положення про дуальну форму здобуття вищої та фахової передвищої освіти (аналізується варіант Положення із правками після громадського обговорення) / О. Б. Давліканова, Т. А. Васильєва. – Київ: Науково-методичний центр ВФПО, 2019. С. 14-33.

4. Жітвай С.А. Супервізія як метод супроводу діяльності педагогів. URL:<https://sibac.info/conf/pedagog/lxv>.
5. Закон України «Про освіту». URL:
https://www.pedrada.com.ua/files/articles/1484/Zakon_Pro_osvitu_2019_Pedrada.
6. Кабінет Міністрів України розпорядження від 19 вересня 2018 р. № 660-р Київ «Про схвалення Концепції підготовки фахівців за дуальною формою здобуття освіти». URL:<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/660-2018-%D1%80>
7. Міністерство освіти і науки України. Дуальна освіта. Офіційний сайт.2020р. URL:<tps://mon.gov.ua/ua/osvita/profesijno-tehnichna-osvita/dualna-osvita>.

І.О. Бабаніна

***ШКІЛЬНІ ТРУДНОЩІ ТА ЇХ ПРОФІЛАКТИКА У МОЛОДШИХ
ШКОЛЯРІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В
УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ***

На сучасному етапі розвитку системи освіти в Україні, зокрема з провадженням інклюзії як пріоритетної форми навчання дітей з особливими освітніми потребами в закладах загальної дошкільної та середньої освіти, особливого значення набуває проблема забезпечення якісної освіти зазначеної категорії учнів з урахуванням їх індивідуальних можливостей, здібностей та рівня функціонування.

Як засвідчує практика, не дивлячись на пристосування освітнього середовища до потреб таких дітей, у них все одно виникають труднощі під час опанування ключовими компетентностями з усіх освітніх галузей, передбачених програмою початкової школи. Це зумовлено декількома факторами: складністю адаптації дитини до умов освітнього закладу, несформованістю комунікативних навичок взаємодії з дорослими (педагогами) та іншими дітьми, особливостями розумової працездатності та пов'язаними з нею труднощами концентрації й перерозподілу уваги, зниженням здатності до запом'ятовування, саморегуляції тощо [2, с. 51].

Дослідження науковців (І.Білозерська, В.Бондар, О.Будник, Л.Будяк, О.Василенко, А.Гордєєва, І.Демченко, Н.Кабельнікова, А.Колупаєва, З.Ленів, Ю.Найда, Т.Сак, О.Таранченко та ін.) засвідчують, що у молодших школярів з особливими освітніми потребами, які навчаються в умовах інклюзії, тривалий час залишаються сформованими на низькому рівні загальнонавчальні уміння та навички, і це не дозволяє їм у повному обсязі опанувати учбовий матеріал, способи засвоєння, переробки та застосування знань у своїй практичній діяльності. У роботах Н.Базими, О.Качуровської, Ю.Коломієць, І.Мартиненко, Л.Савчук, М.Шеремет, І.Юхимець та ін. зазначається, що молодшим школярам з особливими освітніми потребами властиво невміння спрямовувати свої зусилля на вирішення поставленого завдання, осмислювати його, визначати спосіб виконання і виробляти необхідні дії. Водночас автори наголошують на тому, що недостатня сформованість навичок самостійної роботи негативно позначається на динаміці опанування зазначеною категорією учнів навчальним матеріалом, а також на рівні їх пізнавальної активності [1; 3; 6]. У зв'язку з цим виникає потреба у створенні спеціальних умов, які б сприяли формуванню знань, умінь і навичок, а найголовніше – способів здійснення навчальної діяльності у молодших школярів з особливими освітніми потребами з метою профілактики виникнення у них труднощів пфд час навчання в інклюзивних умовах.

Як відомо, проблема шкільних труднощів дітей з особливими освітніми потребами є комплексною. В ній можна виділити ряд складових:

1. Соціальна складова полягає у тому, що шкільні труднощі у даній категорії учнів призводять до порушень соціальної взаємодії з однолітками та дорослими, порушень виконання соціальних ролей.

2. Психологічна складова полягає у тому, що невдачі у навчанні, а також труднощі у спілкуванні у межах школи та поза нею ще більше уповільнюють особистісний розвиток дитини з особливими освітніми потребами, зокрема на початкових етапах навчання.

3. Медична складова полягає у тому, що діти з особливими освітніми

потребами мають досить обмежений адаптаційний ресурс, порушення з боку центральної нервової системи, це призводять до церебральної та загальної астенизації, фрустрації психічних процесів, а, отже, і до зниження пізнавальної діяльності.

4. Педагогічна складова полягає у необхідності адаптації або модифікації освітнього середовища індивідуально для кожного учня із особливими освітніми потребами: застосування індивідуалізованої системи форм, методів, прийомів викладання, критеріїв оцінювання навчальних досягнень та успіхів в інших сферах розвитку дитини (комунікативній, соціальній, особистісній, психологічній і т.д.), що відображається у розробленій індивідуальній програмі розвитку учня.

Діти з особливими освітніми потребами уявляють собою різнорідну групу. В залежності від ступеня тяжкості прояву порушення, їх можливості здобуття освіти та соціалізації будуть різними: учні з незначними порушеннями розвитку майже не обмежені у своїх можливостях, діти з тяжкими, зокрема ментальними розладами, можуть опанувати лише елементарними знаннями, уміннями та навичками. Це має бути враховано під час організації психолого-педагогічного супроводу в умовах інклюзивного навчання [3, с. 135-136].

За Міжнародною класифікацією функціонування, обмежень життєдіяльності та здоров'я [4, с. 86] виділяють порушення структур та три зони функціонування дитини з особливими освітніми потребами, що можуть призводити до шкільних труднощів.

До порушень структури (біологічний фактор) відносять: гострі та хронічні захворювання, хромосомні порушення, порушення анатомічної будови організму, травми або аномалії. Локомоторні або сенсорні порушення, порушення уваги або / та пам'яті.

До відхилень зон функціонування відносять:

1. Когнітивна зона – відсутність особистісної саморегуляції та самоорганізації; соціальні порушення в організації часу, в плануванні дій,

труднощі у застосуванні знань; труднощі самоконтролю; лінгвістичні труднощі.

2. Особистісна зона – труднощі самоконтролю, поведінкові та емоційні проблеми, низька самооцінка; відсутня або низька мотивація та зацікавленість, труднощі у взаємодії з однолітками, педагогами, іншими дорослими.

3. Зона оточуючого – сімейні проблеми, культурні упередження і ворожість, несприятливе середовище; соціально-економічні труднощі; труднощі у взаємодії між організаціями, залученими в освіту [1, с. 23].

Профілактика шкільних труднощів у молодших школярів із порушеним розвитком передбачає врахування їх особливих навчальних потреб. Загальними з яких є наступні:

1. Потреба у ранньому початку цілеспрямованого навчання. Воно має збігатися з моментом визначення порушення у розвитку дитини. Так, якщо порушення слуху або зору виявлено в кінці першого місяця життя дитини, то і спеціальне навчання має починатися в перші місяці життя. Ситуація, коли після виявлення первинного порушення в розвитку, всі зусилля спрямують виключно на лікування дитини та реабілітацію тільки засобами медицини – це розповсюджена помилка батьків.

2. Потреба у введенні спеціальних корекційно-розвиткових занять (у варіативну частину індивідуального навчального плану учня), наприклад, заняття з розвитку слухо-зорового і зорового сприйняття мовлення у нечуючих, слабкочуючих і пізнооглохлих дітей; заняття щодо соціально-побутового орієнтуванні для учнів з порушеннями зору, дітей з розумовими розладами; заняття щодо формування механізмів свідомої регуляції своєї поведінки і взаємодії з оточуючими людьми тощо.).

3. Потреба у побудові навчання на основі «обхідних шляхів» (за Л.Виготським), використанні специфічних засобів навчання, диференційованого викладання, «покроковому навчанні».

4. Потреба в якісній індивідуалізації навчання, диференційованому викладанні, в особливій просторовій і часовій організації освітнього середовища. Так, наприклад, учні з аутизмом та розладами аутистичного спектру потребують особливого структурування освітнього простору, що полегшує їм розуміння того, що відбувається, дає їм можливість передбачити хід подій і планувати свою поведінку.

5. Потреба в максимальному розширенні освітнього простору за межі освітнього закладу (додаткова позашкільна освіта).

6. Потреба у пролонгуванні процесу здобуття освіти і вихід за межі шкільного віку (індивідуальний темп навчання).

7. Потреба у комплексному медико-психолого-педагогічному супроводі за участю кваліфікованих фахівців різних профілів (спеціальних психологів і педагогів, соціальних педагогів, лікарів різних спеціалізацій, реабілітологів та ін.).

8. Потреба у включенні батьків учня з особливими освітніми потребами в освітній як активних його учасників [6, с. 23].

Реалізація зазначених особливих навчальних потреб молодших школярів з порушеннями розвитку в умовах інклюзивного навчання можлива за певних умов, зокрема: забезпечення доступності до освітнього процесу (архітектурного доступу до закладу освіти, вільне пересування у школі, класі тощо); оснащення класів з інклюзивним навчанням спеціальним обладнанням; можливість організації дистанційного навчання учнів; правильне з методичної точки зору забезпечення психолого-педагогічного супроводу учнів з особливими освітніми потребами; здійснення систематичного моніторингу успіхів учнів та внесення змін до їх індивідуальних програм розвитку та індивідуальних навчальних планів; реалізація різних форм диференційованого викладання; активна взаємодія з родиною, батьками дітей з особливими освітніми потребами; тісна співпраця з організаціями та установами, що реалізують інклюзивну практику, інклюзивно-ресурсними центрами, закладами позашкільної освіти; організація корекційно-розвиткової допомоги з опором на сильні сторони учня, його

можливості, яка спрямована на формування соціально значущих сторін діяльності; володіння фаховими компетентностями спеціалістами, які здійснюють психолого-педагогічний супровід школярів з особливими освітніми потребами та систематичне підвищення свого науково-методичного рівня.

Отже, незалежно від соціального статусу, фізичних та розумових здібностей правильно організоване навчання в інклюзивних умовах дає кожному учню з особливими освітніми потребами здобути якісну освіту, яка відповідає його можливостям й рівню розвитку. Попередження та подолання шкільних труднощів у зазначеній категорії молодших школярів можливе тільки за умови формування у них загальнонавчальних дій, ключових компетентностей, навичок соціальної взаємодії, що дозволяють дітям не тільки бути включеними в освітній процес, а й стати активними громадянами суспільства.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Базима Н.В. Дитина з труднощами у навчанні в інклюзивному класі: Навчально-методичний посібник. К.: ДІА, 2019. 148с.
2. Брембаті Ф. Специфічні розлади дитини та процес навчання. практичні рекомендації для батьків і педагогів. Харків: Вид-во «Ранок»; ВГ «Кенгуру», 2019. 160с.
3. Кабельнікова Н.В. Особливості організації навчальної діяльності учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивних класах початкової школи: Монографія / за заг.ред. Л.А.Пермінової. Херсон: Айлант, 2018. С.135-157.
4. Международная классификация функционирования, ограниченный жизнедеятельности и здоровья. Женева: ВОЗ, 2001. 342с.
5. Особливості роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання. Вісник №4 НДЛ інклюзивної освіти / упорядники: Савчук Л.О., Юхимець І.В. Рівне: РОІППО, 2013. 53с.

Е.А.Бабаян

**ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ
ЗАСОБАМИ ТЕХНОЛОГІЇ «ЩОДЕННІ 5»**

Стрімкий інформаційний розвиток та бурхливі соціальні зміни невинно впливають на молоде покоління, відбиваючись на способах сприйняття світу та взаємодії з оточенням. Так, наприклад, ці діти інтуїтивно легко засвоюють роботу гаджетів, проте мають проблеми в живому спілкуванні з однолітками, вони знають, де знайти потрібну інформацію, але зовсім не люблять читати книги. Наразі система освіти перебудовується під такого учня – і саме Нова українська школа, використовуючи кращий досвід світової педагогіки, покликана подолати такі протиріччя.

Учителям початкової школи пропонують упроваджувати у свою діяльність сучасні технології роботи зі школярами, які б сприяли всебічному розвитку особистості та вирішували освітні завдання. Одну з таких технологій презентує спільний проект МОН України та платформи EdEra, пропонуючи методичні рекомендації, як зацікавити дітей читанням та письмом, подолати бар'єри в міжособистісному спілкуванні, розширити словниковий запас та сформувати навички самостійної роботи. Йдеться про ротаційну модель навчання за технологією «Щоденні 5» або «Daily 5», розроблену американськими педагогами Гейл Буше і Джоан Мозер. Адаптувала її до вивчення української мови в початкових класах М.Пристинська. Апробація даної технології вже відбулася в пілотних навчальних закладах та відбувається в 1-2 класах, але широкого використання та дослідження особливостей її застосування в умовах української школи досі не здійснено. Поняття «мовна особистість» не є новим, але, з огляду на реформаційні процеси, потребує подальшого дослідження в новому контексті. Термін було введено в науковий обіг у середині ХХ століття Ю. Карауловим, його активно підхопили К. Ажеж, С. Петков, Р. Будагов та В. Виноградов.

Визначення суті поняття «мовна особистість» має міждисциплінарний характер та розглядається як у широкому сенсі, так і у вузькому. Проблема

мовної особистості перебувала і наразі перебуває в центрі досліджень учених різних наукових сфер.

Під мовної особистістю треба розуміти перш за все соціальну істоту (яка формується і реалізується лише в соціумі); особистість, яка володіє мовою (що включає в себе всі знання, уміння, навички), умінням сприймати інформацію та продукувати тексти в різних формах.

Технологію «Щоденні 5» вперше було презентовано в Україні спільним проектом Міністерства освіти і науки України та платформи EdEra. Даний проект пропонував учителям методичні рекомендації, як сприяти тому, щоб діти були зацікавлені читанням та письмом. Наразі надано методичні матеріали в навчально-методичному посібнику «Нова українська школа: poradnik для вчителя» [1] та в дистанційному курсі для вчителів Нової української школи на платформі EdEra. У вищезгаданому посібнику ротаційна модель «Щоденні 5» «розроблена з метою навчити учнів розвивати власну витривалість та самостійність під час виконання кожного з її компонентів, що забезпечує їх активну участь у читанні та письмі протягом тривалого часу» [1, с. 92]. До того ж визначено основні компоненти технології:

1. Читання для себе.
2. Читання для когось.
3. Письмо для себе.
4. Робота зі словами.
5. Слухання.

Незважаючи на те, що для української освіти технологія «Щоденні 5» є новою та незнайомою, дана модель існує приблизно 12 років з моменту публікації Гейл Буше і Джоан Мозер у 2006 році книги «Щоденні 5: Незалежність грамотності в початкових класах» («The Daily 5: Fostering Literacy Independence in the Elementary Grades»). Упровадження цієї технології вимагає від учителя початкової школи готовності до організації освітньої діяльності учнів, дотримання ними правил-рутин зі щоденними видами роботи. Педагог також має пояснити школярам, для чого вони використовують щоденні рутини [2].

Із упровадженням цієї технології вчителі мають змогу допомогти школярам відпрацювати витримку та дисциплінованість, адже кожна діяльність розрахована на певний час (приблизно 20 хв.) щодня. Відпрацювання витримки під час упровадження «Щоденні 5» відбувається від 8 до 12 тижнів. Саме за таким алгоритмом роботи працює система «Щоденні 5» в Америці та Канаді.

Щоб зрозуміти сутність кожного з п'яти видів діяльності у технології «Щоденні 5», розглянемо так звані «П'ять кроків: Щоденні 5» [1].

Першим кроком впровадження технології є «Читання для себе». Учитель може самостійно визначати час, коли йому краще проводити цю діяльність. Важливим є те, що учень самостійно обирає книгу чи текст для читання. Для цього передбачено створення в класі бібліотеки, зважаючи на інтереси дітей.

Другий крок – це «Читання для когось». Під час виконання цієї діяльності учні об'єднуються в пари за інтересами або за обраним твором. Такий вид діяльності спонукає дітей учитися співпрацювати, а саме слухати один одного, виконувати завдання в парі, ставити запитання за змістом прочитаного та аналізувати опрацьований твір.

Третій крок «Щоденні 5» – «Письмо для себе». Під час виконання цього виду роботи вчитель може запропонувати учням будь-яку тему для письма, а також учні можуть самостійно обирати теми. «Письмо для себе» допомагає учням навчитися висловлювати думки і записувати їх на папері, розвивати зв'язне мовлення.

Четвертий крок – це «Робота зі словами». Під час цього виду діяльності вчитель добирає слова, які необхідно опрацювати з учнями. У процесі «Роботи зі словами» вчитель забезпечує школярів словниками або гаджетами. різними завданнями для роботи, а також дає змогу закріплювати вивчений матеріал на уроках української мови. Для цієї роботи актуальним є використання «Стіни слів» – це місце у класній кімнаті, куди вчитель розміщує всі слова, які учні вивчають упродовж місяця.

П'ятий крок «Щоденні 5» – це «Слухання». На цьому етапі вчитель готує для учнів аудіозаписи, які вони обирають і слухають, або учень може самостійно обрати файли для слухання, використовуючи відповідні гаджети.

З метою перевірки можливостей формування мовної особистості молодшого школяра шляхом використання технології «Щоденні 5» в умовах навчання у закладах загальної середньої освіти України було здійснено експериментальне дослідження, що полягало у визначенні рівня розвитку мовної особистості в учнів 2-х класів та розробці спеціальних адаптованих вправ (у межах впровадження технології «Щоденні 5») для підвищення наявного рівня.

Провідним методом дослідження було обрано педагогічний експеримент, що складався з трьох етапів: констатувального, формувального й контрольного.

Усього в педагогічному експерименті взяло участь 67 учнів 2-А і 2-Д класів, які обрано контрольною і експериментальною групою відповідно (33 – контрольна група, 34 – експериментальна). Класний керівник 2-Д класу – Дижина Наталя Анатоліївна, учитель початкових класів, спеціаліст вищої категорії; класний керівник 2-А класу – Шепта Наталя Володимирівна, учитель початкових класів, спеціаліст вищої категорії.

Педагогічний експеримент здійснювався на базі Херсонського навчально-виховного комплексу «Дошкільного навчального закладу – спеціалізованої школи з поглибленим вивченням англійської мови І ступеня – гімназії» № 56 Херсонської міської ради. Класи були підібрані приблизно з однаковими рівнями навчальних досягнень учнів та умовами навчання на початок проведення експериментального дослідження.

На першому етапі експерименту була проведена первинна діагностика рівня сформованості мовної особистості молодших школярів других класів за розробленими критеріями. З цією метою використовувалися завдання з аудіювання текстів з наступним їх переказом, перевірка техніки та усвідомленості читання

Результати проведеної діагностики засвідчили переважну тенденцію низького рівня сформованості мовної особистості молодших школярів, оскільки високий рівень було виявлено лише у 0,12% учнів контрольних груп та у 0,14% учнів експериментальних груп, достатній рівень розвитку мовної особистості – лише у 6,75% другокласників контрольних груп та у 7,61% експериментальних, середній – у 31,57% контрольних і 30,31% експериментальних груп, низький – відповідно у 61,57% і 61,92%.

Другий етап педагогічного експерименту – формувальний. На цьому етапі в експериментальному класі на уроках української мови та, переважно, у позаурочний час (на перервах, під час ранкових зустрічей, у групі подовженого дня) впроваджувались розроблені нами елементи роботи з формування мовної особистості засобами технології «Щоденні 5». У контрольному класі навчання здійснювалося в звичайному режимі.

На контрольному етапі була здійснена повторна діагностика рівня сформованості мовної особистості молодших школярів в експериментальній і контрольній групах, проведено порівняльний аналіз отриманих результатів.

Результати проведення діагностичних завдань на аудіювання, переказ аудіюваного тексту, перевірку техніки читання, усвідомлення прочитаного тексту, складання усних і письмових висловлювань та на з'ясування багатства лексичного запасу після формувального експерименту, вказують на значне підвищення показників сформованості мовної особистості в учнів експериментальної групи і незначні зміни у контрольній групі: високий рівень виявили 0,91% учнів контрольної і 3,95% учнів експериментальної груп, достатній відповідно 9,58% і 17,79%, середній – 36,74 і 49,11%, низький – 52,52 і 29,20%.

Отже, відбулося кількісне і якісне зростання показників розвиненості мовної особистості в учнів експериментальних груп. Зміни, які відбулися в експериментальних групах з усіх показників мовної особистості, є значними, що підтверджується відповідними статистичними обчисленнями.

Таким чином, спостереження за освітнім процесом, вивчення досвіду роботи вчителів та запровадження розроблених завдань, дали можливість дійти висновку, що використання у щоденній роботі технології «Щоденні 5» допомагає виробити в учнів уміння працювати самостійно, робити власний вибір, глибоко висловлювати думки щодо певного питання чи проблеми, аналізувати й приймати рішення, вдумливо читати і слухати, формувати навичку самостійного, творчого письма і в цілому формувати мовну особистість учня. Упровадження цієї технології дало змогу вчителям допомагати відпрацювати витримку та дисциплінованість школярам, а також підсилити мотивацію до самостійного читання і слухання літературних текстів.

Перспективою подальшого дослідження може бути виокремлення ефективних ідей щодо адаптації інноваційних технологій в український освітній простір, що мали високі результати в процесі їх використання за кордоном.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Нова українська школа: poradnik dla vchytelja / Під заг. ред. Бібик Н. М. К.: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2017. 206 с.
2. Психологічний тлумачний словник найсучасніших термінів. Х.:Прапор, 2009. 672 с.
3. Формування мовної особистості на різних вікових етапах: Монографія/ за заг. редакцією А.Богущ. Одеса: ПНЦ АПН України, 2008. 272с.
4. The CAFÉ book: engaging all students in daily literacy assessment and instruction / Gail Boushey and Joan Moser. URL: LB1576.B533 2009 372.6'046 – dc22.

В. М. Баденкова

***ЛІНГВОКУЛЬТУРЕМИ ЯК ФАКТОР ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ ТА
СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ***

До України в наш час на навчання прагнуть приїхати іноземні громадяни для здобування сучасної якісної освіти. Пріоритетними є знання, від яких залежить рівень підготовки молодого покоління в умовах інтеграції України у

світовий інформаційний, економічний, освітній, культурний простір. Це зобов'язує дбати про українську мову не лише в Україні, а й у всьому світі. На сьогодні в Миколаївському національному університеті імені В. О. Сухомлинського навчаються студенти із Туркменістану, що здобувають освіту за спеціальностями «Фізика» та «Хімія». Вони зацікавлені у вивченні української мови, лінгвістичні знання справді сприятимуть якісному засвоєнню мови спеціальності, оскільки, «без глибокого розуміння мови не можна з успіхом усвідомити мову науки, мову професії» [2, с. 110-111].

Провідні фахівці в сфері освіти дійшли єдиної думки: основне завдання закладів вищої освіти сьогодні – готувати фахівців, здатних мислити в умовах навколишньої дійсності, що швидко змінюється. Такі обставини призводять до перегляду кінцевої мети процесу освіти у ЗВО – готовність фахівця до провадження своєї професійної діяльності вже не вимірюється обсягом «отриманих знань», а визначається наявністю у професіонала відповідного набору компетенцій, що свідчать про його професійні компетентності. Компетентність – це загальна здатність, що базується на знаннях, досвіді, цінностях, здібностях, набутих завдяки навчанню, певний знаннєвий ресурс людини. У загальному розумінні компетентністю визначається «особливий тип організації предметно-специфічних знань, який дозволяє приймати ефективні рішення у відповідній галузі знань» [4, с. 244].

У науковий обіг введено такі нові поняття, як комунікативна компетентність, лінгвістична компетентність, філологічна компетентність, що пов'язані з процесом інтегрування різноманітної наукової інформації та вимогами до інтелектуально-професійного рівня фахівця. Саме з цими видами компетентності найчастіше пов'язують необхідність опанувати мову спеціальності, враховуючи поняття мова/мовлення та теоретичні засади навчання спілкуванню рідною або нерідною мовою професійного спрямування в обох (усній та письмовій) її формах. При цьому наступним кроком у набутті студентами філологічної освіченості буде формування ключової компетентності для фахової діяльності – термінологічної.

Компетентнісна освіта зорієнтована на практичні результати, досвід особистої діяльності, що спрямовані на розвиток конкретних цінностей і життєво необхідних знань і умінь студентів. Компетенції в набутті знань закладаються на базі сформованості таких якостей особистості, як самостійність, високий ступінь мотивації до здійснення професійної діяльності, допитливість, відкритість до отримання нового знання, мобільність; а також при сформованості аналітичного і критичного мислення.

Забезпечення ефективного оволодіння комунікантів базовою термінологією профільних дисциплін обраної спеціальності й основами наукового стилю мовлення української мови фахівця нової генерації відбувається на заняттях із «Української мови як іноземної», метою яких є формування у студентів здатності практичного використання необхідних мовленнєвих умінь у всіх видах мовленнєвої діяльності для отримання знань із загальноосвітніх і спеціальних дисциплін. Мовна/мовленнєва культура студента формується за різних взаємопов'язаних умов, як-от: шанування державної мови; читання різних джерел, якими репрезентоване стилістичне розмаїття рідної мови (наукова, художня, публіцистична, офіційно-ділова література). Підготовка майбутнього вчителя проводиться планомірно, цілеспрямовано й систематично протягом двох років навчання. Це система продуманих заходів і видів діяльності студентів із урахуванням курсу навчання.

Система компетентностей в освіті має ієрархічну структуру, рівні якої складають:

- ключові компетентності як найбільш універсальні;
- загальнопредметні компетентності, орієнтовані на засвоєння особистістю конкретних навчальних результатів – знань, умінь, навичок, формування ставлень, досвіду тощо;
- фахові компетентності, що формуються засобами навчальних предметів.

Соціокультурна компетенція – це знання констант української та слов'янської культури, мов слов'янських етносів, традицій, історії, норм

поведінки та етикету. Ця компетенція складається з краєзнавчої та лінгвокраєзнавчої компетенцій. Теза про невідокремленість вивчення іноземної мови від ознайомлення з культурою і традиціями країни, мова якої вивчається, є сьогодні загально визнаною в методиці викладання іноземної мови, зокрема української. У колі суміжних професійно значущих компетентностей студентів виділяємо *лінгвокультурознавчу компетенцію*, виокремлюючи її серед ключових компетентностей із культурознавчої (комунікативної) компетентності, пов'язану з колом питань, у яких студент має бути обізнаним: із матеріальною та духовною культурою, релігією, національними традиціями; передбачає опанування спілкуванням, здатність цінувати найважливіші досягнення національної, європейської та світової культур. Існує необхідність у наповненні соціокультурологічним змістом соціально-гуманітарних, філологічних, психолого-педагогічних дисциплін.

Аналіз лінгвокультурологічної компетенції передбачає з'ясування змісту термінологічного поняття лінгвокультурема (А. Вежицька) як мовної одиниці, у семантиці якої зосереджена вагома та актуальна національно-культурна інформація. Вона здебільшого функціонує у культурних контекстах. У наукових джерелах також отримала назви: концепт національної культури (Н. Арутюнова, Ю. Степанов), лінгвокультурний концепт (В. Маслова), лінгвокультурологічний концепт (В. Карасик), культурно маркована одиниця, слово з національно-культурним компонентом семантики (Є. Верещагін, В. Костомаров), мовно-естетичні знаки національної культури, етнопсихолінгвальні явища (С. Єрмоленко), мовні знаки (національної) культури (Н. Зайченко), мовні знаки культури, етнокультурний концепт, знак етнокультури (В. Жайворонок), знак національної культури (В. Калашник, М. Філон), одиниці вербалізації культурного змісту, мінімальний мовно-знаковий носій етнокультурної інформації (О. Селіванова), лінгвокультурема (В. Воробйов). Лінгвокультурема є базовою одиницею лінгвокультурології, основним джерелом пізнання духовної культури етносу і тим самим кращого розуміння його соціокультурного буття в процесі міжкультурної комунікації.

Вироблення мовної компетентності в студентів-іноземців ґрунтується на засвоєнні окремих понять лінгвістичних навчальних дисциплін, оскільки, як наголошував Гумбольдт, «Мова – це об'єднана духовна енергія народу, що дивовижним чином закріплена у відповідних звуках і в цьому вияві та через взаємозв'язок своїх звуків зрозуміла всім мовцям... Через багатоманіття мов для нас відкривається багатство світу і багатоманіття того, що ми пізнаєм у ньому. Вивчення мов світу – це також всесвітня історія думок і почуттів людства» [1, с. 349].

Українська мова, як відомо, належить до слов'янської групи індоєвропейської мовної сім'ї, для запису української мови використовують адаптовану кирилицю. Туркменська мова – одна з тюркських мов, що належить до тюркської підгрупи південної частини тюркських мов. До 1928 року туркменська мова користувалася арабським алфавітом, потім було здійснено перехід на латинський алфавіт. Із 1940 року для запису туркменської мови використовувався алфавіт на основі кирилиці (усі народи СРСР писали лише кириличним алфавітом), а зі здобуттям незалежності, у 1995 році, було знову зроблено перехід на латинку – новий алфавіт у якості державного. У туркменській мові відсутні такі літери, як *z*, *щ*, *ц*, *ь*. Проводиться робота над виробленням умінь розмежувати специфічні для української мови звуки [г] і [г], чіткою вимовою [дз] та [дж], правильним наголошуванням слів, що «дозволяє студентам-іноземцям вивчити універсальні специфічні особливості української мови, пропускаючи крізь «фонологічне сито» рідної мови [2, с. 110-111]. У мовному плані специфічними в українській мові є вживання демінутивів із емоційно-забарвленим значенням, національно-зменшено-пестливих дієслівних форм, кличного відмінка, особових займенників, національних етикетних вигуків тощо.

Вивчення курсу спрямоване на розвиток потреби вдосконалювати власне мовлення шляхом «занурення» у світ українського, слов'янського слова, виховання мовної толерантності носія національної духовності, шанувальника рідної та інших мов. Лінгвокультурологічний підхід у міжкультурній

комунікації передбачає виявлення спільних і відмінних рис порівняно з культурою свого народу; виокремлення лінгвокультурних одиниць, які в концентрованому вигляді виражають своєрідність української культури, специфічний досвід народу, що цією мовою користується.

До лексичних одиниць із яскраво вираженою національною культурною семантикою належать лінгвокультуреми на позначення національно-мовного образу України, українського простору (*Україна, Київ, Асканія Нова, Гуцульщина, Софіївський парк, степ*), назви державної (*тризуб, гімн, герб, прапор*) та народної символіки (*коровай, рушник, тополя, калина* та ін.). Рослини виступають національними маркерами культури, що тісно пов'язують носіїв української мови з рідною землею. Виражають особливості світобачення національної лінгвокультури предмети побуту, кухонного начиння (*ніч, горщик, макітра*), назви страв національної кухні та продуктів харчування (*борщ, галушки, вареники, пироги*), назви традиційного одягу та національного костюму (*сорочка, плахта, шаровари*), назви свят, родинних і календарних обрядів, переказів, традицій (*Трійця і Зелені свята, Преображення і Спас, досвітки, заручини, народини, Різдво*) тощо. Символічні лінгвокультуреми соціально-національної поведінки – це формули мовного етикету (*Добрідень! Надобраніч! Дякую! Будь ласка! Моє шанування! Слава Ісу! Навіки слава! Боже помози!*), замовляння, ритуальні заклинання та ін. Так, берегинею людської турботи і злагоди називали старі люди свою *хату*. Одиницею лінгвокультурного коду є *хліб*, зокрема *калач, коровай*, що були в українців завжди у великій пошані, – символи гостинності, добробуту.

Окремі лінгвокультуреми містять у собі історико-географічну та мовно-культурну інформацію, позначають соціокультурний часопростір: *Княжа Україна, Гетьманщина, козацтво, Чумацький Шлях, Великий Луг*. Ураховуючи нові суспільно-політичні реалії в Україні після Революції гідності, обставини, пов'язані з російською агресією, обов'язково звертаємося до феномену *Майдану* – промовистого свідчення жертвовності заради безумовного дотримання прав людини та поваги до людської гідності, відстоювання

загальнонаціональних інтересів, вияву толерантності, поваги до інших поглядів, культур, релігій.

Лінгвокультурема-реалія, тобто мовний знак, називає національний артефакт, який не має мовного еквіваленту в туркменській культурі та чужі їй, це так звані екзотизми в туркменській мові: *колядки, щедрівки, булава, гетьман, човни-чайки, хоругви, гонак, бандура, троїсті музики, сопілка, гай, тин, рушник, коливо*. Знання про кобзу – старовинний український струнно-щипковий музичний інструмент – та про її значущість в українській культурі допоможе пояснити, чому Тарас Шевченко назвав свої твори «Кобзарем».

Мова є основним засобом комунікації, тобто засобом оформлення, «оприлюднення» (передачі) і збереження інформації. Мова ніби ретранслятор передає надбання національної культури від покоління до покоління представникам інших етнічних соціумів. Застосування у процесі викладання української мови як іноземної матеріалів з лінгвокраїнознавства допомагає іноземним студентам адаптуватися до нового мовно-культурного середовища.

Основним засобом подання соціокультурної інформації є тексти, що обираються на основі комунікативних потреб іноземних студентів, їхніх пізнавальних інтересів і виховних завдань навчання. Саме тексти допомагають познайомитися з досягненнями української науки та культури, із біографією і творчістю визначних людей України у сфері науки, культури, спорту. Зокрема використовуємо тексти із мовоукраїнознавчого словника-довідника «Україна в словах» [3], фольклорні тексти – українські народні казки, що, вважаємо, допоможе студентам краще усвідомити мову як національно-культурний феномен, пізнати менталітет українського народу, культуру рідного народу в «діалозі слов'янських та неслов'янських культур» і, власне, на цій основі формувати мовну, мовленнєву, соціокультурну компетентності.

Усвідомлення студентами місця української мови в світі, розширення уявлення про історію слов'янської культури «гальмується» мовною ситуацією Півдня України – станом витіснення української мови «на периферію засобів масової інформації, наукового життя та побуту». Агресивна іншомовна

експансія, аудіовізуальний лінгвоцид, активізація стилістично зниженої лексики і грубого просторіччя дискредитує належний авторитет української мови, тому слід частіше показувати студентам перспективи їх навчання. Зауважимо, що лінгвокультурема є надбанням і скарбом нації, що відображає його культурний досвід і ціннісні орієнтири, саме тому, за словами Г. Гадамера «Життя – це заглиблення в мову. Кожен, хто прагне освоювати чужий край і чужу культуру, повинен шукати можливостей заглибитись в іншу мову».

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гумбольдт В. Избранные труды по языкознанию / Пер. с нем. яз. под ред., с предисл. Г.В.Рамишвили. М. : Прогресс, 1984. 397 с.
2. Купрата Н. Я. Порівняльна характеристика фонетичних та лінгвістичних особливостей української та туркменської мов. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Вип. 49. 2014. С. 110-114.
3. Україна в словах. Мовокраїнознавчий словник-довідник.упор. і кер. Н. Данилевська. К. : Вид-во «Просвіта», 2004. 704с.
4. Холодная М. А. Психология интеллекта. 2-е изд., перераб. и доп. СПб., 2002. 284 с.

М.І. Байцар

ПОПУЛЯРИЗАЦІЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ СЕРЕД МОЛОДІ

Може видозмінюватися прапор, герб і навіть, на превеликий жаль, територія. Але як цитувала Леся Українка слова ірландця Томаса Девіса: "Нація повинна боронити свою мову більше, ніж свою територію... Втратити рідну мову і перейняти чужу — се найгірший знак підданства... Бо мова – се міцніша границя, фортеця чи річка".

Питання популяризації української мови вже кілька століть лишається актуальним, що зумовлено минулим України й українців. Так історично склалося, що й сьогодні це питання не втрачає своєї актуальності.

Мовлення української молоді збідніле, перенасичене жаргонізмами, сленгізмами, словами іншомовного походження. Широкого вжитку набули

слова, які мають український відповідник (прайс, окей, гуд, экс-прем'єр, екс-чоловік, екс-дружина, кава-брейк та ін.). Найчастіше молодь послуговується російською мовою або суржиком.

В Україні в перші роки незалежності поняття "мовна стійкість" семантично пов'язувалося зі здатністю за несприятливих обставин зберегти і відновити українську мову, не допустити загрози денационалізації і втрати національної мовної сутності. На сьогодні основу мовної стійкості визначають зростання авторитету української мови, усвідомлення внутрішньої потреби спілкуватися й пізнавати світ засобами рідної мови, заперечення мовного відступництва в будь-яких його проявах тощо [1, с.4].

Про мовне питання в Україні говориться багато, але конкретних дій та результатів популяризації української мови, на превеликий жаль, можна побачити мало. Зараз катастрофічно не вистачає якісної україномовної літератури, якісної кінематографічної продукції. Засоби масової інформації часто послуговуються далеко не літературною мовою, використовуючи суржик, сленг, жаргонізми, неологізми, іноді нецензурну лексику. За допомогою ЗМІ створюється мода, яка відіграє провідну роль у процесах популяризації.

Мода – це тимчасове переважання одного стилю в різних сферах життя й культури, вона позначає неміцну, швидкоплинну популярність. Аналізуючи сучасне мовлення молоді, можна дійти висновку, що руйнівні процеси антимоди на українську мову й досі діють [2, с. 523].

Для формування висококультурної мовної особистості та усунення недоліків усного та писемного мовлення існує ціла низка словників, різних підручників, публічних видань та ін. Проте обсяг інформації, що міститься в Інтернеті, у багато разів перевищує обсяг будь – яких друкованих видань.

Функціонуванню української мови в Інтернеті сьогодні приділяється мало уваги. Не достатньо досліджена сама система мови в Інтернеті, неактивно вивчаються її соціальні різновиди, практично немає наукових праць з вивчення комунікативного аспекту.

Визнання української мови державною зобов'язує держструктури подавати інформацію у віртуальному просторі українською мовою. Тому на більшості сайтів різних органів влади мова спілкування з користувачем — українська. Однак значна частина електронних сторінок має російську та англійську версії.

Сьогодні Інтернет, як показує мовна практика, став важливим комунікативним засобом, який займає дедалі більше місця у мовній практиці молоді. Динамічні процеси, що відбуваються у структурі мови, підтримувані різними екстралінгвальними чинниками, створюють нову форму спілкування між людьми, нові закони в мові, нову культуру інформаційного середовища. Вони свідчать про формування нового етапу в розвитку соціуму — зміну пріоритетів українського суспільства в епоху глобалізації [5, с. 234].

Можна зробити висновок, що молодь не спілкується українською мовою через те, що їй насаджується російська мова, переважно в Інтернет-просторі, на радіо, різноманітних розважальних заходах, на яких, власне, і виховується сучасна молодь.

Популяризація мови – питання неоднозначне, воно потребує гнучкості у виборі методів та засобів дії. Нікого не можна змусити адміністративними методами користуватися українською мовою. Потрібна правильна й мудра мовна політика, яка б повернула народ до рідної мови, а національним меншинам дала змогу зберегти свою мову й водночас оволодіти в повному обсязі державною мовою.

Українська мова повинна бути мовою майбутнього, нових сенсів та уявлень. Тому, обов'язково потрібна підтримка україномовних конкурсів, олімпіад, відповідних фестивалів та форумів.

Перехід на українську мову спілкування у повсякденному житті не може бути примусовим – це має бути особисте рішення окремого громадянина, глибоко усвідомлене ним самим. На жаль, непокоїть той факт, що спілкування українською мовою відбувається переважно з батьками, родичами, у процесі навчання – з викладачами, але в стосунках з ровесниками сучасна молодь

спілкується переважно російською мовою та суржиком. У культурі усного спілкування молодих людей вкорінюється знижений стиль мовлення, розвивається ненормативна лексика. Таким чином, молодь втрачає не тільки мовне, національне, а й людське обличчя. Тому збереження мовної стійкості в сучасному молодіжному комунікативному просторі дуже важливе [4, с. 13–35].

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ:

1. Ткаченко О. Б. Проблема мовної стійкості та її джерела / О. Б. Ткаченко // Мовознавство. 1990. № 4. С. 3–10.
2. Єрмоленко С. Українська мова. Короткий тлумачний словник лінгвістичних термінів/С. Єрмоленко, С.Бибик, О. Тодор; за ред. С. Єрмоленко. К.: Либідь, 2001. 480 с.
3. Ажнюк Б. І. Інновації в системі української мови та тенденції її розвитку / Б. І. Ажнюк. К.: Українознавство, 2009. 111 с.
4. Єрмоленко С. Я. Соціальна престижність української мови в сучасному комунікативно-інформаційному світі /С. Я. Єрмоленко // Українознавство. 2005. № 4. С. 13–35.
5. Чемеркін С. Г.Українська мова в Інтернеті: позамовні та внутрішньо-структурні процеси. К., 2009. 240 с.

А.С. Бальоха

***ВИКОРИСТАННЯ ЕЛЕКТРОННОГО НАВЧАЛЬНОГО РЕСУРСУ
«WEB-МУЛЬТИМЕДІА ЕНЦИКЛОПЕДІЯ З ДИСЦИПЛІН
ПРИРОДНИЧОГО ЦИКЛУ» У ФОРМУВАННІ ПРИРОДОЗНАВЧОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ***

На сучасному етапі інформатизації суспільства, який набув імперативного характеру, реформаційних процесів в освіті (НУШ), і, як наслідок, модернізації системи професійної підготовки майбутніх вчителів початкової школи, актуалізовано питання інформаційно-ресурсного забезпечення процесу

становлення педагога в освітньому середовищі професійної підготовки та нового науково-методологічного підходу до організації освітнього процесу [4].

Як зазначають автори останніх наукових досліджень, основною тенденцією розвитку сучасних педагогічних систем є поступовий перехід до парадигми рівного доступу до якісної освіти. Це стає можливим, переважно, завдяки принципово новим засобам постачання та використання ІКТ, інноваційних інформаційно-освітніх платформ навчання. Тому створення освітнього середовища ЗВО, а також платформи його реалізації мають бути організовані так, аби сприяти досягненню цілей сучасної вищої освіти і впровадженню нових форм навчання [3, с. 42].

Освітнє середовище, як засіб формування різноманітних компетентностей у фахівців, досліджували В. Артеменко, В. Биков, А. Кух, Н. Морзе, С. Мякішев, В. Слободчиков, В. Ясвін та інші. Організацію діяльності студентів у інформаційному освітньому середовищі із залученням ІКТ вивчали Н. Баловсяк, А. Вербицький, Н. Воропай, М. Гаран, М. Головань, Г. Гецов, І. Ільясов, В. Коткова, Л. Петухова, А. Рущинська, С. Скворцова, О. Співаковський, В. Якунін та інші [2, 4].

Відповідно меті нашого наукового дослідження для оптимізації процесу формування природознавчої компетентності майбутніх учителів початкової школи, на педагогічному факультеті був створений інструмент - website (далі – вебсайт) «Web-мультимедіа енциклопедія з дисциплін природничого циклу» [1].

Вбачаємо за необхідне у подальшому контексті розглянути можливості Web-мультимедіа енциклопедії з дисциплін природничого циклу для забезпечення ефективності формування у здобувачів вищої освіти природознавчої компетентності.

Вебсайт створено на базі навчальної платформи Moodle 3.6.2+. Особливістю запропонованого електронного засобу є контент, який включає 6 природничих дисциплін та програму навчальної (природничої) практики.

Оскільки визначені дисципліни та природничу практику студенти опановують на різних курсах, то і доступ до контенту кожної дисципліни користувачі отримують у процесі вивчення того чи іншого курсу. Для цього необхідно обрати курс для навчання. Запис на курс може відбуватися двома способами: перший – вимагає «кодове слово», яке може надати виключно викладач даної дисципліни; другий – передбачає самореєстрацію.

Визначені способи запису на курси налаштовуються виключно адміністраторами вебсайту.

Оскільки структура кожного курсу є ідентичною, вважаємо доцільним розкрити можливості вебсайту на прикладі курсу «Методика навчання освітніх галузей «Природознавство»».

Після реєстрації у системі всю інформацію про себе та особисту інформаційну сторінку студент може переглянути у верхньому правому куті, вікні з власним ім'ям. Інформаційна сторінка користувача містить всі данні про нього.

Наступним структурним складником будь-якого курсу Web-мультимедіа енциклопедії з дисциплін природничого циклу є розділ «Робоча програма», яка розкриває завдання та зміст навчального курсу, який має опанувати користувач. Так, сторінка «Мета і завдання дисципліни» містить основні завдання навчального курсу та характеристику компетентностей, якими має оволодіти здобувач вищої освіти. Сторінка «Програма навчальної дисципліни» передбачає детальний змістовий контент кожного модулю курсу. Під час роботи зі сторінкою «Структура навчальної дисципліни», студент має можливість ознайомитися з погодинним плануванням лекційних/практичних занять та самостійної роботи, переліком тем, що вивчатимуться в кожному змістовому модулі.

Під час вибору розділу «Лекційний модуль» перед студентом з'являється перелік усіх лекційних модулів та сторінки відповідних тем, передбачених програмою навчальної дисципліни.

Кожна із запропонованих тем лекцій є гіперпосиланням, яке відкриває сторінку обраної лекції. Таким чином, студент має змогу ознайомитись з планом лекційного заняття, методичними рекомендаціями до розгляду даної теми та відповідною літературою.

Не менш цікавим розділом меню курсів Web-мультимедіа енциклопедії з дисциплін природничого циклу є «Практичний модуль».

До кожної сторінки практичного заняття прикріплено додаткові модулі діяльності «Завдання». Таке виокремлення нами завдань, викликана декількома потребами. По-перше, є методичний супровід. У запропонованих «Завданнях» викладач має можливість надати методичні рекомендації студентам до кожного із завдань плану практичного заняття до якого вони приєднані.

По-друге, даний модуль дозволяє викладачеві сформулювати та запропонувати додаткові, диференційовані завдання, збирати роботи, оцінювати їх, залишати відгуки на ці роботи.

Натомість, студенти можуть відправляти будь-який цифровий контент (файли), такий як текстові документи, електронні таблиці, картинки, аудіо та відео файли. Крім того дозволяє студентам вводити відповідь безпосередньо в редакторі на сайті. Також завдання може слугувати нагадуванням для студентів, що їм потрібно зробити в «реальному світі», наприклад, певна творча робота, яка не може мати електронного виду.

Оскільки завдання можуть бути оцінені в числовому виразі, а фінальна оцінка за роботу автоматично відображається у журналі оцінок, то, відповідно, додаткові модулі діяльності «Завдання» мають пряме посилання та відображаються на сторінці «Журнал оцінок» відповідного курсу. Це дозволяє користувачам контролювати власну успішність з визначеної дисципліни.

Накопичувальна система оцінювання у ЗВО, яка діє на підставі Європейської кредитної трансферно-накопичувальної системи (ЄКТС) сприяла розробці нами критеріїв оцінювання якості виконання практичних та тестових завдань.

Слід зазначити, що представлені можливості вебсайту дозволяють викладачеві варіювати кількість практичних завдань, або завдань, які будуть оцінюватися (мова йде про різні можливі форми роботи поза аудиторних занять) з відповідними змінами критеріїв оцінювання. Цьому можуть передувати як суб'єктивні так і об'єктивні обставини освітнього процесу.

Наступним складником меню курсів Web-мультимедіа енциклопедії з дисциплін природничого циклу є «Мультимедіа галерея».

Даний розділ також розширює можливості викладача для ефективного формування природознавчої компетентності майбутнього вчителя початкової школи.

Так, у курсі «Методика навчання освітніх галузей «Природознавство»» контент «Мультимедіа галерея» представлений сторінками матеріалів природознавчого змісту та педагогічної спадщини відомого вітчизняного педагога українського походження Костянтина Дмитровича Ушинського. Матеріали галереї крім розвивального мають і інтегрований характер.

Наступний розділ вебсайту – «Фотогалерея» – є, на нашу думку, необхідним ресурсом, здатним впливати на формування природознавчої компетентності майбутніх учителів початкової школи.

Як і попередній розділ, фотогалерея може мати різні інтерпретації свого застосування.

Фотогалерея може слугувати банком, в якому зберігаються результати практичного досвіду студентів, їх творчих робіт (студентські проекти, лепбуки).

Не менш цікавим і сприятливим формуванню природознавчої компетентності студентів є розділ «Відеотека». Відеофайли розміщуються адміністратором вебсайту або викладачем дисципліни (якщо йому надані можливості адміністратора) за допомогою модулю URL (веб-посилання), або прикріплюється окремим відеофайлом на платформі вебсайту. При цьому, готуючись до лекційних/практичних занять, студент має змогу продивитись відповідний відеофайл, попередньо дізнатися зміст сюжету, а на заняттях відповісти на проблемні питання, або питання, зазначені завданнями до занять.

Цей вид роботи допомагає за невеликий проміжок часу, цілісно побачити екологічну проблему та намітити шляхи її вирішення, розвиває природознавчу свідомість і творче мислення, формує позитивне емоційно-ціннісне ставлення до майбутньої професійної діяльності.

У розділі «Екзаменаційний мінімум» розміщено сторінку «Питання до екзамену» або «Питання до заліку» де користувачеві пропонується перелік основних питань, які передбачають обговорення на екзамені/заліку. Це дозволяє студенту спланувати самостійний процес підготовки до іспиту, здійснити самоконтроль отриманих знань.

Розділ «Тестовий контроль» надає можливість перевірити рівень знань по завершенні вивчення модулю. Особливістю даного розділу на платформі Moodle 3.6.2+, є те, що за бажанням викладача, тести можуть бути доступними користувачам відповідно послідовності вивчення того чи іншого модулю. А також, з метою дисциплінованості та доброчесності освітнього процесу, викладач здатен обмежувати виконання тестових завдань в часі. За таких умов, «Календар» вебсайту відображає користувачам інформацію про терміни і час відведений для проходження тесту.

Узагальнюючи проведену дослідну роботу, можемо сказати, що ресурси Web-мультимедіа енциклопедії з дисциплін природничого циклу сприяють ефективному вивченню природничих дисциплін. Крім того, у ході нашого дослідження ми мали змогу практично побачити переваги та недоліки використання інформаційно-комунікаційних технологій у процесі організації освітнього процесу. Використання комп'ютера чи мобільних гаджетів змінює співвідношення методів, форм, засобів навчання, призводить до змін обсягу й змісту навчального матеріалу, компресії інформації, логічного та стилістичного її опрацювання, варіативності у виборі видів і способів подання навчального матеріалу, забезпечення індивідуальної та диференційованої роботи над навчальним матеріалом, розширення сфери індивідуальної роботи з елементами дослідницької діяльності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Вебмультимедіа енциклопедія з дисциплін природничого циклу.
URL:<http://webnc.kspu.edu/>
2. Гладюк Т.В. Природничо-наукова компетентність майбутніх вчителів початкових класів. Тернопіль: Вид-во ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2006. С. 152-156.
3. Лобач Н. В. Освітнє середовище як засіб формування інформаційно-аналітичної компетентності студентів. Наукові записки. Випуск 5. Серія : Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти. Ч. 1. Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2014. С. 42–46.
4. Петухова Л.Є., Бальоха А.С. Інформаційно-комунікаційне педагогічне середовище в контексті професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи .Science and Education in New Dimension. Pedagogy and Psychology, IV (39). Issue: 79, 2016. Pp. 60-64 (ukr).

Рекомендовано до друку професором Л.Є. Петуховою

Н.І. Білоконна, О.В.Лисевич, О.А.Павлик
ТАЙМ-МЕНЕДЖМЕНТ ЯК ПІДГРУНТЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ФАХОВОЇ
ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ
ШКОЛИ

Сучасна освіта весь час реагує на нові цивілізаційні виклики, суспільні реалії, враховує тенденції, перспективи розвитку людства, національного буття народу. Реформування освіти в Україні передбачає створення Нової української школи, важлива місія якої – допомогти розкрити й розвинути можливості, здібності й таланти кожної дитини на основі партнерства між учителем, учнем і батьками. Зміни, притаманні сучасному суспільству, обумовлюють нову стратегію вищої педагогічної освіти, її орієнтацію на підготовку конкурентноспроможного фахівця, на формування особистості, здатної до професійного саморозвитку, самовдосконалення в професійній діяльності.

Вітчизняні науковці (І.Бех, П.Гусак, І.Дичківська, Л.Кондрашова, М.Кондрашов, Г.Мешко та ін.) наголошують на тому, що оновлення змісту

навчання в сучасній вищій педагогічній школі зорієнтовано на динамічні зміни, які сприяють розвитку професійного мислення, емоційного інтелекту, творчих здібностей майбутніх учителів і відбувається в контексті глобальних освітніх тенденцій, серед яких найпомітнішими є: підвищення значущості професійної підготовки для індивіда, орієнтація на суб'єктність студента та активне засвоєння ним способів пізнавальної діяльності. Саме це дозволяє майбутнім учителям набути досвіду комунікативної, інтелектуальної, емоційної, фізичної, трудової діяльності, що сприяє формуванню професійних умінь і навичок; активно включитися у творчу діяльність, що відкриває простір для розвитку й саморозвитку індивідуальних здібностей [1, с.43-44].

Підготовка майбутнього вчителя початкової школи супроводжується систематичною інтелектуальною працею. Цей складний пізнавальний процес потребує гармонійного поєднання інтелектуального з емоційним та прояву вольових якостей особистості. Поділяємо думку Галини Мешко, що складність навчальної праці обумовлена безперервним збільшенням обсягу і змісту інформації та статичністю терміну навчання. Усе це спонукає шукати нові, досконаліші шляхи організації навчання і більш чіткого керівництва навчальною роботою студентів [4, с.75].

Менеджмент (від англ. *management* - управління) – це функція, спеціальний вид діяльності в організаціях; певна категорія людей, хто здійснює роботу з управління; спеціальна галузь, що допомагає здійснювати цю діяльність (М.Х.Мескон).

Аналіз наукової літератури дозволяє стверджувати, що термін «менеджмент» трактується досить широко, про що йдеться у дослідженнях В.Андрущенка, Л.Кондрашової (педагогічний менеджмент), В.Бондаря, М.Кондрашова (управління підготовкою успішного вчителя), І.Лікарчука, Л.Орбан-Лембрик (освітній менеджмент), М.Опачко (дидактичний менеджмент), А.Шегди (класичний менеджмент) та ін..

Менеджмент як наука пояснює природу управлінської праці, встановлює причинно-наслідкові зв'язки, виявляє фактори та умови, за яких спільна праця

людей більш ефективна. За А.Шегдою, «менеджмент - це, перш за все управління людьми, наука про людину, її інтереси, поведінку та взаємодію з іншими людьми» [7, с. 42].

Ряд учених (М.Альберт, В.Афанасьєв, Л.Євенко, Ф.Хедоурі та ін..) розуміють менеджмент як вміння досягати поставленої мети, використовуючи працю, інтелект, мотиви поведінки інших людей. Менеджмент-управління – функція, вид діяльності щодо керівництва людьми в різних організаціях. Як бачимо, менеджмент являє собою цілеспрямований вплив на діяльність усіх працівників організації для успішного досягнення встановлених ними цілей у змінному середовищі шляхом продуктивного використання наявних ресурсів.

Погоджуємося з думкою Л.Орбан-Лембрик і розуміємо освітній менеджмент як «керівництво людьми і взаємостосунками між ними в системі ділового спілкування та взаємодії, координацію і організацію їх діяльності, ефективного використання всіх наявних засобів, спрямованих на виконання накреслених цілей і запланованих завдань раціональним, гуманним, економічним і правовим шляхом» [5, с.27].

Свого часу американський економіст Пітер Друкер слушно зазначив, що час - найбільш обмежений капітал, і, якщо не можеш ним розпоряджатися, не зможеш розпоряджатися всім іншим [2, с.24]. Час - це унікальний ресурс, який не можна уповільнити, прискорити, зупинити, повернути, позичити, купити. Саме тому, кожна людина має навчитися ефективно ним розпоряджатися, що дозволить досягати бажаного результату швидше і з меншими витратами.

Актуальність означеної проблеми обумовила появу в наукових дослідженнях (Б.Трейсі, Н.Заєць) понять «часова компетентність керівника», «тайм-менеджмент». Так, Н.Заєць підкреслює, що часова компетентність керівника передбачає володіння ним уміннями і навичками ефективного планування і використання робочого часу, об'єктивної оцінки його витрат під час виконання посадових обов'язків, постійного вдосконалення професійної компетентності, оптимального співвідношення роботи і відпочинку. До складових означеного компетентнісного утворення дослідниця відносить:

- 1) усвідомлення часу (забезпечує емоційну стабільність);
- 2) емоційне переживання часу (виховує стресостійкість);
- 3) організація часу в професійній діяльності (сприяє самореалізації) [3, с.47].

Поділяємо думку науковців, що тайм-менеджмент - це особиста організаційна готовність майбутнього вчителя до управлінської досконалості, постійного аудиту та часового контролю власної поточної та перспективної діяльності, подолання хронічної напруги.

У методиці впровадження тайм-менеджменту ми спираємося на такі структурні елементи управління часом, визначені Н.Заєць: 1)інвентаризація часу (за кілька робочих днів з метою аналізу власного робочого стилю і виявлення причин появи дефіциту часу); 2)систематичний аналіз використання часу, виявлення непродуктивності його витрат; 3)щоденне (щотижневе, щомісячне та ін.) планування різних видів власної діяльності; 4)формування поважного ставлення до часу [3, с.68].

Задля формування у студентів розуміння того, що результативність та успішність власної діяльності залежить від щоденного планування часу, познайомили їх з правилом «Шести П», запропоноване Б.Трейсі («Правильне Попереднє Планування Попереджує Погані Показники») [6, с.24]. Під час групової роботи визначили «Правила заощадження часу» (планування справ записуємо на папері чи у щоденнику за допомогою спеціальних електронних ресурсів; самостійно фіксуємо власні затрати часу на виконання завдань; аналіз та визначення недоцільної витрати часу; виявлення прихованих резервів часу; визначення першочергових завдань; не відкладати важких чи неприємних завдань на потім тощо).

Сучасні мобільні додатки дуже різноманітні. Вони допомагають скласти списки справ на день (тиждень, місяць), встановити нагадування, фіксувати час виконання завдання, сортувати справи за пріоритетами, встановлювати дедлайни.

Багаторічний власний досвід дозволяє стверджувати, що фахова підготовка майбутнього вчителя для Нової української школи буде ефективною за умови стабільної активності студентів, що спирається на індивідуальні можливості кожного з них: достатній життєвий досвід, стійка потреба у самонавчанні та мотивація на досягнення поставленої мети, прагнення гармонійно розвиватися. На сьогодні активаторами освітнього процесу вищої школи є:

- баланс особистісного й професійного; гармонізація інтелектуального й емоційного;
- вибір близької мети («зачіпки»), яка легко досягається і є складовою довготривалої життєвої перспективи;
- наявність партнерської взаємодії;
- наявність умов для самореалізації і розвитку творчих здібностей як основи успішної професійної діяльності;
- наявність емоційної підтримки, комфортне перебування у закладі освіти;
- здатність адекватно сприймати негативні впливи як поштовх до самовдосконалення, спрямовувати негативні емоції на визнання помилок та їх подолання;
- раціональне використання часу (таймінг) у процесі будь-якої діяльності;
- формування стійкого інтересу до обраної професії.

Успішність професійної діяльності сучасного вчителя початкової школи залежить від багатьох чинників. Наші спостереження свідчать, що більше 40% студентів причиною невдоволення своїм навчанням вважають відсутність уміння самостійно працювати. Тому важливо, щоб кожен здобувач вищої педагогічної освіти сформував у себе ключову компетентність – вміння вчитися: «вчитель живе доти, доки він вчиться; тільки-но він перестає вчитися, у ньому помирає вчитель» (Костянтин Ушинський). Крім того, за умови постійного зростання інформаційного потоку та необхідності підвищення власної мобільності, майбутній фахівець має засвоїти основи раціональної

організації праці, прийоми економії часу, навчитися застосовувати їх у своїй повсякденній роботі, оволодіти навичками самоорганізації.

Отже, тайм-менеджмент дозволить забезпечити ефективність зростання, розвитку й самовдосконалення майбутнього педагога. Варто зазначити, що суб'єкти сучасної освітньої діяльності не лише саморозвиваються й самовдосконалюються, але й активно впливають один на одного. Студенти, орієнтовані на досягнення успіху у професійній діяльності, активні, легко адаптуються до конкретних умов, творчо підходять до розв'язання психолого-педагогічних та методичних завдань. Вони мають високий рівень знань та загальної ерудиції, креативне мислення; доброзичливі й толерантні, спостережливі й організовані.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Білоконна Н.І. Розвиток емоційного інтелекту майбутнього вчителя Нової української школи. Професійна успішність педагогічного працівника як основа менеджменту якості освітнього процесу: Збірник матеріалів педагогічних читань. Черкаси: ФОП Гордієнко Є.І., 2019. С.43-46.
2. Друкер П. Эффективный руководитель. М.: Издательство Манн, 2012. 247с.
3. Заєць Н.Ю. Вплив тайм-менеджменту керівника на розвиток позитивного іміджу загальноосвітнього навчального закладу . К.: Знання, 2005. 142с.
4. Мешко Г.М. Вступ до педагогічної професії: навч. Посібник. К.: Академвидав, 2012. 200с.
5. Орбан-Лембрик Л.Е. Психологія управління: навч. Посібник. Івано-Франківськ: Плай, 2001. 695с.
6. Трейсі Б. Вийди із зони комфорту. Зміни своє життя . К., 2013. 78с.
7. Шегда А.В. Менеджмент: підручник. К.: Знання, 2004. 687с.

О.І. Булова

***РОЗВИТОК МОВЛЕННЕВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ
КЛАСІВ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ***

Спираючись на типову освітню програму державного стандарту ми знаємо, що головною метою навчання іноземної мови є формування в учнів комунікативної компетенції, що забезпечується лінгвістичним, мовленнєвим і соціокультурним досвідом, узгодженим з віковими можливостями молодшого школяра. Зміст цієї ж програми говорить про те, що здобувачі освіти мають володіти ключовими компетентностями. Особисто в нашому випадку – це можливість розуміти прості висловлювання іноземною мовою, спілкуватися нею у відповідних ситуаціях, володіти навичками міжкультурного спілкування. [3, с. 42].

Саме на уроках іноземної мови викладач повинен формувати в учнів знання , уміння й навички іншомовного спілкування, спрогнозувати досягнення ними такого рівня комунікативної компетенції, який би міг дати можливість спілкуватися в певних ситуаціях. Під комунікативною компетенцією ми розуміємо – знання, уміння і навички , які допомагають розуміти чуже мовлення і впроваджувати власне в ситуаціях спілкування.

Комунікативна компетенція розвивається на взаємопов'язаному зв'язку мовленнєвого, соціокультурного й мовного розвитку учнів відповідно до їхніх вікових особливостей. До вікових особливостей учнів 1 - 4 класів можна віднести: незначний соціальний та моральний досвід, підвищену емоційність, вразливість і водночас пластичність до морально-етичних впливів, імпульсивність та безпосередність поведінки дитини, бажання постійно розширювати коло спілкування. Під мовленнєвою компетенцією ми розуміємо вміння користуватися мовою, вільно спілкуватися на ту чи іншу тему використовуючи мовні засоби та засоби виразності мовлення. Мовленнєва компетенція одна з основних характеристик розвинутої особистості. Вона формується під час розвитку людини як особистості.

За І. Зимньою, мовленнєва діяльність – це активний, цілеспрямований, опосередкований мовою та зумовлений ситуацією спілкування процес прийому і видачі мовленнєвого повідомлення у взаємодії людей між собою [4].

Проблема мовленнєвої компетенції вивчалась рядом дослідників, зокрема, І. Бім, І. Зимньої, Т. Ібрагімова, А. Новікова, М. Пожарської, Р. Мильруд, А. Хуторського та ін. Педагогічний і методичний аспект висвітлений у працях В.Бадера, О. Біляєва, Т. Ладиженської.

Проблема розвитку мовленнєвої діяльності є надзвичайно актуальною, тому необхідно активно працювати над мовленнєвою підготовкою учнів у школі. Однак не всі вчителі розуміють критичність ситуації і не всі виявляються готовими правильно використовувати змістовний та інформаційний навчальний матеріал.

І. Валуєва у своїй статті „Формування готовності майбутніх вчителів початкових класів до навчання читання” зазначає, що “учитель англійської мови початкової школи покликаний вирішувати завдання, пов'язані з мотивацією вивчення молодшими школярами англійської мови, комунікацією англійською мовою, розвитком психічних пізнавальних процесів та емоційно-вольових якостей особистості учня”[1, с. 2].

На уроці іноземної мови мотивація забезпечується:

- 1) навчальним матеріалом який буде цікавим для учнів, тобто буде відповідати їхнім вподобанням. Це може бути і цікавий текст, і сучасна пісня, відео сучасного блогера, гумор тощо;
- 2) різноманітні прийомами роботи з цікавим навчальним матеріалом. Колективні форми роботи, навчальні ігри, проблемні завдання до вправ;
- 3) успішністю учнів у вивченні іноземної мови, яка викликає задоволення, відчуття прогресу в навчанні. Вона стає доступною, коли учні можуть виконувати завдання , розуміють як виконувати навчальні завдання. їх оцінкою з боку вчителя та учнів. Оцінки можуть бути вербальними та невербальними;

4) комфортною атмосферою в класі. Взаємна довіра, розуміння того, що думка учня важлива, рівноправність, партнерство у спілкуванні викликає в учнів задоволення від навчального процесу, бажання брати в ньому участь.

Мотивації сприяють також моменти релаксації: фізкульт-хвилинки, музичний фон, Вправи для дихання. які знімають утому учнів, підвищують їх загальний тонус, запобігають спаду мотивації. Доречним є розглянути підхід до навчання англomовному спілкування через розвиток мовленнєвої діяльності , а саме його чотирьох видів: аудіювання, читання , письмо, говоріння , які передбачають передачу письмової або усної інформації, вміння розпізнавати інформацію на слух, читати і розуміти певний текст. Вони в свою чергу поділяються на ті, що сприймають мовлення і ті, що використовують його як продукт.

Аудіювання – це вид мовленнєвої діяльності, який направлений на сприймання і розуміння усного мовлення. Цей вид мовленнєвої діяльності є основою спілкування .Однак, не слід плутати аудіювання із слуханням. Різниця полягає у тому, що під час аудіювання учень одночасно розуміє і сприймає інформацію, а під час слухання лише рефлексивно слухає. Для успішного аудіювання учням потрібно:

- 1) налаштуватися на сприйняття та розуміння;
- 2) бути уважними;
- 3) уміти аналізувати все, що вони почули та використовувати попередній досвід;
- 4) мати гарну короткочасну і довготривалу пам'ять.

Читання, як вид мовленнєвої діяльності, здійснюється переважно мовчки. Розрізняють різні види читання: ознайомлювальне, вивчаюче, пошукове, вибіркоче, оглядове. Зупинимось більш детально на таких видах, як ознайомлювальне та вивчаюче читання.

Під час ознайомлювального читання учні можуть:

- дізнатися про , що йдеться в тексті, яка проблема розглядається;
- виділити основну думку автора;

- навчитися висловлювати свою думку стосовно прочитаного.

Під час вивчаючого читання учні мають:

- зрозуміти зміст тексту більш глибоко;
- оцінити подану інформацію, висловити думку щодо неї;
- передати іншим ту інформацію, яку вони зрозуміли.

Всі вище зазначенні дії допомагають у розвитку комунікативних навичок.

Процес оволодіння комунікативними навичками є багаторазовим виконанням іншомовних комунікативних дій, спрямованих на автоматизацію в різних видах мовленнєвої діяльності та спілкуванні іноземною мовою. Комунікативні навички формуються на основі мовних знань і навичок та країнознавчих знань. У комунікативні навички включаються такі найважливіші вміння:

- читати і розуміти нескладні, автентичні тексти;
- усно спілкуватися в стандартних ситуаціях навчально-трудої, культурної, побутової сфер;
- в усній формі коротко розповісти про себе, висловити думку, оцінку; вміння письмово оформити й передати елементарну інформацію. Так визначається мінімальний рівень комунікативних навичок у державному освітньому стандарті з іноземних мов [2, с. 16].

Наступні два види мовленнєвої діяльності називаються продуктивними. Це такі види мовленнєвої діяльності, коли людина може вільно висловлювати свої думки або думки інших людей усно чи письмово.

Говоріння – це такий вид мовленнєвої діяльності, що сприяє усному спілкуванню іноземною мовою. Під час говоріння важливо для учня: уважно слухати співрозмовника та запам'ятати початок промовленого тексту, спланувати подальшу тему спілкування. не зважаючи на те що це продуктивний вид діяльності в ньому є елементи репродукції. Наприклад використання готових фраз взятих з відомих текстів. Вправами, що пов'язанні

з цим видом мовленнєвої діяльності найчастіше є вивчення та обігрування в парі діалогу або ж вивчення та розповідь монологу. Письмо – ще один важливий вид мовленнєвої діяльності. Від говоріння він відрізняється тим що інформація передається тільки за допомогою мовних засобів.

Таким чином, розвиток мовленнєвої компетенції на уроках англійської мови у початковій школі є комплексним процесом, який має бути ефективним, активним, цілеспрямованим та зумовленим ситуацією спілкування. Успішність його реалізації залежить від правильності використання всіх видів мовленнєвої діяльності на певних етапах уроку та вмінню розрізняти основні поняття.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- 1.Валуєва І.В. Формування готовності майбутнього вчителя початкових класів до навчання читання. URL: <http://ekhsuir.kspu.edu/xmlui/handle/123456789/1984>
2. Державний стандарт початкової загальної освіти . Збірник вчителя іноземної мови : довідково-методичне видання. Під керівництвом О. Я. Савченко К.: ОСВІТА, 2018. 181 с.
- 3.Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе. М.: Просвещение, 1991. 522 с.

Рекомендовано до друку доцентом І.В.

О.В. Васильєва

МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ МОВИ В ПРОЦЕСІ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ

Сучасний стан розвитку філологічної науки потребує ефективної методології, адже важливою характеристикою наукового пізнання є підвищення значення методології під час вирішення проблем розвитку спеціалізованих знань. Різні чинники сприяли цьому: структурні особливості емпіричних та теоретичних знань, шляхи обґрунтування та перевірки; близьке поєднання характеристик матеріальних предметів з абстрактними явищами, тощо.

В академічному тлумачному словнику «методологія» визначається в двох аспектах: 1) вчення про науковий метод пізнання й перетворення світу, його філософська, теоретична основа; 2) сукупність прийомів дослідження, що застосовуються в будь-якій науці відповідно до специфіки об'єкта її пізнання [7].

Крушельницька О.В. визначає поняття «методології» як логічну організацію діяльності людини, що складається у визначенні мети і предмета дослідження, підходів та орієнтирів до його проведення, вибору засобів і методів, що визначають найкращий результат [2].

На думку Білуха М.Г., методологія є системою вихідних принципів і спеціальних методів вивчення мовлення і мови. Ми визначаємо це поняття як особливу систему принципів та методів наукового дослідження мовних процесів. Методологія зумовлює специфіку організації лінгвістичного дослідження і впливає на ефективність отримання результатів [1]. У сучасному мовознавстві методологія виконує такі ключові функції: виявлення предмета дослідження та відокремлення його від предметів суміжних наукових розвідок; обґрунтування цілей відповідного дослідження у порівнянні з загальною метою вивчення предмета; обрання ефективних методів та оптимальних прийомів для подальшого практичного застосування; визначення ступеня відповідності між результатами дослідження та обраним цілям.

У мовознавстві можна виділити такі види методології: загальнофілософську, на якій побудовані лінгвістичні дослідження; загальнонаукову, що пов'язана із методами та принципами, важливими для окремих наук, що включають мовознавство; спеціальну лінгвістичну методологію, що пов'язана з мовознавчими методами й прийомами [1].

Деякі методологічні проблеми мовознавства пов'язані з відповідним філософським розумінням специфіки об'єкта науки, та до взаємозв'язку між суб'єктом і об'єктом наукового пошуку й до способу функціонування наукової теорії. На нашу думку, методологічною основою мовознавства є філософія, а

загальнофілософська методологія у мовознавстві є базовою частиною філософської проблематики мовознавства.

Принципово важливим питанням методології у мовознавстві є розуміння філософської проблеми взаємозв'язку матеріального та ідеального. Значущість для мовознавства матеріалістичної філософії визначається тим, що мова виступає конкретним явищем, де сфери матеріального й ідеального поєднуються безпосередньо. Разом із тим важливу методологічну роль для мовознавства відіграють ключові принципи, діалектичні закони, наприклад, закон загального зв'язку явищ є основою загальнонаукового принципу системності, який, в свою чергу, поширюється на мовознавство. Відповідно, мову необхідно вивчати в усіх її істотних зв'язках з іншими реаліями, в першу чергу, як суспільний феномен з особливою увагою до міжмовної взаємодії та різних соціокультурних факторів.

Закон руху в діалектиці як основа існування матерії і свідомості складає основу загальнонаукового принципу історизму, його поєднання з принципом системності виступає принциповою вимогою методології у мовознавстві. Історичний принцип в мовознавстві передбачає визначення мови як історичного явища, що постійно з часом змінюється відповідно до реалій, саме тому порівняльно-історичний метод, що спирається на принцип історизму, зумовив інтенсивний розвиток порівняльно-історичного мовознавства. Принцип історизму в методологічному аспекті тісно переплітається із діалектичним принципом єдності і боротьби протилежностей в якості постійного джерела розвитку. Саме це має визначне місце у розкритті основних чинників історичних мовних змін [3].

Закон діалектики переходу кількісних змін у якісні визначає специфіку історичного розвитку мови. Методологічна значущість для мовознавства цього діалектичного закону першочергово визначається при його застосуванні до розуміння загальновідомого положення лінгвістичної теорії про поетапність історичних мовних змін.

Значну методологічну роль мають деякі категорії діалектики, актуальним є діалектичне розуміння співвідношення категорій форми і змісту. Проте, діалектичні положення щодо зумовленості мовного знака і позначуваної ним ідеальної сутності з позицій філософської методології необхідно відрізнити від взаємозв'язку матерії і свідомості [5].

Разом із загальнофілософським підходом і сукупністю загальнонаукових принципів є спеціально науковий аспект, що охоплює систему застосовуваних у відповідній науці спеціальних методів і прийомів, визначених особливостями досліджуваного об'єкта або його окремих сторін.

Наукові методи мовознавства містять лише деякі способи вивчення окремих специфічних компонентів мови, наприклад, експериментально-фонетичний метод, трансформаційний метод, дистрибутивний аналіз, метод безпосередніх складників та інші. Аналізуючи спеціальні наукові методи із позицій загальнофілософської методології, на нашу думку, важливо звернути увагу на відповідність обраного методу поставленій меті дослідження і про роль теоретичних результатів, отриманих шляхом використання зазначеного методу. Пізнання конкретного об'єкта може відбуватися за умов послідовного дотримання принципів загальнофілософської методології, що поширюються також і на застосування спеціально наукових методів.

Досліджувати мовні явища та вивчати комунікативні процеси важливо на міжкультурному рівні, адже спостерігається активне розширення процесів міжкультурної комунікації народів, країн, регіонів, спілкування людей різних національних та регіональних культур. Необхідно розуміти, що міжкультурна комунікація містить універсальне й національне. Універсальним вважається те, що виступає спільним для різних народів. Наприклад, універсальними принципами комунікативної поведінки є ввічливість, відповідальність, тактовність, точність і толерантність [4]. Національним в комунікації є демонстрація того, що кожна культура має свої національні особливості, що підкреслюють унікальність. Наприклад, вітаючись, українці використовують такі вербальні формули: «Доброго здоров'я», «Доброго ранку!», «Вітаю!».

«Привіт!» та інші, одночасно з цим учасники комунікативного процесу можуть поцілувати в щоку або потиснути руку. Мешканці Японії, вітаючись, можуть поклонитися, а мешканці Тибету знімають капелюха і, тримаючись лівою рукою за вухо, показують язик. Проте, міжкультурна комунікація може мати певні проблеми, коли спілкуються люди зі значними відмінностями в звичаях, світосприйнятті чи різним розумінням поняття моралі. Наприклад, люди на Сході зазвичай спілкуються на близькій дистанції, а мешканці Європи чи Америки негативно сприймають втручання іншого у власну собисту зону. Для жителів Європи типовою поведінкою є покласти ногу на ногу, та якщо вони так поводитимуться, у Таїланді, то тайці зрозуміють це як приниження чи образу. Таким чином, важливо дотримуватися універсальних правил комунікації, що інколи відрізняються від етикету певної нації, саме тому потрібно звертати увагу на особливості національного характеру й мислення учасників спілкування, культурні відмінності.

Ефективна комунікація в міжкультурному просторі вимагає ставлення до іншої культури як до рівноцінної, знання національних звичаїв і традицій. У комунікації важливу роль відіграють символи, умовні знаки для позначення певних предметів, явищ чи процесів. Використовуючи додаткові символи, люди, не зважаючи на мовний бар'єр, мають змогу обмінюватися інформацією.

Результативність комунікативних процесів залежить від розуміння окремих проявів особливостей мовної поведінки. Так, наприклад, під час спілкування з представниками мусульманської культури, необхідно розуміти, що картина світосприйняття та мовна поведінка зумовлені мусульманською духовною традицією, так, наприклад, незвичною для європейців, формою чемності для арабів є детальні розпитування, що характеризуються зверненням до Аллаха, побажаннями здоров'я та удачі. Арабський етикет не визнає категоричних відмов. Часто на запитання можна почути: «Як буде завгодно Аллахові». Варто відзначити, що арабам властива висока експресивність, значна жестикуляція, вони цінують гру слів, метафоричність мови, вони часто

висловлюють одну й ту саму думку різними синонімами, уточненнями. Відмови зазвичай супроводжується різними похвалами та подяками.

Важливими представниками азійської моделі комунікативної поведінки є китайці. Переважно китайці в будь-яких ситуаціях поводяться доволі стримано, для них неприпустимими є обнімання, порушення особистісного простору. Не так активно, у порівнянні з європейцями, китайці жестикулюють. Популярні форми привітання – «Чи вам добре?», на це потрібно відповісти: «Добре! Дякую!», китайці рідко підвищують голос. Представникам китайської культури не властиво використовувати слово «ні», оскільки вважають відмову образливою, тому говорять: «Це питання вимагає додаткового вивчення».

Отже, з метою забезпечення ефективного та зрозумілого спілкування для усіх учасників процесу міжкультурної комунікації важливо враховувати специфіку мовної поведінки, саме тому розуміння методології та її функцій демонструє збагачення проблематики в соціокультурному та гуманістичному вимірах знання і пізнавальної діяльності. Методологічний аналіз прояснює способи поєднання знання і діяльності, будову, організацію, способи одержання та обґрунтування знань. Визначаючи передумови пізнавальної діяльності, у тому числі філософсько-світоглядні, методологічний аналіз перетворює їх в засоби усвідомленого вибору інструментів для наукового дослідження.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Білуха М.Г. Основи наукових досліджень: Підручник для студ. екон. спец. вузів / М.Г. Білуха. К.: Вища школа., 1997. 271 с.
2. Крушельницька О.В. Методологія та організація наукових досліджень: Навч. посібник / О.В. Крушельницька. – К.: Кондор, 2003. – 192 с.
3. Общее языкознание. Методы лингв. исследований. М., 1973;
4. Мельничук О.С. Аспекти методології лінгв. досліджень. «Мовознавство», 1986, № 1
5. Методол. проблеми языкознания. К., 1988.

6. П'ятницька-Позднякова І.С. Основи наукових досліджень у вищій школі: Навч. посібник / І.С. П'ятницька-Позднякова. К., 2003. 116 с.
7. Словник української мови: в 11 томах. Том 4, 1973. 692с.

Ю.Ю. Варзар

***МЕТОДИКА ВИКОРИСТАННЯ КВЕСТУ ЯК ЗАСОБУ
ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ
ШКОЛЯРІВ***

Сьогодні вчитель початкової школи, а особливо Нової української школи повинен не тільки давати знання, уміння й навички, а впершу чергу створювати всі належні умови для розвитку учня як гармонійної особистості, спроможної успішно навчатися в основній школі. Адже сучасне суспільство вимагає виховання самостійних, креативних, цілеспрямованих, відповідальних громадян. Виконання цих завдань потребує розвитку особистісних якостей і творчих здібностей людини, умінь самостійно здобувати нові знання та розв'язувати проблеми, орієнтуватися в житті суспільства. Саме ці пріоритети лежать в основі сучасної школи, головне завдання якої — підготувати компетентну особистість, здатну знаходити правильні рішення у конкретних навчальних, життєвих ситуаціях. Тому актуальним завданням сучасної початкової школи є реалізація компетентнісного підходу в навчанні, який передбачає спрямованість освітнього процесу на формування і розвиток ключових компетентностей особистості. Адже, не можливо уявити собі сучасну людину поза межами спілкування з іншими людьми. Так і діти молодшого шкільного віку, потрапляючи в шкільний колектив, прагнуть знайти своє місце серед товаришів, потрапляють в новий світ відносин та інтересів.

Початкова освіта спрямована на всебічний розвиток молодших школярів і повноцінне оволодіння ними всіма компонентами навчальної діяльності «через формування в учнів бажання і вміння вчитися, повноцінних мовленнєвих, читацьких, обчислювальних умінь і навичок, умінь і навичок здорового способу життя... Діти мають набути достатній особистий досвід культури спілкування і

співпраці в різних видах діяльності, самовираження в творчих видах завдань». У наш час, зі зміною підходів до навчання, впровадження нових методик, реформи в галузі освіти, зі зміною завдань, які стоять зараз перед сучасною школою, має мінятися і підхід до розвитку комунікативної компетентності школярів. Тому на даний час упровадження багатьох нових методик, інноваційних проєктів повинно здійснюватися саме для досягнення гармонійного розвитку дитини, ефективної комунікації та можливості вільно почувати себе в суспільстві. Навіть В.О.Сухомлинський говорив: "Навчити дитину вчитися, дати їй уміння, за допомогою яких вона буде самостійно здійснювати зі сходинки на сходинки довгого шляху пізнання, - це одне з найскладніших завдань учителя"[5].

На уроці спілкування, діалог учителя з учнем обумовлені навчальною необхідністю. Діти копіюють манеру вчителя ставити запитання, його міміку, жести. Тому ми повинні слідкувати за собою на уроці, бо є зразком для своїх учнів. Саме розвиток комунікативної компетентності учня – актуальне завдання освітнього процесу школи. Багато науковців зазначають, що закономірності формування розумових дій на матеріалі шкільного навчання виявляються в ігровій діяльності дітей. У ній своєрідними шляхами здійснюється формування психічних процесів: сенсорних процесів, абстракції й узагальнення, довільного запам'ятовування тощо. Прийшовши до школи, з початком навчання у дитини різко змінюється соціальне середовище, що, безумовно, впливає на її психологічний стан. І тому, гра, як звична діяльність у цьому віці, допомагає їй подолати страх, скутість. На думку вчених, найбільше сприяють адаптації дитини до нових умов і соціалізації молодшого школяра у шкільному середовищі ігрові форми навчання. Також гра сприяє розвитку пізнавальної активності учнів.

В.А.Сухомлинський підкреслював: «Без гри нема і не може бути повноцінного розумового розвитку. Гра – це величезне світле вікно, через яке в духовний світ дитини вливається животворний потік уявлень, понять про

оточуючий світ. Гра – це іскорка, яка запалює вогник допитливості і зацікавлення»[5].

Різнобічному розвитку школярів також сприяє впровадження інноваційних технологій та методик навчання і виховання. Однією з таких методик, яка вчить систематизувати та вирішувати поставлені задачі, знаходити необхідну інформацію є квест. Квест дозволяє розвивати активне пізнання на уроках, сприяє розвитку мислення, допомагає долати проблеми та труднощі, а саме: вирішити, розплутати, придумати, уміти застосовувати свої знання на практиці у нестандартних ситуаціях, тобто актуалізувати знання, вчить мислити логічно, розвиває інтерактивні здібності. При використанні квесту школярі шукають оригінальні рішення. Під час гри команди вирішують різноманітні логічні завдання шляхом підказок і пошуку рішень в нестандартних ситуаціях. Після завершення чергового завдання команди переходять до виконання наступного. Це спонукає учнів до швидкості, тому що перемагає та команда, яка виконала завдання швидше за інших. При використанні дидактичних ігор як методу навчання, застосовуємо окремі прийоми при проведенні квесту: головоломки, ребуси, «крокодил», анаграми, викреслення зайвого, шифрування, збирання предметів (складових комп'ютера), створення за зразком, представлення за обмежений час результатів дослідницької роботи у вигляді виступу, презентації, стінгазети, брошури, запитання-відповідь, розв'язування задач, «ключове слово», скласти пазл. Зазначаємо, що в залежності від правил, змагання як вид квесту, можна розглядати як форму організації навчання. При цьому змагання можуть бути різних видів, форм та типів. Завдання для квесту повинні складатися таким чином, щоб вони включали не тільки поточний матеріал, який учні вивчають протягом певної теми, а й деякі елементи попередніх тем, для того, щоб учні мали змогу повторити пройдений матеріал. Адже завдяки цьому можна отримати очікуваний результат щодо повторення та засвоєння вивчених тем. Оскільки діти проявляють зацікавленість до всього незвичайного, яскравого, то неординарність завдань сприяє переключенню уваги, змінює хід думок, учень

починає мислити не тільки логічно, а й абстрактно, творчо, що, в свою чергу, сприяє розвитку вищих форм мислення. Саме застосування такого методу може змінити урок. Діти будуть мати можливість більше спілкуватися, висловлювати власну думку, вони зможуть працювати не тільки самостійно, а й у команді. Проведення уроків на одну тему в різних класах однієї паралелі з використанням та без використання даного методу показало, що учні активніше, з більшою зацікавленістю й захопленням працюють на квест-уроці. Вважаємо, що система роботи з використанням квестів формує пізнавальний інтерес до вивчення різних предметів.

Переваги використання квесту:

- дозволяє учням пізнати один одного в умовах необхідності прийняття швидких рішень;
- виявляє: приховані якості учнів, потенційних лідерів, інтелектуалів, учнів-логістів, які вміють прорахувати декілька ходів вперед;
- розвиває логічне мислення, інтуїцію, вміння швидко знаходити вихід із складної ситуації, знайти спільну мову з різними людьми;
- дозволяє учням краще ознайомитися з темою, бо всі сценарії носять тематичний характер;
- проводить аналогії й асоціації між явищами;
- швидка актуалізація інформації;
- ігрові етапи дозволяють спільно пережити емоційні сплески, що психологічно зближує учнів, викликають масу позитивних емоцій і радісних спогадів, сприяють розвитку комунікабельності;
- інтелектуальні етапи розвивають ерудицію і виявляють спритність.

Отже, на нашу думку, використання квесту в освітньому процесі приносить позитивні результати. Сприяє розвитку логічного мислення, пам'яті, уваги, уваги, спостережливості, підвищує загальний рівень комунікативної компетентності школяра.

Ким би не збирався стати учень, який фах не обрав би, йому потрібно правильно і швидко міркувати, діяти організовано, враховуючи обставини і

наявні ресурси. Впевнена, що той вчитель, який спробує створити та провести хоча б один квест з учнями, одразу побачить у своїх вихованцях позитивні зміни.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бібік Н.М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування. Під заг. ред. О.В. Овчарук. К.: «К.І.С», 2004. 112 с. С. 47 – 52.
2. Королюк Т. «Шукаємо знання у квесті» .«Учитель початкової школи». 2014. №12.
3. Пометун О.І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: наук.-метод. посібник. К.: АСК, 2004. 192 с.
4. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи: підручник для студентів педагогічних факультетів. К.: Генеза, 1999. С.351
5. Сухомлинський В. О. Сто порад учителеві. К.: Рад. шк., 1988

Рекомендовано до друку доцентом Мельничук Ю.Ю.

Н.М.Вінарчук

ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Дошкільний вік вважається найбільш важливим періодом у процесі формування гармонійної особистості дитини. У цьому віці найбільш активно розвиваються задатки, здібності, формуються моральні якості особистості, риси характеру дошкільника. Саме в дошкільному віці закладається і зміцнюється фундамент здоров'я і розвитку фізичних якостей, необхідних для ефективної участі дитини в різних формах рухової активності, що у свою чергу створює умови для активного формування і розвитку психічних функцій та інтелектуальних здібностей дошкільника. Дуже важливо використовувати у своїй роботі педагогам закладу дошкільної освіти здоров'язбережувальні технології, які можуть підвищити результативність освітнього процесу, сформують у педагогів і батьків ціннісні орієнтації, спрямовані на збереження і зміцнення здоров'я дітей.

Всі види діяльності дітей у закладах дошкільної освіти мають бути побудованими з урахуванням базових потреб дошкільників: потреби у саморозвитку, грі, наслідуванні. Одним із засобів вирішення даної проблеми є використання здоров'язбережувальних технологій.

Саме за педагогом відповідної групи стоїть вибір здоров'язбережувальних технологій, який залежить від програми діяльності закладу дошкільної освіти, пріоритетних освітніх завдань, стану здоров'я вихованців, їх інтересів та уподобань, врахування спрямованості засобів оздоровлення на вдосконалення основних показників фізичного розвитку дітей, наявного кадрового потенціалу, екологічних факторів, наявного рівня співпраці з батьками вихованців, усвідомлення ними значущості цілеспрямованої роботи із збереження та зміцнення здоров'я дітей, можливостей ефективно здійснювати моніторинг результативності запроваджуваних технологій.

Аналіз класифікацій існуючих здоров'язбережувальних технологій дає можливість виокремити такі типи:

- здоров'язберігаючі – технології, що створюють безпечні умови для перебування дитини в закладі дошкільної освіти, ті, що вирішують завдання раціональної організації виховного процесу (врахування вікових, статевих, індивідуальних особливостей та гігієнічних норм), відповідності розумового та фізичного навантаження можливостям дитини;
- оздоровчі технології (профілактично-лікувальні) – спрямовані на вирішення завдань зміцнення фізичного здоров'я дітей (фізична підготовка, загартування, гімнастика, масаж, фітотерапія, аромотерапія, музична терапія);
- технології навчання здоров'ю – гігієнічне навчання, формування життєвих навичок, статеве виховання, профілактика травматизму;
- виховання культури здоров'я – виховання особистісних якостей, які сприяють збереженню і зміцненню здоров'я, формуванню уявлень про здоров'я, як цінність, посиленню мотивації на ведення здорового способу життя.

Детальніше опишемо інноваційні форми роботи та нетрадиційні методи оздоровлення [2, с.43]:

- Самомасаж – один із видів пасивної гімнастики, який підвищує тонус системи м'язів, впливає на пластичність та хороше скорочення м'язів. Є такі нетрадиційні види: щіточковий, пляшковий, горіховий.

- Точковий масаж – один з ефективних методів загартування та психофізичного тренування. Коли дія на конкретні точки розслаблює м'язи та знімає нервово-емоційну напругу.

- Масаж за допомогою махрової рукавички. Кожна дитина повинна мати власну махрову рукавичку, яку лише вона може використовувати, згідно гігієнічних норм. Масаж проводиться коловими рухами, активно масуючи певну частину тіла.

- «Горіховий» масаж – активізація енергетичних точок за допомогою волоського горіха. Натискання горіхом та активно біологічні точки тіла.

- Масаж і самомасаж стоп – у поєднанні з корекційними вправами сприяє запобіганню і профілактиці плоскостопії. Доцільно використовувати цеглинки LEGO для кращого результату. Оскільки лише руками дошкільникам важче розмасажувати дані точки. Діти у ігровій формі будуть виконувати масаж із використанням цеглинок, із гарним настроєм і зацікавленістю.

- Масаж і самомасаж спини – використовується як оздоровчий у поєднанні з гімнастичними вправами, для формування правильної постави. Для кращого результату можна використовувати гімнастичні палиці, кубики, футболи, цеглинки LEGO.

- Пальчикова гімнастика – сприяє розвитку мимовільної уваги, пам'яті, формує навички самоконтролю. Пальчикову гімнастику обов'язково проводити із супроводом віршів, забавлянок та цікавих історій. Завдяки цій гімнастиці дуже розвивається дрібна моторика у дітей. Це позитивно впливає на когнітивний розвиток, сприяє навичкам написання, ліплення.

- Дихальна гімнастика – чудовий засіб лікування багатьох захворювань, саме з елементами хатха-йоги.

- Оздоровча (ранкова) гімнастика – формує свідоме ставлення до власного здоров'я. Фізичні інструктори повинні створити цілі комплекси вправ для дітей з урахуванням їх фізичного розвитку, вікової групи, стану здоров'я. Такі комплекси здатні принести максимальну користь і не мають побічних дій. Ранкова гімнастика обов'язкова в закладах дошкільної освіти, яка містить в собі кілька гімнастичних вправ, що впливають на всі м'язи тіла.

- Бесіда - це організована, цілеспрямована розмова вихователя з дітьми з певної теми, яка складається із запитань і відповідей. Бесіди необхідні для розширення знань дітей про шляхи збереження і зміцнення здоров'я.

Ми зазначаємо, що реалізація здоров'язбережувальних технологій передбачає:

- організацію освітнього середовища в закладі дошкільної освіти за вимогами особистісно-орієнтованого підходу;
- моніторинг рівня здоров'я дітей;
- створення комфортних умов перебування в закладах дошкільної освіти для всіх дітей, в тому числі і з особливими потребами;
- вибір оптимальних технологій виховання і навчання з урахуванням віку, статі, індивідуальних особливостей розвитку дитини;
- оптимізацію соціально-гігієнічних умов життєдіяльності дітей і педагогів.

Вибір здоров'язбережувальних педагогічних технологій залежить від програми, за якою працюють педагоги, конкретних умов, професійної компетентності педагогів, а також показників захворюваності дітей.

Таким чином, дуже важливо, щоб кожна з технологій мала оздоровчу спрямованість, а використана в комплексі здоров'язбережувальна діяльність формувала б у дитини стійку мотивацію на здоровий спосіб життя, повноцінний різнобічний розвиток.

У сучасній духовно-культурній ситуації актуального соціального значення набуває необхідність використання в процесі формування здоров'язбережувальної компетенції у дітей дошкільного віку здобутки української етнопедагогіки. Забавлянки, легенди, прислів'я, приказки, притчі, загадки, скоромовки, загадки, міфи, казки – саме зараз актуально їх

використовувати як на заняттях, так і у повсякденному житті при руховій діяльності.

Основна форма фізичного виховання дошкільників – фізкультурні заняття. Заняття фізичною культурою покращують всі психічні процеси, підвищують резерви органів і систем організму.

Види рухової діяльності дітей: [1, с.50].

- Ранкова гімнастика;
- Динамічні паузи;
- Профілактична гімнастика;
- Оздоровчий біг, ходьба;
- Рухливі ігри на прогулянці, ігри – хороводи;
- Гімнастика пробудження після денного сну.

Різновиди занять в закладах дошкільної освіти:

- Фізкультурні заняття (проводяться два рази на тиждень);
- Плавання в басейні (два рази на тиждень);
- Музичні заняття (два рази на тиждень);
- Спортивні розваги (два рази на місяць);
- Дні здоров'я (один раз на місяць);
- Фізкультурне свято (один раз на півроку).

Знання, вміння і навички, набуті дітьми під час участі у заходах із валеологічного та фізичного виховання варто закріплювати у повсякденні, під час різних видів діяльності. У навчальній, ігровій, трудовій, самостійній діяльності дошкільнят доречно застосовувати елементи різних оздоровчих технологій, а саме такі інновітні здоров'язберігаючі технології:

- Киснева терапія (киснева пінка) – це широко розповсюджена процедура яка вважається одним з найдоступніших та найбезпечніших методів насичення організму киснем. Застосовуються кисневі коктейлі (киснева пінка) – це солодкувата повітряна піна, що складається з бульбашок кисню і фітонастою

лікарських або вітамінних препаратів. Цей спосіб використовують лише із домовленістю із батьками.

- Кольоротерапія - це ефективний метод впливу кольору на організм дитини з метою відновлення його нормальної життєдіяльності. Використовується як на заняттях, так і в повсякденному житті. Діти захоплено виконують завдання, кольоротерапія позитивно впливає на настрій дітей, на розвиток творчої уяви та творчості загалом.

- Гімнастика для очей;
- Вправи для корекції постави;
- Фітбол – гімнастика. М'яч має певні властивості, застосування яких є доцільним для вирішення оздоровлювальних, корекційних і дидактичних цілей. Це його розмір, колір, запах, а також особлива пружність.
- Бальнеотерапія (душі, обливання ніг);
- Ландшафтна терапія («Стежка здоров'я»);
- Фізіотерапія (вітамінні, грудні, заспокійливі чаї);
- Соляна кімната[3; с. 12-14].

Означені технології спрямовані, в першу чергу, на виховання фізично і психічно здорових дітей, дають вихованцям велике задоволення, а головне – мають ефективний комплексний вплив на формування їхнього здоров'я.

Здоров'ятворчі та здоров'язбережувальні технології можна використовувати у різних організаційних видах роботи, протягом дня, інтегруючи їх у різні види діяльності дітей. Технології спрямовані, в першу чергу, на виховання фізично і психічно здорових дітей, дають вихованцям велике задоволення, а головне – мають ефективний комплексний вплив на формування їхнього здоров'я. Результатом упровадження інноваційних методів у практику роботи закладу дошкільної освіти стане зниження захворюваності дітей, підвищення рівня зацікавленості здоров'язбережувальними технологіями та дбайливе ставлення дітей до свого здоров'я.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Горяїнова Г. Програма «Я здоровий» у створенні здоров'язбережувального середовища для дошкільнят. Рідна школа. 2015. №9-10. С. 49 – 51.
2. Кукоба О. упровадження інноваційних технологій у здоров'язбережну діяльність дитячих садків . 2012. № 21 -23. 43 с.
3. Лісневська Н. Здоров'язбережувальне середовище : яким воно має бути .Дошкільнє виховання. 2017. № 8.- 10. 14 с.

Т. О. Вінник

***КУЛЬТУРОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ***

В умовах модернізації та реформування національної системи вищої освіти України особливого значення набуває культурологічна підготовка фахівців. Майбутні педагоги нової генерації мають орієнтуватися в складному соціокультурному просторі, бути спрямованими на постійне підвищення загальнокультурного рівня, засвоєння традицій європейської і світової культур, на осмислення проблем освіти в широкому соціально-культурному контексті. Таким чином, проблема фахової підготовки майбутніх учителів початкової школи у системі навчально-виховної роботи закладів вищої освіти стає дедалі більш актуальною. Вона повинна бути спрямованою на формування як фахової, так і загальнокультурної компетенції, на створення культуротворчого навчально-виховного середовища з подальшою готовністю до реалізації культурологічного підходу в професійній діяльності.

Вчитель початкової школи повинен здійснювати свою професійну діяльність з метою реалізації мети початкової освіти – всебічного розвитку молодшого школяра, його талантів, здібностей, компетентностей, наскрізних умінь, а також формування цінностей, розвитку самостійності, творчості та допитливості дитини [4].

В рамках початкової освіти має відбуватися формування культурної компетентності. Педагог залучає учня до різних видів мистецької творчості, ознайомлює з особливостями візуального мистецтва, його видами та жанрами.

Зміст відповідної професійної компетенції майбутнього вчителя початкової школи сформульовано таким чином – спираючись на знання історії світового та українського мистецтва і українознавства, використовуючи міжпредметні зв'язки, інтеграцію різних видів мистецтв на уроках та в позаурочній діяльності, вміти забезпечувати учнів знаннями про самобутність і своєрідність українського національного мистецтва та його місце у просторі загальнолюдських цінностей з метою засвоєння учнями культурних здобутків нації, формування почуття відповідальності за їх збереження, виховання поваги до національного мистецтва [4]. До соціально-особистісних компетентностей випускника спеціальності «Початкова освіта» належить формування стійкого світогляду, правильного сприйняття сучасних проблем розвитку суспільства, людського буття, духовної культури. Таким чином, серед пріоритетних напрямів реалізації фахової підготовки у нормативно-правовій базі професійної освіти майбутніх учителів початкових класів передбачено культурологічну складову професійної компетентності.

У сучасній освіті у культурології як галузі знання найбільш повно виявляються принципи гуманізму, високої моральності і самоцінності кожної особистості. З огляду на те, що зміст освіти як сучасної початкової школи, так і вищої освіти регламентується державою, зокрема державними освітніми стандартами, у яких, на жаль, культурологічна спрямованість досі не є системно цілісною [6]. За таких складних умов роль педагога зростає, адже саме він здатний зробити зміст освіти та його організацію культуроємними. У зв'язку з цим, актуальності набуває культурологічний аспект фахової підготовки майбутнього педагога. Особливої значущості вона набуває для вчителя початкової школи, який забезпечує входження молодшого школяра у найбільш складний сенситивний період його особистісного становлення й

розвитку та соціальне занурення у складний і багатогранний світ сучасної культури.

Одна з умов культурологічної підготовки майбутніх учителів початкової школи – це удосконалення змісту, форм і методів навчально-виховного процесу, культурне ядро якого мають складати універсальні, загальнолюдські та загальнонаціональні цінності.

Оскільки культурологічна підготовка – процес складний, динамічний, що має кінцевий та проміжні результати, з-поміж них значущою ланкою у цілісному ланцюгу є способи комунікативної діяльності особистості на основі набутих знань про культурологічну підготовку – комунікативні вміння та вміння передати культуротворчий досвід підростаючому поколінню. І передумовою успішності цього процесу є професійно необхідні якості особистості, котрі з культурологічної точки зору є духовними цінностями.

Теоретичні дослідження накопичили значну кількість висновків з педагогічних досліджень про сутність культурологічної підготовки як планомірний педагогічний процес, який ґрунтується на засадах культурологічної спрямованості та гуманізації навчально-виховного процесу.

Отже, сьогодні система освіти потребує педагога, який не лише добре знає свій предмет, а й створює умови, що сприяють розвитку і саморозвитку особистості учня. Побудова освітнього процесу на гуманітарних засадах висуває складну задачу перетворення знання з безособової форми в особистісну культуру учня з урахуванням таких об'єктивних чинників, як: гуманізація всіх сфер життя світової людської спільноти, процес взаємопроникнення світових та локальних культур, перехід до особистісно-орієнтованої навчально-виховної системи. Все вищезазначене вимагає нових соціокультурного та культурологічного підходів до фахової підготовки педагога, а насамперед – вчителя початкової школи [2].

Культурологічні аспекти підготовки фахівця у сучасних умовах як посилення у навчальних планах дисциплін, які забезпечують підвищення загальнокультурного рівня, духовного розвитку майбутнього спеціаліста,

теоретичну і практичну підготовку до відповідної культурної діяльності, а також використання у навчально-виховному процесі національних культурних здобутків, збагачення змісту кращими зразками світової культури, оволодіння знаннями, уміннями і навичками використання їх у професійно-педагогічній діяльності [5].

За таких умов формування культури майбутнього учителя може розглядатися як багатоаспектна проблема, котра має актуальне соціальне та наукове значення. Завдання культурологічної підготовки майбутніх учителів початкової школи полягає в пошуку шляхів освоєння культурного досвіду людства і на основі цього створення цілісної системи умов, що сприяють і забезпечують соціокультурний розвиток особистості майбутнього педагога. В основу підготовки майбутніх педагогів початкової школи має бути покладена ідея актуалізації її культурологічних аспектів – глибини і широти філософських, загальнонаукових і спеціальних знань, а викладання будь-якої дисципліни – побудовано таким чином, щоб навіть найбільш вузькоспеціалізована навчальна інформація сприймалася б як невід'ємна частина культури [1].

У контексті висловленого, майбутні вчителі початкової школи мають не лише набути професійно-педагогічних компетентностей, але і стати носіями цінностей та ідеалів культури своєї країни, здатними до формування культури українського народу у молодших школярів. А відтак, на першу позицію мають виходити внутрішні чинники особистості вчителя: загальнокультурний рівень, структура особистісних здібностей та рис характеру – тобто особистісні якості; організаторські можливості, а вже потім – знання, уміння, навички з отриманої спеціальності – тобто кваліфікаційна компетентність з професійної та культурологічної підготовки.

Сутність культурологічної підготовки майбутніх учителів початкової школи можна представити у площині чотирьохрівневої структури її змістових компонентів: гуманістична спрямованість, психолого-педагогічні та культурологічні знання й уміння, а також професійно значущі особистісні

якості. Культурологічна підготовка майбутніх учителів має проходити кілька етапів: основний (базисний), етап надбудови та підсумковий етап, який має бути інтегрованим результатом двох попередніх етапів і свідченням підготовленості студентів до майбутньої професійної діяльності.

За характером виконання професійних функцій діяльність майбутніх учителів початкової школи у контексті культурологічної підготовки є психолого-педагогічною, предметна надбудовою якої виступає культурологічна діяльність. Тому істинним є твердження про необхідність посилення психолого-педагогічного компонента професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи та його інтеграції з культурологічним [3].

Серед дисциплін, що мають сприяти вирішенню завдань культурологічної підготовки, перш за все, слід виокремити педагогіку, психологію, історію педагогіки, основи педагогічної майстерності, образотворче мистецтво, музичне мистецтво, теорію і методику виховання. Цьому ж мають сприяти фахові дисципліни, педагогічна практика, підготовка курсових і дипломних робіт, спецкурси.

Отже, майбутній учитель початкової школи має поєднувати психолого-педагогічну компетентність з культурологічною, удосконалюючи її упродовж всього життя у процесі саморозвитку та самовдосконалення, здійснюючи свою професійну діяльність з метою реалізації мети початкової освіти – всебічного розвитку молодшого школяра.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Галицька М. М. «Культура» та «Освіта»: взаємозумовленість понять. Педагогічний процес: теорія і практика. 2013. №. 4. С. 28-33. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pptp_2013_4_5.
2. Кендзьор П. І. Полікультурне виховання учнів у системі діяльності загальноосвітнього навчального закладу: дис. докт. пед. наук: 13.00.07. Київ, 2017. 504 с.
3. Отич О. М. Холістична науково-мистецька парадигма освіти у суспільстві знань. *Scientific Journal «ScienceRise»*. 2015. №9 / 5 (14). С. 22-27.

4. Про затвердження Державного стандарту початкової освіти: постанова МОН України від 21 лютого 2018 р. № 87. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF>.
5. Хриков Є. М. Стан та напрями розвитку педагогічної науки в Україні. *Український педагогічний журнал*. 2018. № 2. С. 99-112.
6. Vinnyk T. The theoretical ground of the pedagogical conditions for the professional training of future preschool teachers. *Eastern European Scientific Journal (Gesellschaftswissenschaften)*. 2016. № 1. P. 164- 167.

В. В. Вітюк

**ТЕСТУВАННЯ ЯК ОДНА З ФОРМ ДІАГНОСТИКИ Й КОНТРОЛЮ
ОРФОГРАФІЧНОЇ ГРАМОТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ
ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ**

У контексті актуальних вимог до професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів Нової української школи зростає роль мовно-мовленнєвої компетентності студентів закладів вищої освіти. Тестування як одна з форм діагностики й контролю орфографічної грамотності студентів набуває все більшого поширення в освітньому процесі, оскільки має певні переваги над іншими формами контролю знань, умінь і навичок здобувачів вищої освіти.

Аналіз наукової літератури засвідчив, що проблема застосування тестування в освітньому процесі вивчається вже понад сторіччя, так як відомі педагоги минулого також шукали ефективних способів діагностики якості здобутих знань. На початку ХХ століття, 1864 року, в Англії Дж. Фішер створив спеціальні книги «Scale books», в яких було подано запитання та варіанти відповідей для вибору під час перевірки рівня знань учнів. Книги містили запитання з правопису, арифметики, читання, граматики, навігації [11]. Ці праці можна вважати першими зразками шкільних тестів успішності, хоча теоретичні основи тестування було розроблено значно пізніше.

У 1884 році в США було опубліковано першу збірку тестів, що містила завдання з математики, історії, граматики, навігації та відповіді до них. Результати оцінювались за п'ятибальною шкалою. В цій книзі також подавалися зразки текстів творів і вказувались методи їх кількісної оцінки. Це був перший в історії випадок використання найпростіших статистичних розрахунків у педагогічній роботі. Така форма контролю швидко розповсюдилась у США, хоча вона мала не лише прихильників, а й противників, які дотримувались думки, що ніхто краще за вчителя не може оцінити здібності учня [1]. 1894 року Дж. М. Райс розпочав впровадження тестування у школі, створивши три різні тести для перевірки правопису. Дж. Райс оцінював результати за створеною ним п'ятибальною шкалою. Та, незважаючи на новизну досліджень Дж. Райса, його роботи не були оцінені сучасниками належно [5; 8].

Засновником використання тестів у педагогіці США все ж вважають Е. Торндайка, який уклав методичні аспекти розроблення тестів у педагогіці. В 1903 році В. Торндайк видав книгу «Психологія освіти» (Educational Psychology), в якій були описані ті види тестів, за допомогою яких можна оцінювати навчальні досягнення учнів. Упродовж 1910-1911 років було проведено перевірку якості навчання у безкоштовних школах м. Нью-Йорка. Для цього було використано тести для вимірювання успішності учнів як засіб перевірки ефективності шкільної системи [1].

1913 року Б. Букінгем розробив шкалу правопису, яка згодом була запозичена багатьма спеціалістами для здійснення тестування з різних предметів: Л. П. Айрес використав її для своєї «Шкали правопису», С. Вуді – для тестів на перевірку математичних операцій, Х. Хотсом – для тестового вимірювання знань з алгебри, В. Хенмон та Х. Браун – для встановлення рівня засвоєння учнем латині, М. Трабу – для визначення мовознавчих знань і вмій школярів, М. Дж. Ван-Вагенен – для перевірки виконання тестів з історії [5].

1914 року Спілка американських шкільних рад затвердила тестування як об'єктивний метод вимірювання та оцінювання знань, і відтоді у США розпочали активно застосовувати тестування [4].

В Україні теоретичні аспекти тестування, критерії правильності тестових випробувань у 20-30-их роках ХХ ст. досліджували А. Мандирка та М. Сиркін. Протягом 30-50-их років тести вважались «буржуазним засобом» і були заборонені в освіті. Водночас М. Басов зазначав, що «довга і гостра критика тестової методики... врешті-решт приведе не до повалення, не до скасування цієї методики, а навпаки, до її зміцнення і утвердження в тих межах, в яких вона, очевидно, має право на застосування та існування» [1]. У цей період елементи тестування, без згадування відповідного терміна, використовувались під час перевірки навчальних досягнень учнів у загальноосвітніх школах, про що свідчать зразки тестових завдань у збірниках вправ, контрольних завдань.

В березні 1969 року на Центральній раді Спілки психологів СРСР було поставлено питання про реалізацію індивідуального підходу у навчанні та прийнято рішення про офіційний «дозвіл» на використання тестів. У 70-их роках ХХ століття широко поширювались збірники вправ і завдань, що мали ознаки тестування. Їх авторами були С. Архангельський [2], В. Беспалько [3], Л. Ітельсон [7], Н. Тализіна [9] та ін. Проте до середини 70-их років тривали дискусії щодо застосування тестування, які були припинені на початку 80-их років ХХ століття.

Після підписання Україною Болонської декларації (1999 р.) одним із важливих напрямів реформування національної освітньої системи було визначено розроблення та впровадження якісно нових підходів до оцінювання навчальних досягнень учнів та студентів. Одним із таких підходів було визнано тестування, тому тести починають активно використовуватись під час проведення державного незалежного оцінювання навчальних досягнень випускників загальноосвітніх навчальних закладів, на вступних, випускних екзаменах вишів, хоча їх якість поки що не задовільняє вимог міжнародних стандартів.

У контексті нашого дослідження рекомендуємо застосовувати тестування для діагностики й контролю орфографічної грамотності студентів педагогічних вишів. Варто зауважити, що застосування тестування не обмежується лише формою діагностики й контролю, тестування можна використовувати і як форму засвоєння певного правописного матеріалу. На наш погляд, під тестом варто розуміти завдання стандартної форми, що розміщені в порядку зростання складності, і виконання яких повинно виявити певний рівень знань, умінь і навичок студентів; тестування – процес, у якому всі студенти отримують однакові завдання, працюють в однакових умовах і результати відповідей оцінюються за однаковими критеріями.

Аналіз лінгводидактичної літератури, власного науково-педагогічного досвіду дозволяють нам визначити як позитивні, так і негативні чинники впровадження тестування у процесі вивчення правописного матеріалу сучасної української літературної мови.

Серед головних переваг використання тестового контролю знань, умінь і навичок студентів можна виділити такі:

- можливість охопити всіх студентів групи одночасно для здійснення як поточного, так і підсумкового контролю;
- економія навчального часу для здійснення діагностики й контролю правописної грамотності студентів;
- об'єктивність тестового контролю, що виключає суб'єктивні оціночні судження й висновки викладача, емоційний вплив викладача на студента;
- можливість використовувати комп'ютерну техніку, поєднувати сучасні педагогічні технології навчання;
- наявність конкретної однозначної відповіді, стандартне оцінювання на основі визначених критеріїв;
- можливість індивідуалізації та диференціації контролю з визначенням певного рівня навченості студентів, сформованої правописної компетентності студентів.

Проте тестування не можна вважати єдиною уніфікованою формою діагностики й контролю правописної грамотності студентів, оскільки тести переважно перевіряють знання правописних правил та частково перевіряють сформованість орфографічних і пунктуаційних навичок, але не можуть оцінити творчий рівень правописної компетентності студента, бо наявність варіантів відповідей для вибору автоматично обмежує творчий підхід до вирішення правописної проблеми. Крім того, не виключена можливість угадування правильної відповіді для окремих форм тестових завдань.

Перед тим, як здійснювати тестування студентів, пропонуємо взяти до уваги такі методичні рекомендації щодо розроблення тестових завдань – алгоритм укладання правописних тестових завдань.

1. Визначення мети тестування. Наприклад, діагностика окремих правописних тем, певного орфографічного розділу, самостійного вивчення правописного матеріалу, підсумковий контроль правописних знань, умінь і навичок студентів.

2. Добір змісту правописного матеріалу із урахуванням змін нової редакції «Українського правопису» (постанова Кабінету Міністрів України № 437 від 22 травня 2019 р.) [10].

3. Проектування матриці тесту, що передбачає включення усього правописного матеріалу, або тестування за окремими темами, але і в цьому випадку необхідно, щоб вся тема була охоплена завданнями тесту. Наприклад, у збірнику тестових завдань «Орфографія» [6] ми структурували правописний матеріал за такими розділами «Правопис частин основи слова», «Правопис закінчень відмінюваних слів», «Правопис слів іншомовного походження». У межах кожного розділу виокремили теми з орфографії та уклали до них тестові завдання.

4. Формування структури банку тестових завдань. Пропонуємо застосовувати тестові завдання закритої та відкритої форм. Тестові завдання закритої форми із множинним вибором передбачають перевірити уміння правильно застосовувати орфографічні правила на письмі та включають чотири

можливі варіанти відповідей, серед яких правильною є лише одна. Тестові завдання закритої форми на встановлення відповідності дають можливість перевірити не лише знання орфографічних правил, але й уміння орієнтуватися у правописному матеріалі, встановлювати відповідність між правилами й конкретними словами-прикладми. Під час оцінювання таких завдань кількість балів дорівнює кількості правильно встановлених відповідей у межах одного завдання. У завданнях відкритої форми пропонуємо записати слова-винятки, або складні слова у написанні (не менше 10); виписати з тексту слова з контрольними орфограмами, класифікувати їх за правилами; ввести у мініконтекст нові слова з контрольними орфограмами.

5. Проведення тестування.

6. Оцінювання та аналіз результатів тестування.

У наш час можна проводити комп'ютерного тестування з використанням онлайн-ресурсів: Moodle, Google Forms, Kahoot, Class Marker, Easy Test Maker, PLICKERS та ін.

Отже, тестування є однією з форм діагностики й контролю орфографічної грамотності майбутніх учителів початкової школи, що дозволяє об'єктивно оцінити правописні надбання студентів, удосконалити організацію навчальної діяльності студентів у процесі вивчення орфографії. У сучасних умовах розвитку інформаційно-комп'ютерних технологій питання ефективності використання тестування в процесі вивчення правопису сучасної української мови набуває особливої актуальності й вимагає подальших досліджень.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аванесов В. С. Тесты в социологическом исследовании. М. : Наука, 1982. 200 с.
2. Архангельский С. И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы. М.: Высшая школа, 1980. 368 с.
3. Беспалько В. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. М., 1995.
4. Булах І. Є. Комп'ютерна діагностика навчальної успішності. К.: ЦМК МОЗ України, УДМУ, 1995. 221 с.

- 5.Бурлачук Л. Ф. Психодиагностика. СПб. : Питер, 2006. 351 с.
- 6.Вітюк В. Орфографія. Збірник тестових завдань. Луцьк: АКВА ПРІНТ, 2019.
- 7.Ительсон И. Лекции по современным проблемам психологии обучения. URL: <https://mindmachine.ru>. (дата звернення: 10.02.2020).
- 8.Кадневский В. М. Тестовая культура как феномен цивилизации.Образование: исследовано в мире. URL:<http://www.oim.ru>. (дата звернення: 10.02.2020).
- 9.Талызина Н. Педагогическая психология. М.: Академия, 1998. 288 с.
- 10.Український правопис. URL: <https://законодавство.com/ministriv-kabinetapostanovi/postanova-vid-travnua-2019-437-pitannya-2019-71792.html>. (дата звернення: 18.07.2019).
- 11.Цатурова И. А. Тестирования устной коммуникации Текст.М.: Высшая школа, 2004. 127 с.

**А.Л. Владимирова,
Т.М. Голінська**

***КОНТЕНТ ОРІЄНТОВАНА ІНТЕГРАЦІЯ МУЗИЧНОГО ТА
ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ***

На етапі всесвітніх змін та інтеграційних процесів, головною вимогою естетичного розвитку сучасної людини є набуття освітнього досвіду у різних видах мистецтва, у тому числі музичному та образотворчому.

З перших шкільних кроків Нова українська школа спрямовує освітній процес «не лише на формування в учнів комплексу ключових і предметних компетентностей, а й на розвиток у них емоційного інтелекту, комунікативних і творчих здібностей, які закладають підґрунтя для особистісної самореалізації дитини в суспільстві, її успішності в житті. На важливості саме таких завдань наголошено в Державному стандарті початкової освіти та чинних Типових освітніх програмах з мистецької освітньої галузі» [4, с. 5].

Сутність інтегративного поліхудожнього підходу до викладання мистецьких дисциплін розкривають у своїх дослідженнях Світлана Коновець,

Людмила Масол, Галина Падалка, Ольга Просіна, Оксана Рудницька, Світлана Соломаха, Ольга Щолокова, Борис Юсов та ін.

Вивчаючи феномен освітньої інтеграції предметів художньо-естетичного циклу науковці констатують, що в умовах інтегрованого навчання в учнів формується соціальна та загальнокультурна компетентність, розвивається естетичне ставлення до навколишнього світу, систематизуються знання, розвивається мислення.

Інтеграційні процеси оновленого змісту сучасної музичної та образотворчої освіти спрямовані на реалізацію основних принципів мистецького навчання, а саме, принципу національної та естетичної спрямованості, принципів цілісності, культуровідповідності, індивідуалізації та рефлексивності, що визначають «сутність, зміст, провідні вимоги до взаємодії учителя і учнів, виконання яких передбачає досягнення результативності процесу оволодіння учнями мистецтвом» [5, с. 148].

Структурування змісту курсу «Мистецтво» здійснюється на основі поліцентричної інтеграції знань, що передбачає виокремлення двох домінуючих змістових ліній – музичного та образотворчого мистецтва, що взаємно узгоджені й згруповані в розділи (тематичні цикли) навколо споріднених і найбільш узагальнених тем. Водночас, збережено відносну самостійність цих домінуючих складників, адже вони відрізняються художньо-мовною специфікою. Найбільш інтегративними є теми, присвячені синтетичним мистецтвам (театр, кіно), зокрема ті, що не належать до так званих «класичних» (кольоромузика, цирк, телебачення) та вводяться в шкільні програми й підручники вперше [6].

Інтеграція (лат. *integration* – відновлення, *integer* – цілий) – це процес взаємодії, об'єднання, взаємовпливу, взаємопроникнення, взаємозближення, відновлення єдності двох або більшої кількості систем, результатом якого є утворення нової цілісної системи, що набуває нових властивостей та взаємозв'язків між оновленими елементами системи [2].

Інтеграція в мистецтві – це процес зближення наук, що виражається в об'єднанні у ціле раніше різнорідних частин та елементів систем, форма контакту декількох видів мистецтв (музика – образотворче мистецтво, музика – театр, музика – хореографія та ін.; образотворче мистецтво – сценічні види (опера, балет, театр), образотворче мистецтво – література та ін.).

Взаємодія мистецтв є неперевершеною школою почуттів і створює унікальне художньо-естетичне, духовне середовище занурення особистості в світ істини, добра, краси, викликає стан духовного очищення й сприяє формуванню гуманного світогляду, естетичного сприймання світу, високого рівня духовності. Взаємодія мистецтв створює поетичний образ моралі та сприяє розвитку творчого потенціалу індивіда [3, с. 126].

Справжньою інновацією Нової української школи стало масове впровадження інтегрованого курсу «Мистецтво», який до цього часу мав статус альтернативного, адже вчителі могли обирати його лише за бажанням замість традиційних автономних предметів музичного та образотворчого мистецтва [4, с. 6].

Інтегроване навчання засобами мистецтва – це система комплексних, планомірних і послідовних дій учителя та учнів, які спрямовані на розуміння змісту музичного та художнього творів, формування соціокультурної компетентності дітей.

Контент (англ. «content» – зміст) – це провісник авторської інтелектуальної праці, критеріями якої є достовірність наданої інформації, її актуальність і значущість на даний період, якість і доступність для замовника, а також відповідність за зміст та мету роботи.

Контент-орієнтована інтеграція засобами мистецтва в початковій школі базується на формуванні синтетичних музично-художніх образів і залежить від інтенсивності діалектичної взаємодії зовнішніх умов з особистісними когнітивними структурами школяра, що носить суто індивідуальний характер і реалізується у формі тематичних уроків.

Багатогранність завдань, пов'язаних із естетичним розвитком учнів початкової школи засобами синтезу мистецтв вимагає:

1) врахування як вихідних дидактичних положень (комплексність, науковість, систематичність, послідовність, свідомість і активність, доступність, зв'язок з життям, наочність та ін.), так і суто специфічних принципів побудови естетичного характеру уроків. Це – цілісність вивчення мистецтв на основі єдності генетичних морфологічних функціональних зв'язків, що сприяють пізнавальному, гедоністичному, комунікативному та іншому різновиду виховного впливу;

2) врахування специфіки виду мистецтва, що потребує кваліфікованого їхнього аналізу, подолання, ілюстративності, утилітаризму при використанні в освітньому процесі, забезпечення взаємозв'язку чуттєвого і логічного так як вплив комплексу видів мистецтва, ґрунтуючись на стійкій взаємодії різних аналізаторів, будить в учнів емоційно-естетичні переживання, що являють собою безкорисливе, не утилітарне задоволення, естетичну насолоду.

3) врахування специфічної наочності, як обов'язкової умови повноцінного естетичного навчання й того джерела, що сприяє пізнанню сутності явищ, виявленню характерних властивостей і закономірностей об'єктів навколишнього світу. Реалізація наочної основи детермінує поєднання системи активних і динамічних заходів: відповідною постановою мови, коментуванням ілюстративного й демонстраційного матеріалу, використанням пакетів освітньо-контролюючих прикладних програм на базі сучасного комп'ютерного обладнання.

4) врахування процесу організації творчої активності, що відбувається шляхом безпосереднього включення учнів у систему музично-художніх естетичних відносин (сприйняття різних видів мистецтва, придбання художньо-естетичних знань і досвіду, власна творча діяльність), що створює базу поступового переходу від репродуктивного до творчого рівня розвитку молодшого школяра [1].

Отже, аналіз і синтез різних музичних і художніх засобів впливає на асоціативність, образність, а також сприймання виразності музики, її темпу, динаміки, гармонії, тембру, штрихів та регістрів. На цій основі молодші школярі краще знайомляться із різними видами музичного та образотворчого мистецтва. Саме тому художньо-педагогічний аналіз творів музичного та образотворчого мистецтва допомагає у формуванні естетичних почуттів, інтересів, смаків тощо. Залежно від дидактичної та виховної мети реалізується синтетичний принцип, що передбачає усвідомлення взаємодії різних форм музично-художньої творчості. Естетичні оцінки і судження спонукають до сприймання прекрасного та його глибокого розуміння. Вони оцінюють навколишню дійсність, людей, їх вчинки та поведінку. Відповідно до особливостей розвитку й виховання в молодших школярів виробляється естетичний смак, що має вибіркового характеру. Наведемо фрагмент проекту інтегрованого уроку на основі взаємодії мистецтв.

Тема. Ритм як засіб вираження.

Учитель: Кожне мистецтво «говорить» своєю мовою. Образотворче мистецтво – кольором, плямою, лінією, об'ємом, силуетом. Музичне мистецтво – звуками, ритмом, динамікою, тембром.

У мистецтві існують форми, які є і в музиці, і в літературі і в образотворчому мистецтві, і, навіть, в танці, естраді, архітектурі.

На дошці написані різні мовленнєві форми:

«колір», «композиція», «тон», «слово», «ритм»

Учитель: Спробуйте знайти загальну мовну одиницю (ритм). Що ми розуміємо під ритмом у музиці, літературі, образотворчому мистецтві?

Під ритмом у музиці розуміють повторювання, чергування, організацію музичних звуків; у поезії – чергування наголошених складів; в образотворчому мистецтві – чергування кольорових плям, якого-небудь елемента (лінії, форми та ін.).

Прослухайте музичний твір (марш), і оплесками відтворіть ритмічний рисунок.

А зараз прослухайте різні ритмічні композиції, які можна передати на металофоні, барабані, музичному трикутнику:

- ритм з яскраво виразною побудовою елементів;
- ритм чітко виразний, але з несподіваною паузою;
- ритм хаотичний, без чітко виразної побудови елементів.

Який настрій передають прослухані ритми?

(відповіді учнів)

Учитель: Подивіться на планшет, на якому зображено птахів. Як, на вашу думку, птахи летять? Охарактеризуйте політ птахів, орієнтуючись на ритм руху:

- птахи летять рівно, на однаковій відстані один від одного, рухи їх рівномірні, упорядковані;
- ланцюжок птахів порушується, у ритмі їх руху з'явилася пауза. На мить ритм стає неспокійним, оскільки частина птахів, яка відстала, повинна прискорити швидкість польоту, щоб наздогнати інших;
- птахи хаотично розлетілись у різні від центру боки. Вони чогось злякались, чи, навпаки, з різних сторін нерівномірно злітаються до одного предмета. Ритм їх руху стає напруженим і схвильованим..

Отже, ритм у музичному мистецтві й ритм в образотворчому мистецтві відрізняються «мовою виразності».

Учитель: В образотворчому мистецтві існують декілька секретів художньої виразності й композиційного руху. Якщо силует однієї пташки розміщено ближче до лівого краю планшета, а силует іншої – до правого (птахи летять зліва направо), то створюється враження, що та пташка яка праворуч летить швидше, оскільки вона вже долетіла до краю, а другій ще треба летіти. Якщо одна пташка розміщена у верхній частині паперу, високо, а друга у нижній, ближче до землі, то здається, що друга важча, її тягне до землі.

Отже, сьогодні ми будемо складати різні ритмічні композиції за допомогою образотворчого мистецтва. Завдання складне, тому що до композицій треба підібрати музичні та літературні ряди, які б відповідали

художньому образу малюнка. Клас поділимо на фокус-групи. Кожна фокус-група буде виконувати одне із наступних завдань і з певною ритмічною побудовою:

- птахи злітають на корм;
- птахи розлітаються від загрози;
- птахи втомилися і летять дуже важко;
- птахи летять урочисто; несуть якусь звістку.

Підведення підсумків виконаних завдань.

Разом із тим науковці стверджують, що існують проблеми щодо недостатньої концептуалізації та відсутності методики інтеграції на рівні змісту та технологій, що негативно позначається на якості впровадження інтегрованих уроків з музичного та образотворчого мистецтва в освітніх закладах.

Сам процес контент-орієнтованої інтеграції музичного та образотворчого мистецтва в освітньому процесі вимагає актуалізації індивідуальних обраних уявлень учнів за рахунок розширення суб'єктивного досвіду спілкування з літературними, музичними, художніми та хореографічними творами, театром, засобами наочності, природою тощо, а також раціонального поєднання найбільш ефективних методів і організаційних форм активного освітнього процесу: аналогії, порівняння, діалогізації та проблематизації.

Таким чином, ефективність уроків музичного та образотворчого мистецтва в освітньому процесі значно підвищиться за умов, якщо мистецтво буде розглядатися як інтегрований фактор сукупності явищ і процесів, як невід'ємна частина духовного становлення особистості.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андрівський Б.М. Естетичний розвиток молодших школярів засобами синтезу мистецтв: Монографія. / Б.М. Андрієвський Т.М. Голінська. Херсон: Айлант, 2007. 184 с.
2. Інтеграція в освіті. Інтегроване навчання в Новій... URL: vseosvita.ua > Бібліотека > НУШ

3. Лаппо В.В. Оновлення змісту виховної роботи ВНЗ – передумова формування духовних цінностей студентства. Вища школа і ринок праці: інтеграція, модернізація, інтернаціоналізація: збірник тез доповідей Всеукраїнської науково-практичної конференції, 19-21 жовтня 2016 р., Мукачево. Ред.кол. : Т.Д.Щербан (гол.ред.) та ін. Мукачево : Вид- во МДУ, 2016. 266 с.
4. Методика навчання інтегрованого курсу «Мистецтво». URL:[www.geneza.ua › sites › files › Methodyky › Masol_Mystetstvo_Methodyka](http://www.geneza.ua/sites/files/Methodyky/Masol_Mystetstvo_Methodyka).
5. Падалка Г.М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін). К.: Освіта України, 2010. – 274 с.
6. Просіна Ольга. Технології інтегрованого викладання предметів «Мистецтво» та «Художня культура» в загальноосвітній школі». URL:[docs.google.com › document](https://docs.google.com/document)

І.С.Войтеховська

ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

З кожним днем спостерігається розвиток технологій, якими має оволодівати сучасна людина. Учні мають знати, як правильно знаходити, користуватися та перетворювати інформацію. В нашій країні існує необхідність реформування системи освіти, оскільки суспільство переходить до інформаційного. Це означає, що людство стає на новий рівень розвитку, і ми маємо прийняти це та оволодіти компетентностями щодо застосування сучасних технологій у житті. Суспільству потрібна особистість, яка буде брати активну участь у розвитку країні, свого міста. У Державному стандарті початкової освіти прописані ключові компетентності, якими мають оволодіти здобувачі освіти. Серед них є інформаційно-комунікаційна, яка передбачає засвоєння цифрової грамотності для правильного та безпечного користування

інформаційно-комунікаційними технологіями як у навчанні, так і в особистих цілях.

В освітньому процесі діє класно-урочна система, технологізація суспільства висуває нові вимоги до сучасного уроку. На даному етапі розвитку технічних засобів та комп'ютеризації, урок – це не просто форма засвоєння учнями знань, він має проводитись на високому рівні із застосуванням сучасних технологій, які допоможуть учасникам освітнього процесу засвоїти знання, розвинути компетентності з певної теми уроку. Виходячи з цього, змінюється роль вчителя, який має по-новому планувати, проводити та аналізувати уроки з використанням інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ).

Питання впровадження ІКТ на сучасному етапі освіти розглядається багатьма науковцями: Г. Аствацатуров, С. Гуров, О. Пометун, З. Барабанщикова, О. Гуріна, В. Воробцова, К. Жидкова, В. Онищук, Т. Пинчук. Але, незважаючи на це, зазначимо, що саме проведення уроків з використанням ІКТ на уроках української мови залишається недостатньо розробленим та вивченим у науковій і педагогічній літературі.

Інформаційно-комунікаційні технології –це сукупність методів, засобів і прийомів, що використовуються для добору, опрацювання, зберігання, подання, передавання різноманітних даних і матеріалів, необхідних для підвищення ефективності різних видів діяльності [3, с. 30].

Використання ІКТ значно допомагає змінити діяльність вчителя, його підходи до проведення освітнього процесу, впливає на розвиток учнів, їх особистість. У процесі вивчення української мови використання ІКТ має низку переваг, які позитивно впливають на урок, а саме:

- сприяє індивідуалізації навчання, підвищенню мотивації навчальної діяльності, активізації процесу рефлексії;
- вибір індивідуального темпу навчання та методики подання навчального матеріалу;
- можливість учнів працювати більш старанно;
- підвищення ефективності самостійної роботи учнів;

– розширення форм подання навчальної інформації (звук, відео тощо).

Якщо раніше учням важко було сприймати та засвоювати обсяг навчального матеріалу, то використання ІКТ викликає інтерес, поживляє освітній процес, викликає інтерес до вивчуваного предмета.

Ученими доказано, що за допомогою слуху засвоюється лише 20% матеріалу, зору- до 30%. За умови поєднання цих двох систем, здобувач освіти може сприймати до 60% інформації, яку він раніше отримав. Тому можна зробити висновок, що використання ІКТ та медіа сприяє кращому засвоєнню навчальної інформації на уроках.

Метою ІКТ є формування гармонійної, цілісної особистості. Також використання цих технологій мають розв'язувати такі завдання:

- формування навички роботи з комп'ютером;
- розвиток інтелектуальної сфери дитини, вирішення проблемних ситуацій;
- розвиток пам'яті, уваги, логічного та критичного мислення;
- розширення кругозору.

Інформаційно-комунікаційні технології – універсальний засіб сприйняття та відтворення інформації на різних видах уроків: комбінований урок, урок-тренажер, урок узагальнення, урок контролю знань, урок-вікторина, урок- віртуальна екскурсія.

На цих уроках доцільно використовувати такі форми роботи з ІКТ:

- мультимедійні презентації;
- створення проєктів;
- створення аудіо- та відеотеки;
- інтернет ресурси;
- інтерактивна дошка;
- електронні словники, енциклопедії;
- робота в Publisher.

Уроки із використанням ІКТ відрізняються від традиційних, для їх створення необхідно обрати тему, визначити, за допомогою яких саме засобів будуть розв'язуватися завдання уроку і реалізовуватиметься мета.

Вчитель у своїй діяльності частіше використовує мультимедійні презентації, створені за допомогою Microsoft Power Point. Комп'ютерна презентація складається з послідовності слайдів, на яких розміщена певна інформація. Слайд містить в собі текст та картинки, до нього можна прикріпити фото та відео файли, подавши об'єкти у різному порядку. На слайді мають бути розміщені заголовок та основний текст, все інше - за бажанням.

При створенні слайдів слід урахувати такі вимоги:

- мінімальна кількість слів;
- наявність визначень, термінів, які діти зможуть записати до себе у зошит;
- використовувати чіткий, великий шрифт для написів та заголовків; спокійні кольори для фону, букв і ліній;
- не перевантажувати слайди зайвою інформацією;
- встановлювати ліміт часу на перегляд одного слайду;
- використовувати спокійний і мелодичний звуковий супровід, який не буде відволікати учнів від теми.

Проведення мультимедійних уроків потребує певної структури:

1. Мотивація уроку – короткий вступний матеріал. Під час мотивації створюється проблемна ситуація за допомогою запитання.
2. Оголошення теми та очікуваних результатів уроку.
3. Основна частина уроку – опанування навчального матеріалу: робота з поняттями, невеликими текстовими фрагментами, що містять навчальну інформацію, а також з відеосюжетами, аудіозаписами, фотодокументами, таблицями, схемами (виклад необхідної інформації з теми у вигляді слайдів).

4. Підбиття підсумків уроку включає рефлексію почуттів, способів діяльності учнів та відтворення учнями основних понять уроку з демонстрацією слайдів із текстовими фрагментами [1].

Доцільним буде й застосування електронних посібників. Для перевірки знань і узагальнення вивченого матеріалу, ІКТ може застосовуватися в разі використання тестів як поточного контролю, так і підсумкового, через мережу Інтернет – використання тестів, що пропонуються прикладними програмними засобами [2].

Урок української мови з використанням ІКТ урізноманітнює діяльність учнів, стає цікавішим та більш насиченим, сприяє розвитку логічного мислення здобувачів освіти. Під час роботи з інтерактивною дошкою доцільно використовувати різні види диктантів, наприклад, вставити в тексті пропущені букви та розділові знаки; вибрати із дужок потрібне слово, яке найвлучніше характеризує предмет; підкреслити головні та другорядні члени речення. У процесі роботи учні пояснюють правила вживання орфограм і розділових знаків, роблячи на дошці відповідні записи. Така форма роботи для учнів більш цікава, тому вчитель може сподіватися, що навчальний матеріал буде засвоюватись набагато краще.

Комп'ютер допомагає розвивати розумові здібності: швидкість мислення, пам'ять, уміння переключати увагу тощо.

На уроках української мови доцільно використовувати такий мультимедійний жанр як динамічні таблиці. З їх допомогою учні розуміють процес «народження» і функціонування правила: потрібні елементи з'являються і зникають, рухаються, збільшуються, переміщуються; іноді для створення бажаного ефекту застосовується звукове оформлення, анімаційні вставки тощо. Матеріал підбирається з орієнтацією на асоціативне, образне мислення учнів, що дає змогу швидко запам'ятати та якісно застосувати набуті знання.

Уроки з використанням комп'ютера виховують дисципліну і організованість, учать відповідально ставитись до навчання.

Незважаючи на всі позитивні ознаки використання ІКТ на уроках української мови, можна зазначити, що процес застосування інформаційно-комунікаційних технологій вимагає достатньої підготовки, багато часу на пошук потрібної та доцільної інформації. Необхідно також пам'ятати про гігієнічні норми щодо використання ІКТ. Тільки у разі дотримання всіх правил урок буде результативним, а всі учасники освітнього процесу збагачені новою інформацією та знаннями.

Отже, перегляд існуючих засобів навчання на уроках української мови з використанням інформаційних технологій, забезпечив доступність знань, розвиток інтелектуальних і творчих здібностей учнів на основі індивідуалізації, інтенсифікації освітнього процесу.

Вищесказане переконує в необхідності розробки ефективних методів і засобів комп'ютерного навчання на уроках української мови, що сприятиме піднесенню рівня зацікавленості учнів у процесі навчання мови, розвиватиме інтерес учнів до предмета, привчатиме ефективно використовувати нові технології під час освітнього процесу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Голідзора Л. Я. Використання комп'ютерних технологій на уроках української мови / Л. Я.Голідзора // Обдарована дитина. 2004. № 10. С. 22-25.
2. Пінчук Т. А. Психологічна функція сучасного уроку / Т. А. Пінчук // Горизонти навчання. 2010. № 1. С. 41 – 50
3. Співаковський О. В. Інформаційно-комунікаційні технології в початковій школі / О. В. Співаковський, В. В. Коткова, Л. Є. Петухова. Херсон, 2011. 268 с.

Рекомендовано до друку доцентом Л.Г.Сугейко

Т.О. Войтко

***ФОРМУВАННЯ В МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЕМОЦІЙНОЇ
КУЛЬТУРИ ЧЕРЕЗ ХУДОЖНІ ОБРАЗИ ПЕЙЗАЖНОЇ ЛІРИКИ ТАРАСА
ШЕВЧЕНКА***

Сучасна шкільна педагогіка орієнтує свої розробки на естетичну ідеалізацію навчально-виховного процесу та формування у школяра розуміння того, що він є невід'ємною частиною навколишнього світу, метою виховання є формування культури особистості, залучення учня до загальнолюдських духовних цінностей [8].

Особливістю естетичного виховання є те, що воно створює у дітей розуміння прекрасного, витонченого, духовні потреби та інтереси, естетичне ставлення до дійсності, формує творчі здібності.

Прояви естетичного виховання втілюються в початковій школі на уроках образотворчого мистецтва, музичного мистецтва, трудового навчання та літературного читання. Уроки літературного читання мають безліч функцій, тому що їх зміст складається на основі багатьох положень: естетичного, комунікативно-мовленнєвого, літературознавчого, тематично-жанрового.

Естетичний принцип представляє собою добір творів словесного мистецтва за еталонами естетичної важливості. Зміст підібраних творів розгортає читачеві багатогранність довколишнього світу, людських емоцій, допомагає розвинути відчуття гармонії та краси, створення власного ставлення до того, відбувається. Розвиток поданого принципу можна втілити через знайомство із творчістю конкретного поета.

Наприклад, внесок різноманітної творчої спадщини Т.Шевченка для еволюції української дитячої літератури дуже важко переоцінити. Т.Шевченка справедливо вважають «основоположником не тільки «дорослої» нової української літератури, а й дитячої літератури» [6, с. 26]. Він завжди підкреслював, що дитячий світ – світ незвичайний. Це допомогло йому доторкнутися до внутрішнього віту маленького читача та відкрити для нього свій світ художнього ідеалу.

Твори Т.Шевченка і в наш час залишаються актуальними прикладами класичної літератури для дітей, проте його поезія рідко стає об'єктом для аналізу науковцями, саме як основа естетичного розвитку учня початкових класів. Не дивлячись на даний факт, творчість Т.Шевченка для дітей досліджували А.Мовчун, В.Кизилова, В.Сироженко, І.Голубовська Л.Кіліченко, П.Волинський, Т.Маліновська, та ін.

У початковій школі урок «Літературного читання» є вступним у структурі шкільного літературного виховання. Відповідно до Державного стандарту початкової загальної освіти метою літературного читання є формування читацької компетентності молодших школярів, ознайомлення їх із дитячою літературою як мистецтвом слова, підготовка до систематичного вивчення літератури в основній школі [4].

Помітною перепоною курсу читання є формулювання відповідних шляхів втілення потрібної мети у вивченні навчального матеріалу із зважанням на його зміст і можливість. Початкова літературна освіта – це платформа, на якій базується весь літературознавчий процес у основній школі, тому педагогові потрібно не тільки сформувати навички читання у дітей, а й виробити у них уміння аналізу літературно-художніх творів та осягання його естетичної цінності.

Розуміння естетики навколишнього світу дітьми включає в собі засвоєння правильної моделі ставлення до довкілля за допомогою засобів мистецько-творчих видів діяльності [5].

Аналіз лірики в початковій школі має попереджувальний характер та вміщає в собі весь діапазон проблем, які пов'язані з наступним вивченням поезії в середній школі. Коло читання молодшого школяра включає твори різних ліричних жанрів: вірші-роздуми, пейзажна лірика, сюжетна лірика [3, с.54].

Труднощі розуміння ліричного твору зумовлені тим, що в житті ніхто не говорить віршами, для дітей це все досить умовно. Проте за допомогою виховання мовної культури, поваги до рідного слова, повноцінного розуміння

та сприймання текстів художньої літератури найкраще розвиваються зазначені уміння, коли школяр читає саме ліричні твори. Тому відповідно в підручниках для початкових класів вміщені ліричні твори.

Ознайомлення із творчістю Т.Шевченка в початковій школі є важливим засобом побудови світогляду учнів, їх естетичного, морального та патріотичного виховання. Письменник не мав на меті створювати твори спеціально для дітей. Він був майстром своєї справи, за допомогою слова, так само, як художник за допомогою пензля, створював неповторний «живопис», його пейзажна та автобіографічна лірика ще за життя поета увійшла у шкільну програму та з літератури про дітей стала літературою для дітей.

Пейзажі, які описані в витворах мистецтва Кобзаря, відомого не тільки в Україні, а й за її межами, доступні маленьким читачам завдяки їх графічності. Уява дітей більш яскрава за уяву дорослих, вони до кожного віршованого рядка можуть намалювати образ (наприклад, вірш «Садок вишневий коло хати...») [1, с.90].

Молодшим школярам важко зрозуміти мову художнього твору та за допомогою слухового та зорового сприймання образних картин в учнів зароджується естетична свідомість, у дитини з'являється потяг до прекрасного. Уява словесного живопису розвиває, поповнює сприйняття лірики дітьми. У віршах реальні події представлені за допомогою передачі думок, переживань та почуттів, за допомогою художніх засобів посилюється емоційно-естетичний вплив твору на дитину (наприклад, вірш «І досі сниться: під горою...»).

Велика частина поезій з творчості Т. Шевченка, яка увійшла у дитяче читання, належить, саме, до пейзажної лірики. Ліричні твори збагачують внутрішній світ учнів, опис неповторної краси української природи вдосконалює риси характеру в кращий бік, заохочує до любові до України, до рідної землі; насичують словниковий запас школярів, допомагають розвитку дитячої поетичної спостережливості, формуванню поетичного слуху, асоціативної і творчої уяви.

Вище згадані описи проникають в самісіньку душу юного читача, вони викликають, можливо, нові для дитини почуття, які переживає в цю мить ліричний герой. Ліричний вірш – це світ почуттів та переживань, де показаний емоційний стан головного героя, його погляд на певні події чи явища дійсності. Внутрішній світ головного героя переплетений зі світом поета, їх емоції ідентичні та викликані картинами природи. Вони не завжди знаходяться на поверхні так, щоб можна було сказати: поет переживає радість, сум, захоплення, збентеження. Зустрічаються складні емоції, прямо не названі у вірші й осягнути їх юному читачу часто буває важко, а інколи й не можливо [3, с.55].

Показуючи світ, що оточує нас, лірика відомого Кобзаря допомагає розширити знання та досвід дитини, з'ясувати та закріпити поняття про певні явища та події, розвивати мовлення та мислення. У підручнику з літературного читання для 4 класу зустрічаються такі твори Т.Шевченка: «Встала й весна...», «Рече та стогне Дніпр широкий...», «За сонцем хмаронька пливе...». Ці вірші Т.Шевченка вміщують глибокі почуття радості, світла та оптимізму.

Так, у ліричному вірші «Встала й весна...», який запропонований у підручнику для четвертокласників, описана квітуча, різнобарвна природа, коли весна землю розбудила, рястом уквітчала, барвінком укрила, а в гаї землю соловейко зустрічає. Ця розкішна різнобарвна природа близька й знайома дітям – тут жайворонки із соловейком, що землю вранці зустрічають. У картинах природи виражено настрій людини спостережливої і ніжної до краси. Наскрізним образом твору стала весна, що уособлює як продовження життя, так і саме життя.

Пейзажний образ, що ґрунтується на візуальних відчуттях, поєднується із зоровими образами: чути гомін птахів. Т.Шевченко вдається до засобу персоніфікації («Встала й весна ... землю ... розбудила, уквітчала..., барвінком укрила...», «жайворонки, соловейко в гаї землю ... зустрічають...», «землю, убрану весною...»), що робить її зрозумілою молодому читачеві і немов зникає грань між світом реальності і поезії, вони здаються однаковими [8, с.75].

Окрім великої образності і ліризму, пейзажні твори Т.Шевченка відрізняються неповторною мелодійністю, вони схожі на українську пісню, декілька з них були покладені на музику та стали відомими піснями. Наприклад, вірш із назвою «Рече та стогне Дніпр широкий...», що, також, увійшов у підручник для літературного читання.

Відомий поет з малих літ був закоханий у природу рідного краю. Через це прекрасна неперевершена картина розкривається перед нами у вірші «За сонцем хмаронька пливе...».

Створений цей вірш на казкових, легендарних мотивах, за якими сонце йде спати за море, а вкривають його, як мати дитину, хмарки. Але життя складне. Є в ньому зло, перешкоди. Про це нагадує туман, що «неначе ворог». Сонце – уособлення тепла, світла й щастя, туман же, навпаки, темряви, небезпеки. Та дитина має завжди вірити, що сонце з'явиться, прожене темряву, зігріє, як мати дитину обіймами.

Усе, що знаходиться довкола нас, письменник персоніфікував, явища природи набували людських можливостей. У ліричних творах природа та людина нерозривно поєднані. Пейзажна лірика краще, ніж будь-яка інша виховує любов до природи, що нас оточує, з якою ми знайомимося ще в дитинстві. Усе це впливає на формування почуття патріотизму у школяра.

Поет не тільки описував незрівняну красу рідної землі, а й хотів донести важливу ідею: люди, які живуть серед такої краси, гідні кращого життя.

Отже, однією з фундаментальних ознак початкової школи є неперервна і глибока увага до проблеми естетичного виховання учнів. Фундаментальною та зрозумілою моделлю естетичного виховання дітей та їх ставлення до навколишнього світу є мистецтво слова, де нерозривно пов'язані процеси знайомства з устроєм світу, його естетичного усвідомлення та показ власного до нього відношення.

У підручнику з літературного читання для 4 класу надається перевага пейзажним творам Т.Шевченка, тому що саме така поезія зрозуміла для учнів молодшої школи, вона легка для сприймання, вчить школярів розумінню

художньої картини, образів, сприяє розвитку словникового запасу та мислення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Білецький Д.М. Дитяча література / Д.М. Білецький. К., 1967. С.87-97.
2. Голубовська І.В. Шевченкове слово на уроках читання в початковій школі / І.В. Голубовська // Волинь-Житомирщина: Історико-філологічний збірник з регіональних проблем. 2010. № 21. С.282-290.
3. Гордієнко О.А. Ліричні твори на уроках читання в початковій школі/ О.А. Гордієнко, Т.О. Шевчук // Педагогічна Житомирщина. 2009. № 1. С.54-57.
4. Державний стандарт початкової загальної освіти від 20 квітня 2011 року // osvita.ua.
5. Зязюн І.А. Виховання естетичної культури школярів: Навч. посібн. / І.А. Зязюн. К.: ІЗМН, 1998. 156с.
6. Кизилова В.В. Дитяча українська література: Підручник для студентів вищих навчальних закладів / В.В. Кизилова, В.Ф. Пушко. Луганськ: Знання, 2006. С.26.
7. Кіліченко Л.М. Українська дитяча література / Л.М. Кіліченко. К.: Вища школа, 1988. С.71-78.
8. Масол Л.М. Загальна мистецька освіта: теорія і практика [монографія] / Л.М. Масол. К.: Промінь, 2006. 432с.
9. Мацапура В.І. Розкривати секрети художньої майстерності поета / В.І. Мацапура // Всесвітня літ. в середн. навч. закладах України. 2006. № 1. С.11-16.
10. Науменко В.О. Літературне читання / В.О. Науменко. К.: Генеза, 2015. С.35-41.

А.С. Волянюк

ХАРАКТЕРИСТИКА ЗМІСТУ І РІВНІВ НАВЧАЛЬНОЇ МОТИВАЦІЇ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Сучасна школа знаходиться на стадії оновлення, постійно відбувається вдосконалення змісту, організаційних форм та інноваційних технологій

навчання. Згідно з положеннями Концепції «Нової української школи», найважливіше завдання вчителя – підтримувати в кожному учневі впевненість і мотивацію до пізнання [6]. Однак, не зважаючи на це, вчителі і зараз зіштовхуються з небажанням дитини вчитися. Одним з основних завдань вчителя в початковій школі є створення психолого-педагогічних умов для розвитку мотивації навчальної діяльності. Формування навчальної мотивації – одна з центральних проблем сучасної школи.

Багато фахівців та вчених приділяли увагу питанню мотивації навчання школярів. У вітчизняній педагогіці це питання висвітлено в працях М.А. Данилова, А.С. Макаренка, В.О. Сухомлинського – розроблені загальнопедагогічні положення формування мотивації навчання школярів як невід’ємного компонента всебічного розвитку особистості. Теоретичні питання структури і розвитку мотиваційної сфери особистості представлені в роботах психологів Л.І. Божович, А.Н. Леонтьєва. Великий внесок у теорію мотивації внесли зарубіжні вчені Б. Вайнер, Д. Брунер, Т. Новацький, Х. Хекхаузен. Однак проблема мотивації до навчання в освітньому процесі початкової школи, як підґрунтя майбутньої освіти, залишається актуальною.

Мотивація – це сукупність психологічних процесів і утворень, які впливають на поведінку людини, спрямовують її та спонукають, визначають вибірковість, цілеспрямованість та упередженість психічного віддзеркалення, завдяки чому воно може бути регулювальником активності [7].

Навчальна мотивація – це загальна назва процесів, методів, засобів спонукання учнів до продуктивної пізнавальної діяльності, активного засвоєння змісту освіти [1].

Навчальна мотивація ґрунтується на потребі, яка стимулює пізнавальну активність дитини, її готовність до засвоєння знань. Потреба не визначає характеру діяльності, її предмет окреслюється тоді, коли людина починає діяти. Спонукальна (мотиваційна) складова навчальної діяльності охоплює пізнавальні потреби, мотиви і зміст навчання. Важливою умовою учіння є

наявність пізнавальної потреби і мотиву самовдосконалення, самореалізації та самовираження. Емоційне переживання пізнавальної потреби постає як інтерес.

Результатом формування мотивації до навчання є шкільна успішність. Шкільна успішність – це система умінь, навичок, знань і бажання вчитися. Дитині, що не зацікавлена у навчанні, складно отримати знання і застосувати їх на практиці. Від того, як учень ставиться до навчання, залежить його вміння вчитися. За А.К. Марковою, існує чотири типи ставлення до навчання [5]. Інформація для наочності надана у вигляді таблиці.

Таблиця 1

Тип ставлення	Характеристика
Негативне	Бідність та вузькість мотивів. Пізнавальні мотиви за їх наявності вичерпуються інтересом до результату.
Позитивне (нерозчленоване, аморфне)	Нестійкі переживання новизни, допитливості, широкі соціальні мотиви обов'язку, розуміння та первинне осмислення цілей, які визначає вчитель. Навчальна діяльність характеризується виконанням окремих навчальних дій за зразком.
Позитивне (пізнавальне, свідоме, ініціативне)	Перевизначення задач вчителя, постановка нових цілей, поява нових мотивів. Навчальна діяльність включає виконання дій за власною ініціативою.
Позитивне (особистісне, відповідальне, діяльнісне)	Стійкість мотиваційної сфери, вміння ставити нестандартні цілі та реалізовувати їх (включаючи навчальну діяльність), гнучкість та мобільність способів дій, засвоєння учбових дій до рівня навичок та умінь.

Таким чином, ставлення школярів до навчання пов'язане зі сформованістю навчальної діяльності. Без врахування вміння школярів вчитися вчителю неможливо проникнути в суть ставлення школярів до навчання. Залежно від ситуації, настрою, предмета вивчення мотивація до навчання змінюється. Кожен учень має внутрішню силу, завдяки якій він здатний

вчитися. Необхідно направити учня і надати самостійність, розвинути в ньому розуміння мети мотиваційного взаємодії. Кожен вік характеризується своїми особливостями вміння вчитися, навчальної діяльності і мотивації. У молодшому шкільному віці мотивація розвивається в декількох напрямках. Пізнавальні мотиви можуть перетворитися в навчально-пізнавальні; мотиви самоосвіти представлені простою формою – інтересом до додаткових джерел знань. Соціальні мотиви – бажання дитини отримати схвалення вчителя. У вченні розвивається цілепокладання [3].

Молодший шкільний вік є початком становлення мотивації навчання. Від цього залежить доля дитини протягом усього шкільного періоду. Молодший шкільний вік має великі резерви формування мотиваційної сфери, які необхідно використовувати, щоб уникнути «мотиваційного вакууму» під час переходу до середньої школи [2]. Для формування позитивної мотивації до навчання у молодших школярів дуже важливо, щоб та навчальна інформація була співзвучна їхнім потребам. Лише така інформація піддається емоційній (оціночній) та розумовій (раціональній) переробці [8].

Особливості мотивації навчання – головна характеристика індивідуального стилю навчальної роботи, який складається в учнів в залежності від їх реальної участі та активного включення в навчальну діяльність, індивідуально-психологічних особливостей минулого досвіду. Щоб знайти оптимальний індивідуальний підхід до виховання мотивації кожної дитини, педагогу необхідно вивчати її в різних ситуаціях.

Виділяють п'ять рівнів навчальної мотивації:

I – високий рівень шкільної мотивації, навчальної активності. Учні чітко дотримуються всіх вказівок вчителя, сумлінні та відповідальні, хвилюються через незадовільні оцінки.

II – достатня шкільна мотивація (учні успішно справляються з навчальною діяльністю). Подібний рівень мотивації є середньою нормою.

III – позитивне ставлення до школи. Школа залучає таких дітей позанавчальною діяльністю. Діти досить комфортно відчувають себе в школі,

їм подобається роль учня. Пізнавальні мотиви сформовані менше і навчальний процес їх мало приваблює.

IV – низька шкільна мотивація. Діти відвідують школу неохоче, схильні пропускати заняття. Під час уроків часто займаються сторонніми справами. Зазнають серйозних труднощів у навчальній діяльності. Адаптуються до школи.

V – негативне ставлення до школи, шкільна дезадаптація. Діти відчують серйозні труднощі в навчанні: складнощі з навчальною діяльністю, відчують проблеми в спілкуванні з однокласниками, у взаєминах з вчителями. Учні можуть проявляти агресію, відмовлятися виконувати завдання, ті чи інші правила, норми. У даних школярів спостерігаються нервово–психічні порушення [5].

Яку б діяльність учні ні здійснювали, вони повинні мати психологічну повну структуру: від розуміння і постановки школярами цілей і завдань через виконання дій, прийомів, способів і до здійснення дій самоконтролю і самооцінки.

Формування мотивації на окремих етапах уроку:

- Етап викликання вихідної мотивації. На початковому етапі уроку вчитель може використовувати кілька видів спонукань учнів: актуалізувати мотиви попередніх досягнень, викликати мотиви відносної незадоволеності, посилити мотиви орієнтації на майбутню роботу, посилити мимовільні мотиви здивування, допитливості.

- Етап підкріплення і посилення виниклої мотивації. Учитель орієнтується на пізнавальні і соціальні мотиви, викликаючи інтерес до декількох способів вирішення завдань і їх зіставлення до різних способів співпраці з іншою людиною. Даний етап важливий так, як учитель, викликавши мотивацію на першому етапі уроку, іноді перестає про неї думати, зосереджуючись на предметному змісті уроку. Для цього можуть бути використані чергування різних видів діяльності.

- Етап завершення уроку. Важливо, щоб кожен учень отримав від діяльності позитивний особистий досвід і в кінці уроку виникала позитивна установка на подальше вчення. Головне – посилення оціночної діяльності самих учнів в поєднанні з відміткою вчителя [4].

Головне завдання мотивації навчання початкової ланки освіти – організація навчальної діяльності, яка максимально сприяла б розкриттю внутрішнього мотиваційного потенціалу особистості учня. У педагогічній практиці існує безліч методів формування і розвитку мотиваційної сфери.

Сучасній психолого-педагогічною наукою виділяються основні ключові установки і дії формування навчальної мотивації:

- спільна з дітьми робота з опрацювання та прийняття мети майбутньої діяльності та постановці навчальних завдань;
- створення атмосфери взаєморозуміння і співпраці на уроці;
- створення ситуації успіху;
- використання групових та індивідуальних форм організації навчальної діяльності;
- нестандартні форми проведення уроку; гнучка система заохочення і осуду;
- використання ігрових та інформаційних технологій [4].

Це дозволяє вчителю виконати основне завдання у своїй діяльності: прищепити інтерес до навчального процесу та досліджуваного предмета. Важливо це не тільки для розвитку сучасної освіти, а й для розвитку країни в цілому, в силу тих завдань, які необхідно вирішити в найближче майбутнє.

Отже, аналіз наукових досліджень з проблеми мотивації показав, що це питання розглядалося в різних аспектах. Вчителю, який прагне сформувати позитивну стійку мотивацію навчання школярів, необхідно враховувати і спиратися в своїй діяльності на досягнення сучасної науки. У практиці навчання присутні як позитивні, так і негативні фактори, що впливають на мотивацію школярів. Для розвитку позитивної і корекції негативної мотивації слід використовувати не один шлях, а всі шляхи в певній системі, в комплексі,

так як жоден з них окремо не може грати вирішальну роль для всіх учнів. Мотивація – багатофакторне явище, так як на її рівень впливають різні чинники, що йдуть як від специфіки державної політики в галузі освіти в цілому і прийнятих в культурі стилів виховання, від змісту, методів і форм навчання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Загальна психологія: підруч. для студентів вищ. навч. закл. С.Д. Максименко, В.О. Зайчук, В.В. Клименко, В.О. Соловієнко. За заг. ред акад. С.Д. Максименко. К.: Форум. 2000. 543с.
2. Канюк С.С. Психологія мотивації: навчальний посібник. К.: Либідь, 2002. С. 238-248.
3. Климчук В.О. Феномени розвитку внутрішньої мотивації. Соціальна психологія. 2008. №6 (32). С. 70-77.
4. Колесник А. І. Психолого-педагогічні аспекти самоосвітньої діяльності педагога з актуальних проблем підвищення мотивації учнів. URL:<http://iprobuk.cv.ua>
5. Маркова А. К. Формування мотивації учіння у молодшому шкільному віці. URL:http://www.studmed.ru/markova-ak-formirovanie-motivacii-ucheniya-v-shkolnom-vozraste_dbdd3e70456.html.
6. Міністерство освіти і науки України. Концепція Нової української школи. URL:<https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>
7. Психологія : підручник для студентів вищих навчальних закладів, за ред. І.Ф. Прокопенко. Харків: Фоліо, 2012. 864с.
8. Чорней І.Д. Психологічні аспекти розвитку мотивації молодшого школяра у навчальному процесі. Нова педагогічна думка. 2014 р. №4 (80). С. 165-167.

Рекомендовано до друку професором Л.Є.Петуховою

О. С. Галука

***ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ МОБІЛЬНОСТІ
МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ
В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ***

Зміни, що відбуваються у ХХІ ст., сприяють формуванню нового соціокультурного середовища, орієнтованого на інформатизацію, комп'ютеризацію та глобалізацію у всіх сферах життя. Роль соціальної мобільності в цьому контексті набуває неабиякої цінності, адже забезпечує функціонування нового інноваційно-комунікативного суспільства через різноманіття об'єктивних чинників впливу.

Соціальна мобільність у сучасному освітньому середовищі виявляється у готовності педагога, зокрема вчителя початкової школи, до змін освітньої політики, здатності орієнтуватися у педагогічному просторі відповідно до актуальних завдань та підвищенню рівня адаптаційних можливостей, формуванні підґрунтя для творчої педагогічної діяльності.

Попри наявні розбіжності в наукових поглядах сучасних дослідників, у дослідженні питань підготовки вчителя початкової школи (Л. Александрова, О. Баранова, І. Бех, Н. Бібік, В. Бондар, С. Власенко, Н. Кічук, С. Литвиненко, О. Матвієнко, О. Савченко, Т. Сущенко, Г. Тарасенко, Л. Хомич, Л. Хоружа та ін.) такий аспект, як формування соціальної мобільності, залишається поза увагою.

На сучасному етапі поняття «освітній простір» має декілька змістових відтінків. Розуменко О. визначає такі як: розвиток технологій навчання в освіті; особистий простір суб'єктів; дидактичний простір; «соціально-освітній простір»; «духовно-педагогічний простір»; «єдиний освітній простір людської цивілізації»; синонім культурно-освітньому простору [6, с.217].

Науковець зазначає, що «освітній простір – це ціннісна інтегративна одиниця соціуму та світового освітнього простору, нормативно або стихійно структурована та яка має свою систему координат, що визначають можливості для саморозвитку особистості на різних етапах її становлення [6, с.218].

Під «міжнародним освітнім простором» Хомерікі О. розуміє «місце, де встановлюються та реалізуються основні цілі національної та світової освітньої політики, через сукупність освітніх інститутів і відповідних їм органів управління та де функціонують специфічні зв'язки і стосунки між державами та їх освітніми системами [7, с. 78]. Дослідниця зазначає, що міжнародний освітній простір «вважається не просто географічним явищем, але й набуває характеру середовища, всередині якої починають розвиватися процеси міждержавного співробітництва» [7, с. 78].

Згідно з Мацко І., науковці, все більше говорять про «стиснення історичного часу та простору», що призводить до «скорочення» географічних відстаней, появи нових можливостей для їх «подолання» [4].

Ми переконані, саме це й утворює міжнародний освітній простір як універсальний соціально-політичний інститут забезпечення якості та пріоритетності цілей освіти.

Мацко І. влучно, на нашу думку, використовує метафору «плинна сучасність», запропоновану Бауманом З., одним з оригінальних теоретиків сучасності. За допомогою цієї дефініції позначається «перехід до нової ери плинності, свободи, гнучкості», а отже, й мобільності. Бауман З. змальовує сучасність, порівнюючи з минулою епохою: «Той вид сучасності, який був мішенню, а також когнітивним фреймом класичної критичної теорії, при ретроспективному аналізі вражаюче відрізняється від того, який задає фрейм життя сучасних поколінь. Та сучасність здається «важкою» (у порівнянні з нинішньою «легкою» сучасністю); а ще краще – «твердою» (на відміну від «рідкої», «плинної» чи розплавленої); щільною (у порівнянні з дифузною чи «капілярною») і нарешті системною (на відміну від мережевої)» [1, с.32].

Згідно з Бауманом З., «основними інструментами влади і домінування» в сучасний період ХХІ століття стає «рух, швидкість якого постійно збільшується завдяки розвитку засобів переміщення, які підвищують мобільність» [1, с.32].

Отже, можемо стверджувати, що рухливість, легкість, швидкість, як основні характеристики феномену мобільності, є невід'ємними ознаками сучасності, й зокрема освітнього простору.

Мобільність – знак домінування, що, за словами Мацко І., є «ною формою нерівності» [4, с.124]. На нашу думку, прерогатива мобільності є тією силою, що ділить суспільство на два типи: прогресивне або активне й регресивне або пасивне. Аналогічно з освітнім простором. Перший тип – швидко розвивається, визначає нові освітні цілі й ідеї, формує ціннісні пріоритети, прагне акумулювати досвід попередніх поколінь і на цій основі представити інноваційну модель розвитку. Другий тип освітнього простору традиційно дотримується давно визначених концепцій освіти, будь-які методологічні нововведення сприймає пасивно, іноді вороже, акцентуючи увагу на перевірених принципах освітнього процесу, відповідно не враховує генераційний аспект зміни поколінь й, грубо кажучи, стоїть на місці або регресує.

Згідно з Грищенко Н., сучасний стан соціології соціальної мобільності загалом характеризується наявністю численних теоретико-методологічних підходів, методів емпіричних досліджень та статистичних методів аналізу даних, а також накопиченням значного масиву соціологічних даних, у тому числі щодо міжнаціональних порівняльних досліджень [3]. Авторка наголошує, що «рівень соціальної мобільності часто використовується як показник ступеня відкритості та рухливості будь-якого суспільства» [3].

На нашу думку, всі суспільства, як соціальні системи, можна класифікувати як відкриті і закриті в залежності від рівня гнучкості або мобільності та жорсткості з точки зору соціальної стратифікації.

Подольська Є. характеризує відкриту соціальну систему, у якій дуже легко встановлюється розподіл на соціальні класи, але межі цих класів майже непомітні. Незважаючи на певні бар'єри, зрештою пересування з одного класу до іншого можливе [5, с.78].

Можемо припустити, що у відкритому суспільстві, освітньому середовищі існують соціальні, освітні, культурні, політичні, економічні принципи переміщення, що діють в контексті формування соціальної мобільності майбутнього вчителя початкової школи.

На нашу думку, соціальна рухливість індивідів спрямована на забезпечення вигідної позиції, суспільної ролі, що виконує гедоністичну функцію особистісного задоволення статусом у соціумі.

Освітнє переміщення характеризується гнучкістю знань, які можна застосовувати у професійній діяльності. Вважаємо, що мобільність знань створює універсальну базу інформації, необхідну для оволодіння численних практичних вмінь та навичок незалежно від фахового напрямку. Власне, освітні переміщення й полягають в тому, щоб адаптивно швидко інтегрувати отримані знання в нову ситуацію.

Культурний принцип в контексті соціальної мобільності передбачає функціонування індивіда через призму універсальних міжнародних аксіологічних (ціннісних) орієнтирів. Вважаємо, що ознакою успішного культурного переміщення є творчий потенціал, що скеровує на вільну, незалежну інтерпретацію поглядів на певні події, явища, історію, мистецтво, професійну діяльність, тощо.

Вважаємо доцільним встановити беззаперечний зв'язок формування соціально мобільного вчителя початкової школи із культурним принципом, як невід'ємним елементом готовності до професійної діяльності.

Політичне переміщення у вимірі соціальної мобільності тісно пов'язане з соціальним. За Безруком О., така рухливість людей має на меті формування та пропаганду стандартів індивідуального соціального успіху (фінансове благополуччя, забезпеченість матеріальними ресурсами, наявність стабільного джерела доходів), що змушують людину знаходитися в стані постійної активної діяльності [2, с.27].

На нашу думку, політичне переміщення передбачає також і політичну гнучкість, грамотність, мобільність в контексті пристосування до змін,

представлених у рамках законодавчих інститутів влади. Нормативно-правові акти, реформаторські закони, які диктує суспільна позиція уряду держави чи глобальних міжнародних політичних систем, змушують громадян пристосовуватись до нових векторів розвитку у певній галузі освіти, науки чи техніки. Виклик перед змінами – це нетипова ситуація для індивіда, який або оперативно інтегрує досвід, знання, стимули і активно переміщується на новий щабель, або сприймає зміни як негативне явище, перешкоду, тому залишається на наявній позиції.

Економічний принцип, на нашу думку, спрямований на організацію управління матеріальним виробництвом, ефективне використання ресурсів, розподіл, обмін, збут і споживання товарів та послуг. Економічна гнучкість, з точки зору соціальної мобільності, передбачає формування конкурентоспроможного фахівця, управлінця, здатного не тільки критично аналізувати нестандартні ситуації, підлаштовуватись до них, а й самостійно створювати подібне середовище для економічного розвитку потенціалу сфери послуг.

Вважаємо доцільним розглядати освітній простір як відкриту соціальну систему, спрямовану на максимальний особистісний розвиток суб'єкта освітнього процесу.

Аналізуючи відкриті соціальні системи, Подольська О. виділяє такі їхні риси:

- люди, як правило, в боротьбі досягають певних позицій в суспільній ієрархії. Якщо людина не прикладає певних зусиль, вона може втратити свою колишню позицію в суспільстві;
- люди мають стимул постійно і наполегливо працювати, знаючи, що можуть поліпшити свій соціальний стан;
- відкриті соціальні системи, як правило, мають високий рівень конкурентної боротьби або суперництва, оскільки люди різних суспільних класів співіснують разом і мають можливість бачити життя іншого класу (людей «іншого сорту»);

- люди, які відносяться до нижчого класу, розуміють, що для підвищення свого соціального статусу вони повинні більше працювати;
- люди, які відносяться до вищого класу, також прагнуть працювати активно і наполегливо для того, щоб не втратити свого статусу і зберегти дистанцію між соціальними класами;
- якщо ця дистанція стає дуже великою, у відкритій соціальній системі відбувається соціальний зсув, оскільки люди усвідомлюють нерівність своїх можливостей для досягнення успіху в суспільстві [5, с.79].

На противагу відкритій соціальній системі існує закрита, яку ще називають кастовою системою. Тут розподіл на соціальні класи встановлюється легко, але межі між різними класами дуже чіткі, на відміну від відкритих систем. Соціальна структура передбачає незначне переміщення в соціальній ієрархії (або не передбачає його зовсім). В закритій системі люди народжуються вже в рамках певного суспільного класу, в якому, здебільшого вони і залишаються протягом всього життя.

Подольська О. серед рис закритих соціальних систем виділяє такі:

- неможлива вертикальна соціальна мобільність;
- при розгляді таких систем різні стратифікаційні групи позначаються терміном «каста»;
- наполеглива праця не призводить до змін і, перш за все, підвищення соціального статусу;
- талант, наявність особливих здібностей не збільшує можливості людини в просуванні до вищого класу;
- можлива мобільність вниз, коли людина порушує певні моральні норми або закони, що приводить до зниження її соціального стану. Щоб зберегти таку чітку, жорстку соціально-класову структуру, закриті соціальні системи мають, як правило, авторитарну систему управління;
- без сильного апарату управління класом, кастові межі стають менш чіткими, що створює передумови для кардинальних змін в суспільстві;

- зміни і мобільність в закритих системах такі незначні, що суспільство зберігає стабільність протягом тривалого періоду часу;

- відсутність динамічності й сприйнятливості до соціальних змін нерідко призводить до виродження закритих систем [5, с.80]

Таким чином, сучасне освітнє середовище варто розглядати як відкриту соціальну систему, спрямовану на максимальний особистісний розвиток майбутнього педагога. Формування соціальної мобільності вчителя початкової школи у цьому контексті полягає у забезпеченні необхідних умов професійної підготовки майбутнього фахівця крізь призму рухливості, гнучкості та мінливості освітніх тенденцій.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бауман З. Текучая современность. СПб.: Питер, 2008. 240 с.
2. Безрук О. О. Проблемне поле політичної мобільності: теоретичний аспект. Сучасне суспільство. 2012. Вип. 1. С. 27-32.
3. Грищенко Н. І. Соціальна мобільність як форма відтворення та зміни соціальної структури суспільства. URL: er.nau.edu.ua/bitstream/NAU (дата звернення: 07.02.2020).
4. Мацко І. В. Соціальна мобільність та іммобільність: визначення понять та традиція вивчення. Методологія, теорія та практика соціологічного аналізу сучасного суспільства. Харків: Вид. центр Харків. нац. ун-ту ім. В.Н. Каразіна, 2008. С. 123-125.
5. Подольська Є. А. Соціологія: 100 питань-100 відповідей. К. : ІНКОС, 2009. 352 с.
6. Розуменко О. В. Освітній простір як місце розгортання педагогічних відносин. Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Філософія. 2013. Вип. 41(2). С. 216-223.
7. Хомерікі О. А. Світовий освітній простір: соціологічний аналіз структурної архітекτονіки. Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки. Випуск 18. 2013. С.78-83.

Рекомендовано до друку доцентом Н. І. Мачинською

Т.В. Гальович

ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК СПІЛКУВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ШЛЯХОМ ІНТЕГРАЦІЇ РЕЗУЛЬТАТІВ ПРЕДМЕТНИХ І МІЖПРЕДМЕТНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ЯК ЗАСІБ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ НА І СТУПЕНІ НАВЧАННЯ

Діти – маленькі громадяни нашої країни, тому саме їм доведеться будувати, розвивати її та своє життя. В такому ході подій величезне значення має вправність використання мови. Саме через мову, через влучно, змістовно і точно викладену думку, можна судити про рівень розвитку особистості.

Отже, завдання школи – не тільки прищепити власний погляд на світ учням, навчити мислити, але й зв'язно та усвідомлено викладати свої думки, прагнення в письмовій та усній формі, тобто розвивати вміння доречно використовувати мову під час пізнання довкілля, спілкування, вирішення проблем, а саме: формувати комунікативні компетентності.

Розвиток комунікативних компетенцій – головна мета курсів української та російської мови у початкових класах. Організувати мовну діяльність школярів, допомогти уникнути труднощів при спілкуванні, навчити умінню чітко та образно висловлювати свої думки та почуття – мета роботи вчителя. Цим і зумовлений вибір задачі, над якою не перший рік працюють вчителі нашої школи.

Актуальність проблеми формування комунікативної компетентності здобувачів освіти обумовлюється сучасними змінами в освіті. Нині в педагогіці провідними є ті форми та методи навчання й виховання, що акцентують увагу на учневі з урахуванням його досвіду, інтересів, запитів і цінностей як суб'єкта навчального процесу. Перед школою нові завдання: виховати людину, здатну адаптуватися до умов мобільності, швидкої зміни соціальних ролей, спроможну приймати рішення, мати свою власну думку, брати на себе відповідальність, не боятися помилитися, тобто бути людиною компетентною в спілкуванні і галузі професійної діяльності.

Отже, мета мовного навчання в початковій школі – формування в учнів комунікативної компетентності, базою якої є комунікативні вміння, сформовані на основі мовленнєвих умінь і навичок.

З розвитком мовлення тісно й органічно пов'язане насамперед рівень інтелектуального розвитку людини. Не випадково відомі психологи і педагоги приділяли велику увагу інтелектуальному розвитку дитини засобами мови. Ян Амос Коменський, К.Д. Ушинський, В.О. Сухомлинський, М. Пентелюк, О. Хорошковська, М. Вашуленко. Всіх їх об'єднує те, що вони були не тільки видатними педагогами, а й носіями рідної мови, методистами, авторами книг з рідної мови для дітей.

Провідною ідеєю нашої діяльності є формування вмінь висловлюватися в усіх доступних для здобувачів освіти формах, типах і стилях мовлення, а також створення умов для формування і розвитку комунікативної компетентності й творчих здібностей учнів. Ми переконана, що дитина має право бути співавтором уроку. Навчити дітей вільно висловлювати свої побажання, відчуття, думки можна лише тоді, якщо:

- постійно активізувати їх мислення;
- цікаво організувати діяльність дитячого колективу, щоб він осмислено, творчо й активно пізнавав навчальний матеріал.

Але пам'ятаємо, що спілкування школярів між собою – складний процес. Неefективність у спілкуванні може бути пов'язана з повною або частковою відсутністю певного комунікативного досвіду. Труднощі, які виникають у спілкуванні в певній ситуації, можуть бути зумовлені недостатнім самоконтролем, наприклад через невміння впоратися з імпульсивністю, агресією, тощо. Нелегко одразу навчитися володіти собою. Діти набувають власний досвід, часто на помилках і розчаруваннях.

Чи можна вчитися спілкуватися, використовуючи для цього тільки свій реальний досвід? Так, і зробити це можна за допомогою гри. Гра – це і є модель життєвої ситуації, зокрема спілкування, у процесі якого дитина набуває потрібного досвіду. До того ж роблячи помилки в штучній ситуації

спілкування, вона не так болюче сприймає невдачі, але відчуває відповідальність за результат так, як і у а у реальному житті. Це дає змогу більше пробувати, шукати ефективні взаємодії і не боятися «поразки». Пропоную деякі з таких ігор, які опановували з дітьми на заняттях гуртка «Магія слова».

Ми намагаємося перебувати в постійному пошуку форм і методів, які б допомагали школярам розвивати спілкування, мовлення, сприяли розвитку, самопізнанню, становленню дитини. Вже в першому класі на уроках навчання грамоти за матеріалами букваря розвиваємо вміння: переказувати сюжетні тексти; інсценізувати тексти, що містять діалоги; самостійно складати діалоги; підбирати заголовки; формулювати запитання; виразно читати напам'ять вірші, промовляти швидко скоромовки.

На уроках, де відводиться 15-20 хвилин на розвиток зв'язного мовлення, ставимо цілі: знайомити із тематичними групами слів, збільшувати словниковий запас.

Для цього використовуємо такі завдання ігрового характеру:

1. Визнач слово, що зайве (вовк, вівця, корова, кінь).
2. Один - багато (дерево - дерева, урок-уроки).
3. Заміни одним словом (стілець, шафа, стілець; горобець, ластівка, голуб).
4. Скажи навпаки (холодно - спекотно, смачний - бридкий).
5. Нове слово (кит – кіт - кут, білка - гілка).
6. Такий самий (дім, хата, оселя).
7. Весела сімейка (мама - корова, батько - бик, дитинча - теля).
8. Назви ознаку (Літо - (яке?) Весна - (яка?)).
9. Закінчи речення (Миша – маленька, а слон ... Сіль – солона, а цукор ...
Вежа висока, а хатинка ...)

Вважаємо, що важливу роль у розвитку зв'язного мовлення відіграють і ранкові зустрічі із школярами, адже бесіда із ними у спокійній, дружній атмосфері, допомагає їм висловлюватися. Слід при цьому не забувати про культуру мовлення.

Деякі вправи, для формування навичок діалогічного мовлення: відтворення діалогів із прослуханих та прочитаних текстів, створення діалогів за малюнками, діалоги за планом; прогнозування закінченого діалогу, складання діалогу за поданою ситуацією, складання діалогу за опорними словами, складання діалогу за поданою темою, обов'язково з учнями повторюємо алгоритм в парах для створення діалогу та інсценізація діалогів із казок, складання діалогів на тему події, що відбулась у класі чи в школі, деформований діалог.

Для формування комунікативної компетентності у своїй роботі використовуємо інноваційні методи навчання. Це дискусія, складання сенкана, «обери позицію», «самооцінка», «мозковий штурм», складання асоціативного куща, «мікрофон», «гранування».

Часто використовуємо парні та групові форми роботи учнів на уроці. Починаючи з першого класу, діти вчаться самостійно визначати тему та цілі уроку, висловлюють свої очікування та сподівання. В кінці уроку намагаються самостійно роблять висновки. Актуальними на сьогодні методами є різні види дебатів, дискусій. Учень повинен вміти дискутувати, брати участь у дебатах для того, щоб у подальшому «дорослому» житті вміти уникнути нав'язування чужої думки в будь-якій галузі, починаючи від соціальної та закінчуючи політичною, вміти бути успішним у всіх сферах діяльності.

Для розвитку пошукової діяльності молодших школярів на уроках важливе значення має тренування асоціативного мислення. З цією метою проводжу такі завдання:

1. З якими предметами асоціюються наведені нижче слова?

*Зима - сніг, книга - пригоди,
урок - книга, колесо - машина.*

2. Дібрати з яким дієсловом асоціюється предмет.

Тісто місять, а вареники | ліплять.

Чашку на стіл ставлять, а ложку | кладуть.

3. Прикрасити слово «мова» словами прикметниками, які нам допомогли б глибше осягнути красу рідної мови (словесне плетіння павутинок).
4. Проаналізувати зв'язок між словами однієї з частин рівності і знайти пропущене слово.

Опис людини - портрет = опис краєвиду - ... (пейзаж). Синоніми - «слова-друзі» = антоніми - ... («слова-вороги»).

5. Склади асоціативну павутинку до слова літо.

Широко використовую метод аналогії, коли, спираючись на відомий спосіб, діти досліджують, тобто вносять свої певні зміни.

З тексту «Осінь» побудувати текст «Весна», виконуючи відповідні зміни.
Настала осінь. Опали листочки на березі. На калині з'явилися червоні кетяги ягід. Не співають весело пташки. Золотом вкрите все навкруги. Дітей чарує краса цієї чудової пори.

Важливо, щоб в організації мовленнєвої діяльності учнів на уроках склалися такі ситуації, які спонукали б їх до говоріння. З цією метою використовуємо сюжетно-рольові ігри: «У магазині», «Телефонна розмова», «У бібліотеці», «У поліклініці». А також для підтримання дитячої активності, а, отже, і розвитку говоріння, використовую проєктувальну технологію, всі етапи якої створюють ситуації для спілкування школярів, викликають потребу мовленнєвої діяльності. Спочатку діти потребують значної педагогічної допомоги, їм легше працювати в групі, а з часом впевненіше беруться за індивідуальні проєкти - «доростають» до індивідуального монологу-презентації.

Особливе місце в роботі над мовленнєвою діяльністю учнів в початкових класах відводиться окремим урокам розвитку зв'язного мовлення.

Також вважаємо, що важливим для школярів є вміння складати твори. Для того щоб діти гарно написали твір і поширили свій досвід співпраці та самовираження, проводжу:

1. Підготовчу роботу. Для реалізації цього завдання використовую метод створення емоційного фону до написання твору. Головне завдання, яке

ставимо перед собою, це навчити дітей помічати навколо себе те, чого раніше на бачили, нащо не звертали увагу, і зуміти передати побачене за допомогою мови.

2. Наступним етапом у складанні твору є робота над новим матеріалом, а саме:

- a. Словникова робота, бо багатий словник школяра допоможе йому створити творчий і якісний продукт. Тут варто звертати увагу дітей на образні висловлювання, епітети, порівняння, фразеологізми. На даному етапі проводимо такі види роботи: спостереження за мовним явищем, поширення речень образними висловами, орфографічна підготовка, гра «Вилікуй слова», вправа «Заблукали слова», складання «сенкану», добір слів протилежних за значенням.
- b. Робота над реченням: визначення меж речень в тексті, робота над деформованими реченнями, продовж речення, побудова речення за опорними словами, складання речення за предметним малюнком, побудова речення на задану тему.
- c. Робота над текстом: робота над розумінням змісту тексту (аудіювання), переказування тексту, редагування тексту, відновлення деформованого тексту, складання тексту – опису за поданим планом, складання тексту розповіді за серією малюнків та опорними словами, складання розповіді за поданим зачином, складання розповіді за поданою кінцівкою, складання тексту-роздуму, використовуючи подані твердження і висновки, складання твору на основі власних спостережень.

3. Далі йде колективне або індивідуальне складання твору, слухання кращого зразка й самостійна робота, після якої проводиться оцінювання школярами власних і чужих творів, корекція та доопрацювання творів.

Надзвичайно ефективною, на нашу думку, є інтерактивна модель уроку, що дає можливість зробити навчання цікавим, забезпечити особистісно орієнтований підхід, відтворити моделі ситуацій із життя, створити атмосферу

взаємодопомоги, творчості у навчанні. Робота з розв'язання проблеми дає змогу проводити нетрадиційні уроки (уроки-подорожі, урок-екскурсія у природу, урок-гра, конкурси, інтегровані уроки).

У своїй діяльності ми намагаємося застосовувати інформаційно-комунікативні технології, пропонуємо учням проблеми, які заставляють мислити, створювати щось нове дозволяють їм вирішувати проблемні ситуації. Діти створюють власні міні-презентації до будь-яких уроків. Роботу на початку кожного учбового дня організувати краще таким чином, що діти по черзі не тільки готували класну кімнату до занять, але й проводили ранкову зарядку, підводили підсумок фенологічним спостереженням, представляли хвилинки-цікавинки у вигляді «Доповіді чергового», що можна демонструючи у вигляді мультимедійної презентації.

Умілий підбір дидактичних засобів з комп'ютерною підтримкою формують, на нашу думку, належне підґрунтя для оволодіння здобувачами освіти матеріалом, сформуують уміння правильно будувати зв'язні висловлення та виконати інші необхідні в цьому плані завдання. І як результат цієї роботи - отримуємо вдалі спроби дітей підготовки цікавого матеріалу до уроку у вигляді власних дитячих мультимедійних, належний психологічний клімат на уроці, вільного вираження власних думок, емоцій. Будувати уроки слід як діалоги, що забезпечуть обмін думок, толерантність в висловлюваннях дітей під час спілкування.

Зважаючи на те, що до школи приходять діти з обмеженим словниковим запасом, які не володіють навіть базовими навичками переказу, то в умовах сучасності вправне оволодіння школярами рідною мовою має неабияку роль для розвитку дитини.

Формування комунікативних компетентностей повинні стати предметом уваги не лише на заняттях з розвитку мовлення, а й на інших заняттях у початковій школі.

Важливо, щоб урок захоплював дітей, допомагав їм відкрити можливості мови щодо висловлення різних думок і почуттів. Для цього потрібно не

забувати про сучасні, інноваційні методи навчання, використовувати можливості комп'ютерних технологій.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гальович Т. В. Реалізація педагогічних ідей А.Дістервега в освітньому просторі ХХІ століття. Таврійський вісник освіти: Науково-методичний журнал. 2015. №4(52).
2. Кучинський М. Підготовча робота до уроків розвитку зв'язного мовлення. Початкова школа : Науково-методичний журнал. 2004. №6. С. 21–23.
3. Новак М. Теоретичні основи формування комунікативної компетентності молодших школярів. Початкова школа. 2014. №2. С. 56–58.
4. Охріменко Л. Діалогічні методи навчання на уроках української мови в початкових класах. Початкова школа : Науково-методичний журнал. 2015. №1. С. 23–33.
5. Петрик О. Розвиток діалогічного мовлення молодших школярів. Початкова школа. 2005. №11. С. 8–11.

А.В. Гамза

МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ РОБОТИ НАД АУДІОТЕКСТАМИ У ПРОЦЕСІ ТЕКСТОТВОРЕННЯ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Вступ. Важливими завданням вчителя початкових класів є підготовка здобувача освіти, який не лише набуває визначених програмою компетенцій, а й уміло реалізує їх у повсякденному житті, формування особистісного потенціалу свідомого громадянина своєї держави, побудованого на засадах вивчення норм української літературної мови.

Важливою особливістю оновленого процесу навчання є формування компетентностей в учнів початкової школи, які допоможуть сформувати власне сприйняття світу та набутти вмінь логічно й чітко висловлювати власні думки у процесі оволодіння основними етапами процесу творення тексту.

Законом України «Про освіту» визначено, що «метою повної загальної середньої освіти є всебічний розвиток, виховання і соціалізація особистості, яка здатна до життя в суспільстві та цивілізованій взаємодії з природою, має

прагнення до самовдосконалення і навчання впродовж життя, готова до свідомого життєвого вибору та самореалізації, відповідальності, трудової діяльності та громадянської активності» [1, с. 11].

Досягнення цієї мети реалізовано шляхом формування ключових компетентностей, необхідних кожному школяру для успішної життєдіяльності, серед яких *компетентність вільного володіння державною мовою* та здатність спілкуватися рідною [1, с. 11].

Державний стандарт початкової освіти *метою «Мовно-літературної освітньої галузі»* визначає: формування комунікативної компетентності; розвиток особистості здобувачів освіти засобами різних видів мовленнєвої діяльності; збагачення емоційно-чуттєвого досвіду, розвиток мовленнєво-творчих здібностей [2, с. 24].

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Значний інтерес науковців до проблеми текстотворення ілюструє її актуальність та важливість. У психолого-педагогічній літературі обґрунтовано питання породження й розуміння тексту (Н. Болотнова, Н. Валгіна, І. Гальперін, М. Доблаєв, М. Жинкін, І. Зимня, О. Леонтєв, І. Синиця та ін.); лінгвістичної природи тексту (І. Арнольд, Н. Арутюнова, Ш. Баллі, Ф. Бацевич, М. Бахтін, А. Загнітко, І. Ковалик, І. Кочан, Л. Мацько, О. Москальська, О. Селіванова та ін.). Проблему текстотворення в контексті мовленнєвого розвитку розглянуто в працях дослідників початкової та середньої освіти (В. Бадер, З. Бакум, Н. Бібік, Л. Варзацька, М. Вашуленко, О. Глазова, Н. Голуб, О. Горошкіна, Н. Грона, С. Дубовик, В. Каліш, О. Караман, С. Караман, О. Копусь, К. Климова, О. Кучерук, Т. Ладиженська, М. Львов, Т. Маркотенко, С. Омельчук, М. Пентилюк, Н. Сіранчук, Н. Скрипченко, В. Собко, С. Соловейчик, В. Статівка, І. Хом'як, О. Хорошковська, С. Яворська та ін.).

У лінгводидактиці описано варіативні методики формування усного й писемного мовлення, діалогічного і монологічного висловлення, прийоми роботи з текстом на уроках української мови в початкових класах. Упродовж останнього двадцятиріччя з'явилася низка дисертаційних праць, присвячених розвитку

мовленнєво-творчої діяльності (Н. Гавриш); основним аспектам наступності та перспективності у формуванні текстотворчих умінь учнів початкових і 5-х класів у загальноосвітніх школах (О. Глазова); проблемі формування текстотворчих умінь в учнів початкових класів (Н. Грона); збагаченню словникового запасу учнів початкових класів в умовах формування лексичної компетентності на уроках української мови (Н. Сіранчук); розвитку в учнів початкових класів навичок складання текстів-описів (В. Собко); збагаченню словникового запасу учнів початкових класів дієслівними формами (Н. Чепелюк).

Виклад основного матеріалу. Аналіз навчальних програм щодо обов'язкових результатів навчання учнів початкових класів уможливило виділення основних змістових напрямів, серед яких важливе значення має *«Мовно-літературна освітня галузь»*: сприйняття, аналіз, інтерпретація, критичне оцінювання інформації в текстах різних видів, медіатекстах та використання її для збагачення свого досвіду; взаємодія з іншими особами усно, сприйняття і використання інформації для досягнення життєвих цілей у різних комунікативних ситуаціях; дослідження індивідуального мовлення, використання мови для власної мовної творчості, спостереження за мовними явищами, їхній аналіз; висловлювання думок, почуттів та ставлення, взаємодія з іншими особами письмово та в режимі реального часу, дотримання норм літературної мови.

Важливим завданням сучасної початкової ланки освіти є формування мовної особистості, здатної до її світосприйняття та розвитку когнітивної здатності [1, 11]. Аналіз *«Мовно-літературної галузі»* у типовій освітній програмі уможливив визначення змістової лінії *«Досліджуємо медіа»*, яка передбачає роботу над усним чи писемним мовленням, з метою впливу на переконання слухача. Формування комплексу текстотворчих умінь: інформаційно-змістових, структурно-композиційних, граматико-стилістичних та поведінково рефлексійних під час вивчення дієслова можливе за допомогою виконання навчальних вправ у межах означеної змістової лінії. У процесі

роботи над медіатекстами, учні початкових класів зможуть обговорювати зміст і форму простого медіатексту (світлина, фотоколаж), виявляти очевидні дії у простих медіатекстах; визначати тему й основну думку; висловлювати власні думки і почуття з приводу простих медіатекстів.

Окрему групу для формування текстотворчих умінь в учнів у процесі вивчення дієслова становлять *аудіовізуальні засоби навчання*, мета застосування яких полягає в підвищенні ефективності процесу засвоєння знань із розділів «Слово», «Речення», «Текст», «Дієслово»; активізації усного й писемного текстотворення, збагачення лексичного запасу учнів дієсловами; забезпеченні реалізації принципу розвитку мовного чуття; формування умінь чітко й правильно висловлювати власні думки. Досліджуючи методичний аспект важливості використання аудіовізуальних засобів навчання, було виявлено що вони сприяють формуванню умінь усного текстотворення в учнів за допомогою застосування комп'ютерних мультимедійних дошок, а також посиленню мотивації навчальної діяльності учнів.

Важливим для формування текстотворчих умінь у нашому дослідженні ми виділяємо використання медіатекстів та медіапрезентацій, за допомогою яких учні відчують зміст тексту через засоби зовнішньої виразності, налаштовуємо візуальний контакт учня із прослуханим та побаченим, відбувається швидке орієнтування в умовах спілкування та виокремлення головного для усного текстотворення чи з'ясування протиріч у творі-есе.

Ефективними прийомами експериментального навчання визначено граматику-стилістичний аналіз усних і письмових текстів, вправи на відтворення словосполучень, речень, текстів у вільних диктантах, переказах, близьких до тексту, під час читання, заучування напам'ять, а також виконання вправ за зразком. Усі ці прийоми спрямовані на збагачення мовлення учнів дієсловами-синонімами, дієсловами-антонімами, багатозначними дієсловами, дієсловами, вжитими у переносному значенні, типовими граматичними моделями, найпоширенішими інтонаційними структурами.

У процесі такої роботи не всім учням вдається 100% сформувавши комплекс умінь, спрямованих на реалізацію процесу текстотворення, проте значно збільшується відсотковий показник під час виконання вправ над інформаційно-змістовим та граматико-стилістичним уміннями. Вчитель має прагнути сформувавши вміння, вдало виділяти структурні частини тексту, виписувати ключові дієслова, які описують перебіг подій у відповідній послідовності, пов'язувати речення між собою, так аби створити мікротеми висловлювання, навчилися чітко витримувати етапи граматичного розбору дієслова як частини мови, добирати дієслова, що найкраще відображають зміст висловлювання.

Мовно-мовленнєві вправи у поєднанні із мультимедійними чи ілюстративними засобами навчання допомагають створити необхідну емоційну атмосферу для продукування власних висловлювань. Наприклад, фронтальна бесіда вчителя готує учнів до написання твору-опису *«Прийшла весна»*, орієнтує у правильному доборі дієслівного матеріалу з використанням вивчених граматичних правил та формує практичні навички творення тексту. Тема висловлювання повинна передбачати мотивацію, викликати яскраві емоції, створювати всі передумови для використання описової функції дієслова в процесі текстотворення.

Висновок. Отже, використання аудіовізуальних засобів навчання, зокрема аудіотекстів у процесі текстотворення допомагає: з'ясувати чіткий мотив створення висловлювання, набути комплекс умінь, необхідних для продукування висловлювань усного й писемного текстотворення, удосконалити знання учнів 3-4 класів про дієслово, як лексичну одиницю мовлення, які необхідні для опису процесів предметів та явищ, висловити власні міркування, які уможливають вдосконалення знань про дієслово як частину мови, яка виконує предикативну функцію в усному й писемному мовленні. Мовно-мовленнєві завдання дозволяють сформувавши вміння орієнтуватись у мовленнєвій ситуації, а також виявити рівень набуття учнями початкових

класів інформаційно-змістових, структурно-композиційних, граматико-стилістичних та поведінково-рефлексійних умінь у текстотворчому процесі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Закон України «Про освіту». К.: Міленіум, 2001. С. 11-35.
2. Державний стандарт початкової загальної освіти. Поч. школа, К., 2016.

М.С. Гаран

ВИКОРИСТАННЯ ВІДЕОТЕКИ УРОКІВ МАТЕМАТИКИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ У ПРОЦЕСІ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ З МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ МАТЕМАТИКИ

Методична компетентність в навчанні учнів математики, як важливий складник професійної компетентності вчителя початкових класів, формується під час опанування студентами навчальної дисципліни «Методика навчання математики в початковій школі». У науковій літературі і практиці вищої освіти доведена доцільність залучення студентів на лекційних, практичних та лабораторних заняттях до квазіпрофесійної діяльності, яка імітує окремі елементи діяльності вчителя у навчанні молодших школярів математики через аналіз, наслідування, відтворення в стандартних і нестандартних умовах зразків діяльності вчителя початкових класів із навчання учнів окремих елементів змісту, регламентованих чинною програмою з математики [1]. Під час лекційних занять студенти одержують зразки майбутньої професійної діяльності від викладача, який аналізує, здебільшого імітує діяльність учителя під час розгляду окремого питання [4]. На практичних заняттях майбутні вчителі імітують, програють ситуації, що можуть виникнути на уроках математики в початковій школі [3]. На лабораторних заняттях студенти вже здійснюють власний аналіз професійної діяльності вчителя із навчання учнів окремих питань програми з математики, що може відбуватися під час перегляду реальних уроків. Таким чином, вивчення курсу «Методика навчання математики в початковій школі» потребує засобів залучення студентів до аналізу реальних уроків математики. Натомість реалізувати цю потребу на

практиці можливо лише на лабораторних заняттях, відвідуючи уроки математики у процесі педагогічної практики, що не є достатнім для формування професійної, зокрема методичної, компетентності майбутніх учителів. Крім того, в результаті аналізу нормативних програм навчальної дисципліни «Методика навчання математики в початковій школі» 12 ЗВО України, нами було з'ясовано, що в 6 освітніх закладах таку форму організації навчання, як лабораторні заняття, взагалі не передбачено [4]. А це значно зменшує можливості залучення студентів до аналізу кращих зразків професійної / методичної діяльності вчителів початкової школи. З огляду на подані аргументи, альтернативою залучення студентів до реальних уроків математики є перегляд їхніх відеозаписів в межах самостійної роботи з методики навчання математики. Так, на наше замовлення було зроблено відеозаписи уроків математики проведених кращими вчителями Миколаївського муніципального колегіуму, а також було записано зразки розв'язування учнями колегіуму окремих видів завдань з їх повним коментуванням. Крім того, нами було підібрано відеофрагменти уроків математики кращих вчителів початкових класів України, що були представлені на конкурсі Вчитель року. Відповідно тем та підтем, визначених у доцільному змісті навчальної дисципліни «Методика навчання математики в початковій школі», всі ці відеозаписи було розбито на фрагменти, з метою ілюстрації окремих питань лекції, практичного/лабораторного заняття, і таким чином створено відеотеку уроків математики в початковій школі та їх фрагментів [1].

Під час аудиторної роботи з методики навчання математики в початковій школі матеріали відеотеки доцільно використовувати з метою ілюстрації методичних підходів під час опанування окремого поняття чи вміння, або в ході реалізації певної технології навчання тощо; в якості матеріалу для аналізу структури уроків та діяльності вчителя; як зразок діяльності вчителя; з метою мотивації навчальної діяльності студентів тощо. Так, наприклад, до змісту лекції можна включити відеозаписи фрагментів уроків із актуалізації опорних знань та способів діяльності учнів, створення і розв'язування проблемної

ситуації, відкриття учнями орієнтувальної основи дії, ознайомлення учнів з окремими видами задач, відеозаписи виконання учнями певних обчислень чи роботи над задачами тощо.

На практичних заняттях за допомогою відеозаписів уроків та їх фрагментів студенти мають змогу проаналізувати й оцінити діяльність учителя з організації окремих етапів уроку (методичний, розвивальний, виховний, технологічний аспекти) [3]. Задля мотивації навчальної діяльності студентів та аналізу діяльності учнів із розв'язування завдань на обчислення чи роботи над задачею, на заняттях можуть бути використані відеозаписи розв'язування учнями певних завдань. На їх основі студенти можуть оцінити правильність розв'язання та повноту пояснення його учнем. Цікавими для студентів є відеозаписи коментарів учнів із розв'язування простих і ускладнених рівнянь (рівнянь, в яких права частина подана числовим виразом, рівнянь, в яких один з компонентів поданий числовим виразом, рівнянь, в яких один з компонентів поданий виразом зі змінною), відео коментарі учнів із розв'язування нерівностей з однією змінною різними способами, що також можуть бути використані під час аудиторної роботи.

Працюючи з матеріалами відеотеки під час самостійної роботи, студенти можуть проаналізувати діяльність учителя, з'ясувати мету педагогічних впливів, що використані ним на певних етапах уроку, та обрати для себе найбільш привабливу педагогічну стратегію побудови уроку математики та організації комунікації з учнями [1]. Для виконання в процесі самостійної роботи завдання на кшталт «Скласти план-конспект уроку» або «Розробити системи навчальних завдань» студенти можуть переглянути відеофрагменти уроків математики в початковій школі як приклад реалізації плану-конспекту чи системи завдань тощо.

Саме для самостійної роботи студентам можуть бути запропоновані інтерактивні відеофрагменти, створені за допомогою онлайн-сервісу Vizia.co [2]. Можливості даного інструменту дозволяють не лише привернути увагу до відео та зробити акцент на тій чи іншій його частині, а й залучити студентів до

активного перегляду запису з можливістю відповідати на питання, голосувати, висловлювати свою думку тощо. Зазначимо, що даний сервіс потребує реєстрації, проте є безкоштовним. Недоліком є лише англomовний інтерфейс Vizia.co. Даний сервіс дозволяє прикріпити до відео 4 види інтерактивності: питання з варіантами відповідей; відкрите питання; опитування (голосування); покликання на веб-ресурс. Для додавання будь-якого з цих елементів слід запустити відео та в потрібний момент клікнути «мишею» по стрічці часу і обрати відповідний вид інтерактивності [2].

Для додавання відкритого питання обираємо функцію «Response» та у вікні, що відкрилося формуємо запитання. Це можуть бути запитання на кшталт: яку мету й дидактичне завдання розв'язували на уроці; у чому полягає розвивальне, виховне завдання уроку; який навчальний зміст був повторений на етапі актуалізації опорних знань; у чому необхідність його актуалізації; як учитель організував етап ознайомлення з новим матеріалом і прийомами виконання завдань; які методи й технології застосував; який навчальний зміст був запропонований учням на етапі закріплення; формування вмінь і навичок; якою була робота учнів на уроці (активність, самостійність, бажання працювати, правильність відповідей); як учителем зроблений підсумок уроку тощо.

Для додавання питання з варіантами відповідей слід обрати функцію «Quiz», у вікно, що відкрилося додаємо саме запитання та декілька варіантів відповіді на нього (правильна відповідь відзначається відповідним маркером). Актуальними будуть запитання про тип уроку; застосування вчителем методів, технологій та форм роботи на певному етапі уроку; прийоми та способи розв'язування окремих завдань; допущенні учнями помилки під час розв'язування завдань чи коментування; методичні помилки вчителя тощо.

Щоб додати опитування (голосування) слід обрати «Poll» та ввести тему опитування, додавши при цьому 4 варіанти відповідей. Тема опитування може стосуватися методичних прийомів; досягнення учителем мети уроку та розв'язання поставлених завдань; особистих вражень студента від уроку тощо.

Для того, щоб додати покликання необхідно обрати функцію «Call-to-Action». Покликання буде додано у вигляді кнопки, натиснувши на яку, студенти можуть потрапити на інший веб-ресурс. До покликанням можна додати завдання або запитання, а самій кнопці дати назву. Тут доцільно пропонувати покликання на методичні джерела, нормативні документи, матеріали лекції з методики навчання математики на відповідну тему тощо.

Слід зазначити, що, відповідаючи на запитання, студенти мають змогу дати відповідь («Continue» - зберегти відповідь, повернутися до перегляду), або ж пропустити і продовжити перегляд («Skip» - на відповідати на питання, повернутися до відео) [2].

Крім того, даний сервіс надає можливість на початку опитування студентам авторизуватися, вказавши своє ім'я та адресу електронної пошти. Таким чином, викладач має змогу отримати звіт на основі відповідей на запропоновані питання (для цього необхідно підключити до сервісу обліковий запис Google) [2].

Отже, матеріали відеотеки уроків математики в 1 – 4 класах та їх фрагментів, що ілюструють відповідний елемент навчального змісту (структуру уроку, технології навчання, методичні підходи тощо), а також відеозаписів з міркуваннями учнів, які демонструють способи обчислення, роботу над задачами тощо, є ефективним засобом навчання, як у процесі аудиторної, так і самостійної роботи студентів з курсу «Методика навчання математики в початковій школі», що сприяє одержанню студентами алгоритмів і квазіалгоритмів розв'язування методичних задач, які виникають у процесі методичної діяльності вчителя; формуванню практичної готовності студентів до навчання учнів математики; розвитку професійних мотивів студентів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Skvortsova S., Haran M. Training for primary school teachers in teaching mathematics using information technologies. S. Skvortsova, M. Haran. E-learning Vol. 9 Effective Development of Teachers' Skills in the Area of ICT and E-learning

Monograph Scientific Editor Eugenia Smyrnova-Trybulska Katowice. Cieszyn, 2017. P.414-439.

2. Vizia – сервис для создания интерактивного видео. URL: <https://nitforyou.com/vizia/> (дата звернення: 28.02.2020).

3. Особливості організації практичних занять з курсу «Методика навчання освітньої галузі «Математика»»(МНОГМ) з використанням інформаційних технологій. С.О. Скворцова, М.С. Гаран. Педагогічні ідеї Софії Русової у контексті сучасної освіти: матеріали Міжнародної науковопрактичної конференції, присвяченої 160-річчю від дня народження С.Ф. Русової. Чернігів : Десна Поліграф, 2016. С. 199-201.

4. Скворцова С.О. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до навчання учнів математики. Гірська школа Українських Карпат. № 12-13. 2015. С. 209-215

А. В. Горлова

***ПАРТНЕРСЬКА ВЗАЄМОДІЯ «ВИКЛАДАЧ-СТУДЕНТ» ЯК ЧИННИК
ПРОФЕСІЙНОГО ЗРОСТАННЯ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ***

Незворотні зміни політичного, соціального та економічного характеру, які сьогодні відбуваються в житті вітчизняного суспільства, вимагають переосмислення та оновлення підходів до проблеми становлення особистості, формування її спрямованості, ідеалів, цінностей.

Особливо гостро це питання постає в контексті фахової підготовки майбутніх учителів початкової школи, оскільки саме від першого учителя багато в чому залежить розвиток когнітивної та моральної сфер зростаючої Людини, яка вже в недалекому майбутньому має розбудовувати Україну, брати безпосередню участь у процесах націєтворення.

Незаперечний вплив на свідомість молодшого школяра, розвиток всіх складових підґрунтя його особистості, мають значущі дорослі – батьки та педагоги. Тож від того, якою мірою сформовані в них загальнолюдські та

національні духовні цінності, моральна самосвідомість, ставлення, залежить вектор розвитку дитини.

Вихователем сучасної дитини має бути високоморальна людина, професійна компетентність якої дозволяє розв'язувати освітні завдання, постійно звертаючись до духовного стрижня вихованців.

Актуальність пропонованої проблеми підтверджується низкою державних документів: Конституцією України, Законом України «Про освіту» (2019), Концепцією національно-патріотичного виховання дітей та молоді (2015), Програмою українського патріотичного виховання дітей та учнівської молоді (2014). В них підкреслюється пріоритетність морального виховання, а головними принципами освітньої діяльності визначено людиноцентризм; гуманізм; демократизм; єдність навчання, виховання та розвитку; виховання патріотизму, поваги до культурних та духовних цінностей Українського народу [3].

Проблеми професійної педагогічної підготовки майбутнього вчителя початкової школи висвітлено у роботах сучасних філософів: В. Андрущенко, І. Зязюна; психологів: І. Беха, Л. Виготського, І. Кона, Г. Костюка, В. Моляко; педагогів: О. Дубасенюк, О. Пехоти, В. Сластьоніна, М. Стельмаховича, О. Савченко, О. Сухомлинської та ін. Дослідження науковців Н. Бібік, Є. Бондаревської, П. Зеєра, І. Зимньої, Л. Коваль, Н. Ничкало, Н. Мачинської, С. Скворцової, О. Пометун, В. Синенка, Р. Шаповала присвячені питанням становлення професійної компетентності педагога. Для окресленої нами теми корисними стали висновки праць, в яких розкриваються засади формування морально-духовної сфери особистості майбутнього вчителя 1-4 класів як невід'ємної складової його професійного зростання (Ш. Амонашвілі, В. Сухомлинського, І. Беха, Л. Канішевської, О. Савченко, Л. Чередник).

Ретельний аналіз наукової літератури з досліджуваного питання дозволяє стверджувати, що професіоналізм, як вищий прояв реалізації теоретичної та практичної підготовки фахівця, як особлива інтегративна категорія, має наступні складові: 1) система ґрунтовних галузевих знань; 2) володіння

комплексом інструментів для ефективного вирішення професійних завдань за будь-яких умов; 3) суміжні навички – системні, інформаційні, аналітичні, мовленнєві і, так звані, м'які навички - soft skills [5].

Компетентнісний підхід в підготовці педагогів в наш час є основним і базується на оновлених інтегрованих вимогах до результатів професійної освіти. Одноставної думки щодо визначення професійної педагогічної компетентності немає. Сучасні українські науковці (Л. Банашко, І. Зязюн, Н. Лосева) під компетентністю розуміють глибоке знання предмета, методики його викладання, педагогіки й психології та рівень розвитку професійної самосвідомості, індивідуально-типові особливості й професійно-значущі якості; систему наукових знань, інтелектуальних і практичних умінь і навичок, особистісних якостей і утворень, яка при достатній мотивації та високому рівні професійності психічних процесів забезпечує самореалізацію, самозбереження та самовдосконалення особистості педагога в процесі професійної діяльності [1].

Ми цілком погоджуємося, що компетентність є динамічною категорією і передбачає наявність у педагога таких якостей, які дають йому змогу найефективніше здійснювати педагогічний процес у мінливих соціально-педагогічних умовах [4]. Компетентність є інтегративною за природою, вона передбачає цілісний досвід розв'язання життєвих проблем, виконання багатьох різних функцій.

Аналіз праць теоретиків і практиків сучасної психолого-педагогічної науки, дозволяє констатувати: результат професійної педагогічної освіти віддзеркалюється у єдності теоретичної, практичної та психологічної готовності спеціаліста до здійснення своєї професійної діяльності [9; 10].

Досліджуючи питання підготовки майбутніх учителів початкової школи, Л. Чередник підкреслює: «тенденції розвитку світового освітнього процесу пріоритетними напрямками формування педагогічної компетентності визнають не тільки формування інтелектуальних знань, умінь, але й особистісних професійних якостей» [10]. Сучасний педагог має володіти високим рівнем

професійних знань, вмінь і навичок та арсеналом індивідуальних якостей, що дозволяють розв'язувати освітньо-виховні задачі різної складності. Професійна компетентність вчителя, як зазначає В. Синенко, є високим рівнем його психолого-педагогічних і науково-предметних знань і умінь у поєднанні з відповідним культурно-моральним образом, що забезпечує на практиці соціально затребувану підготовку підростаючого покоління до життя [4]. Н. Мачинська в підготовці майбутнього педагога, перш за все, передбачає формування високодуховної людини, виховання особистості, яка зуміє правильно обрати свій шлях у житті, зважаючи на власні можливості; ставитиме перед собою завдання самовдосконалення та саморозвитку; позитивно впливатиме на духовне життя суспільства [6].

Ми цілком поділяємо думку С. Скворцової щодо трактування сутності професійної педагогічної компетентності як комплексу професійно-діяльнісного, комунікативного та особистісного компонентів. Дослідниця розуміє професійну компетентність педагога як: а) властивість особистості, що виявляється в здатності до педагогічної діяльності; б) єдність теоретичної й практичної готовності педагога до здійснення педагогічної діяльності; в) спроможність результативно діяти, ефективно розв'язувати стандартні та проблемні ситуації, що виникають у педагогічній діяльності. В руслі даної проблеми С. Скворцова виділяє професійно важливі властивості та «здатності до виконання педагогічної діяльності, що зумовлюються рівнем знань, здібностей, умінь, навичок, особистісними якостями (риси характеру й темперамент, індивідуальні риси емоційно-вольової сфери)» [8].

Особливість професії педагога визначається її надважливим аспектом – постійним зверненням до морально-духовної сфери вихованця.

Учитель початкової школи є носієм свідомості, волі, стосунків та дій, кожного дня під час взаємодії з вихованцями він розкриває, демонструє власною поведінкою, презентує особистісне ціннісне ставлення до подій та речей. Тож формування гуманістичної спрямованості, духовно-моральної

компетентності є важливими елементами підготовки майбутніх педагогів в умовах вищого навчального закладу.

На наш погляд, такі прояви духовності, як бажання і готовність творити добро, любов, чесність, толерантність, віра, оптимізм мають бути фундаментом розвитку інтелекту студентів. Становлення духовної складової особистості майбутнього вчителя початкової школи можливе за умов партнерської взаємодії «викладач-студент». Така співпраця має створюватися на засадах діалогу, взаєморозуміння, взаємоповаги та емоційної цілісності, поєднанні вимогливості та принциповості з уважним, чуйним ставленням один до одного, нетерпимості до рутини та формалізму.

Досліджуючи питання мотивації до професійного становлення майбутніх фахівців початкової ланки освіти, нами було проведено анкетування студентів 4 курсу педагогічного факультету Херсонського державного університету, яке дозволило зробити певні висновки. Так, на питання щодо ролі партнерської взаємодії «викладач-студент», 86% респондентів відповіли, що такі відносини є необхідними, оскільки сприяють не тільки кращому розумінню один одного, а й оволодінню спеціальними педагогічними навичками. На пропозицію назвати людей, які сприяли вибору майбутньої професійної діяльності, відповіді опитуваних розподілилися таким чином:

1. Науковий керівник дипломного проекту або методист – 43,5%,
2. Куратор – 28,2%,
3. Перший вчитель – 14,2%,
4. Батьки – 14,1%.

Викладач, як ініціатор взаємодії, у спілкуванні зі студентами має керуватися внутрішніми орієнтирами, які сприяють утвердженню довірливих стосунків та взаємоповаги у спільній діяльності. Мається на увазі висока моральна культура, гуманістична спрямованість, педагогічний такт, емоційне авансування, центрованість на професійному та духовному розвитку студента. За таких умов зберігається і затверджується самоцінність учасників взаємодії та надається розвивальна перспектива. Метою довірливого спілкування є

досягнення духовної єдності партнерів; практичні дії, що використовуються, підпорядковуються цій меті. Саме в межах духовного спілкування формується зорієнтованість на гуманістичні цінності, відбувається обмін духовними орієнтирами суб'єктів спілкування на основі звернення до життєвого досвіду й цінностей викладача та студента.

Створення суб'єкт-суб'єктної взаємодії «викладач-студент» залежить від рівня компетентності педагога. За переконанням Н. Лосєвої, складовими його професіоналізму є:

- уміння здійснювати точні прогнози;
- високий рівень саморегуляції та самоконтролю;
- стійка образна сфера особистості;
- спрямованість на прийняття рішень у діяльності;
- налаштованість на самореалізацію в професійній діяльності;
- удосконалення індивідуального стилю та ін. [9].

На думку Н. Мачинської, «загальнокультурна компетентність педагога, яка полягає в досягненні високого рівня розвитку в суспільному, виробничому й духовному житті, характеризує педагога як інтелігентного, вихованого, толерантного, гнучкого фахівця, буде впливати на формування окремих компетентностей у студентів» [5].

Цінними для розуміння феномену відносин викладача і студента є висновки досліджень І. Беха щодо морального боку педагогічної взаємодії. Справжній педагог – це носій загальносвітової і національної культури та науково-духовного світогляду, що виявляється у поведінці, манері і стилі спілкування, характері емоційних переживань та реагуванні у контактах з оточуючими [2]. Аби такі морально-духовні характеристики викладача, як щирість, доброта, чесність, принциповість, справедливість, добродійність, набули для студентів значущості і стали основою довіри, ці якості мають бути невід'ємною частиною щоденного спілкування. «Щирі почуття слугують тими відкритими дверима, через які відбувається моральне спілкування наставника і

його вихованця, – спілкування, за якого звук, який лине з вуст педагога, кожен рух – огортаються ореолом всієї його особистості» [2].

Отже, багатогранність та значущість проблеми партнерської взаємодії «викладач-студент» важко переоцінити. Її сутність може розкриватися як прояви розуміння і опіки на початку навчання в ЗВО, в процесі соціалізації; наставництво, кураторство, фасилітаційна підтримка під час зростаючої ролі студентів в організації взаємодії з оточенням; партнерство на засадах суб'єкт-суб'єктних стосунків, що передбачає взаємоповагу, довіру та спільність інтересів, єдиний результат діяльності [7].

Саме партнерські стосунки викладача і студентів є передумовою та інструментом подальшого професійного розвитку майбутніх педагогів, джерелом формування їхньої самостійності, ініціативності, індивідуальності, відповідальності та творчості.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- 1.Банашко Л. Концепція педагогічної компетентності майбутніх учителів у системі ступеневої підготовки спеціалістів початкової ланки освіти. Хмельницьк: Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія, 2019. URL:<http://www.kgpa.km.ua/?q=node/233> (дата звернення: 21.01.2020).
- 2.Бех І. Д. Вибрані наукові праці. Виховання особистості. Том 2. Чернівці: Букрек, 2015. 640 с. URL:<https://nenc.gov.ua/education/wp-content/uploads/2018/01/2.pdf> (дата звернення: 12.02.2020).
- 3.Закон України «Про освіту» від 18 грудня 2019 року № 392-IX. URL: http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/T172145.html (дата звернення: 03.02.2020).
- 4.Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики. Під заг. ред. О. В. Овчарук. К. : «К.І.С.», 2004. 112 с.
- 5.Мачинська Н.І. Теоретичні аспекти духовно-моральної компетентності майбутніх фахівців. Наукові записки. Серія «Психологія і педагогіка». Випуск

21. Львів: Львівський державний університет внутрішніх справ, 2012. С. 131-136. URL:<https://eprints.oa.edu.ua/2473/1/19.pdf> (дата звернення: 15.12.2019).
- 6.Мачинська Н.І. Авторитет викладача – необхідна умова його ефективної взаємодії зі студентами. Педагогічний дискурс: зб. наук. Праць, гол. ред. І.М. Шоробура. Хмельницький: ХГПА, 2015. Вип.18. С.142-147.
- 7.Рагозіна Л. Партнерська взаємодія у системі інститутів соціальної сфери: збірник матеріалів II Міжнародної науково-практичної конференції (15-16 листопада 2018 р., м. Ніжин). За заг. ред. С. О. Борисюк та О. В. Лісовця. Ніжин : Видавництво НДУ ім. М. Гоголя, 2018. 188 с.
- 8.Скворцова С. О. Формування професійної компетентності в майбутнього вчителя математики. Портал сучасних педагогічних ресурсів. URL: http://intellect-invest.org.ua/pedagog_editions_emagazine_pedagogical_science_vypuski_n4_2010_st_4/?print (дата звернення: 20.01.2020).
- 9.Ціпан Т. Професійна компетентність сучасного вчителя. URL: file:///C:/Users/1/Downloads/inuv_2016_3_22.pdf (дата звернення: 29.01.2020).
- 10.Чередник Л. Інформаційна культура як складник загальної культури особистості. URL:https://opu-konf.at.ua/2016/stran_6_do_konza_2016_15_07-360-370.pdf (дата звернення: 30.01.2020).

Т.А. Гращенко

***ОРГАНІЗАЦІЯ ТА ПРОВЕДЕННЯ НЕСТАНДАРТНИХ УРОКІВ З
УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ У ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ***

В умовах великих змін у різних сферах життя України (а саме, соціальній, політичній, економічній) постала проблема кардинальної перебудови у сфері навчання та виховання.

Завдання школи сьогодні - забезпечити всебічний розвиток особистості кожного учня.

Реалізація цієї мети покладена на педагогічний колектив, більшою мірою, на класного керівника. Він повинен володіти певними вміннями та навичками з теорії та методики виховання, методами, прийомами, технологіями організації навчально-виховного процесу.

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 та розвиток самостійності, творчості, допитливості.

У сучасній школі, як і в школі минулого, урок є основною формою організації навчально-виховного процесу.

Проблемами організації уроку, його структурою та видами займалися такі педагоги як Я.А. Коменський, В.А. Сухомлинський, А.С. Макаренко, Г.Ващенко, В.В. Ягупов, І.В. Малафіїк, А.І. Кузьмінський, В.М. Чайка, Н.Мойсеюк, Г.М. Мешко, М.М. Фіцула та інші.

Традиційні уроки вчитель проводить кожного дня, вони вже знайомі кожному учню. Зараз нове покоління дітей, а тому традиційні уроки стають малоефективними у навчально-виховному процесі. Для того аби учням було цікаво навчатися і це було корисно для них, використовують нетрадиційні уроки. Але не слід забувати, що використання нестандартних уроків має бути в міру, вони не мають стати головною формою організації навчально-виховного процесу.

Ягупов В.В. зазначає, нестандартний урок – це імпровізоване навчальне заняття, що має нетрадиційну структуру [6, с.136].

Малафіїк І.В. визначає нестандартний урок як урок, в якого його традиційні елементи виконуються нетрадиційними способами і на цій основі структура цього уроку суттєво відрізняється від структури традиційного уроку [3 с .281].

Організація нестандартних уроків з української мови сприяє активності учнів, включення найбільшої кількості учасників у навчально-виховний процес. Такі уроки дуже подобаються дітям, адже викликають у них творчий інтерес до

навчання, а також дають можливість залучити учнів до підготовки у проведенні нестандартного уроку.

Нестандартні уроки допомагають формуванню культури мовлення мовної особистості, яка, на думку Мироненко О.В., повинна «досконало володіти нормами літературної мови: орфоепічними (правильною вимовою звуків та звукосполучень), акцентуаційними (усталеним наголошуванням слів), орфографічними (правильним написанням слів та їх частин), лексичними (вживанням слів відповідно до їх лексичного значення) та фразеологічними (правильним використанням фразеологічних одиниць), морфологічними (вживанням граматичних форм слів), синтаксичними (побудовою словосполучень та речень) та стилістичними (уживанням мовних засобів у конкретних стилях мови)» [4, с. 56].

Ці уроки розвивають творче мислення, уяву, активізують навчально-пізнавальну діяльність учнів. На думку М.С. Вашуленко та Малафіїк І.В., нестандартні уроки мають такі істотні ознаки :

- фактична тривалість уроку збільшується за рахунок включення учнів у підготовку. Власне проведення самого уроку стає кінцевим результатом всієї підготовчої роботи.
- активне включення дітей в організацію навчально-виховного процесу.
- хоча б один елемент уроку виконується нетрадиційним способом.
- нестандартна форма уроку.
- гнучка структура уроку.
- творчий підхід вчителя у визначення змісту, методів, засобів навчання.
- максимальна реалізація міжпредметних зв'язків.
- активне застосування групових форм роботи [1 с. 25, 3 с. 281].

М.С. Вашуленко зазначає, що у творчому досвіді вчителів України існує близько п'ятдесяти нестандартних форм організації навчально-виховного процесу. Єдина класифікація нестандартних уроків ще не склалася, хоча добірка їх уже досить різноманітна [1, с. 26-28].

Мойсеюк Н.Є. виокремлює такі типи нестандартних уроків: уроки-прес-конференції, уроки-аукціони, уроки-ділові ігри, уроки-змагання, уроки типу КВК, кіноуроки, комп'ютерні уроки, театралізовані уроки, уроки з груповими формами роботи, уроки взаємного навчання учнів, уроки творчості, уроки, які ведуть учні, уроки-заліки, уроки-сумніви, уроки-творчі звіти, уроки-формули, уроки-конкурси, уроки-фантазії, уроки-"суди", уроки пошуку істини, уроки-концерти, уроки-діалоги, уроки-ролеві ігри, уроки-дискусії, уроки-подорожі, уроки-екскурсії, інтегральні уроки тощо [5, с.237-238].

Всі дані типи нестандартних уроків можна використовувати на уроках української мови у початковій школі.

Пропонуємо конспект нестандартного уроку з української мови (4 клас)

Тема: Повторення вивченого матеріалу про дієслово

Мета:

- навчальна - узагальнити систему знань про дієслово, активізувати вживання дієслів у мовленні,
- виховна - виховувати в учнів старанність, наполегливість, бажання творчо працювати, розвивати вміння працювати в парах, малих групах, виховувати в учнів повагу та бережне ставлення один до одного.
- розвиваюча - розвивати увагу, спостережливість, логічне мислення, зв'язне усне мовлення, творчі здібності учнів.

Тип уроку: узагальнюючий урок-подорож з теми «Дієслово»

Обладнання: проектор, мультимедійна дошка або телевізор, презентація, колонки, іграшковий мікрофон.

Хід уроку

I. Організаційний момент.

- На перерві всі пограли і урок ми розпочали.

II. Ознайомлення з темою та метою уроку.

- Діти, на сьогоднішньому уроці ми з вами будемо справжніми мандрівниками. Разом ми відправимось подорожувати різними

островами, щоб найголовніше дістатися до «острова Скарбів». Візьміть з собою всі свої знання про Дієслово, вони сьогодні нам стануть у нагоді. Тож вирушаймо!

Ш. Узагальнення та закріплення вивченого матеріалу.

- Діти, а чим можна подорожувати?
«Мікрофон» (учні по черзі передають мікрофон і висловлюють свою думку).
- А сьогодні ми будемо з вами діставатися до острова на пароплаві. Але нам не вистачає карти. Один мій знайомий капітан пообіцяв її дістати, лише попросив нас йому допомогти. Він зовсім забув, що таке дієслово. Допоможемо йому?
«Два-чотири-всі разом»(дається 3 хв на обдумування питання, спочатку діти працюють у парі, доходять згоди щодо відповіді, потім об'єднуються в 4-ки (клас треба поділити на декілька 4-ок , приймають спільне рішення, вкінці обирається найкраще визначення)
- Ми з вами допомогли капітану і він вручає нам карту. Тепер можемо відпливати.

1. Тож перший наш острів «Складайка» (картинка на слайді)

- Жителі цього острова ніколи не бачили дієслово, але дуже хочуть це виправити, давайте разом створимо «портрет» цієї частини мови. А для цього пригадаймо характерні риси дієслова.

«Асоціативний куц» (діти пригадують, вчитель замальовує все на дошці)

- Гарна робота! Жителі острова роздивляються портрет, а ми тим часом помандрували до наступного острова.

2.Острів «Творчий»(слайд)

- А ось ті , хто живе в цьому місці дуже творчі, і вони хочуть перевірити чи такими ж є і ми.

(Клас ділиться на 4 групи)

Завдання: Прочитай текст, вставте пропущені дієслова відповідно до змісту. Придумай заголовки

У наших лісах, у садах і на левадах багато різних птахів і дрібних звірів.

Розлогі степи і просторі пахучі луки з численними озерами й річками, що густо поросли осокою, очеретом та кущами, теж добрий притулок для дичини. Тут багато всякої птиці, риби, диких бджіл та невеликих звірків. Тому не дивно, що є багато охочих пташок, рибу,дикий мед та на звірів, особливо на зайців.

(Виступи спікерів груп)

3. Острів «Спільнокореневий» (слайд)

- Тут всі жителі мають спільні корні, тож від них ми маємо певне завдання.

(робота в групах)

Завдання: До поданих іменників добери спільнокореневі дієслова в неозначеній формі. Запиши слова парами.

Розповідь, запис, говоріння, радість, розуміння, співак, телефон, слухач.

- Молодці!

4. Острів «Фантазій»(слайд)

- Головна людина на цьому острові ще той фантазер. Він хоче аби ви попрацювали самостійно.

Завдання: Склади і запиши речення з різними часовими формами дієслова «писати».

(учні зачитують свої речення)

- Гарно попрацювали, а тепер час відпочити.

IV. Фізкультхвилинка «Уважний мандрівник»

-Діти, я буду називати, що потрібно робити і одночасно буду показувати ці рухи, але показувати буду неправильно. Вам потрібно виконувати ті дії, які я називаю.

1. Руки в сторони.
2. Підняти руки вгору.
- 3.Руки на пояс.
- 4.Плеснути в долоні.

5. Підстрибнути на місці.

- Повертаємось до мандрівки

5. Острів «Числовий» (слайд)

- Проживають тут люди, які дуже люблять працювати з числами. Давайте пригадаєм: дієслова можуть змінюватись за числами? (відповіді учнів)
Дієслова можуть вживатися в ... і (однині і множині).

(робота в парах)

Завдання: Підберіть дієслова. Які вживаються в однині, в множині (по 6 слів)

Однина:

Множина:

(діти зачитують)

-Так тримати!

6. Острів «Народна мудрість»(слайд)

-Як ви , мабуть, вже здогадалися жителі цього острова люблять народну мудрість. І ось від них **завдання нам:**

Згадайте прислів'я і вставте дієслова, що підходять за змістом.

Мир будує – а війна...

Праця годує, а лінь...

Книга вчить, як на світі ...

Людина від ліні хворіє, а від праці ...

7. І останній наш острів «Пригадайка» (слайд)

-Жителі просять нас пригадати як пишеться «не з дієсловами».

(відповіді дітей)

Нам треба виконати завдання і тоді ми отримаємо ключ від скриньці ,що лежить на острові Скарбів .

Завдання: Розкрийте дужки і поясніть як треба писати в цих реченнях частку не, разом чи окремо, і чому (робота в групах).

(Не) перебільшуй власних успіхів і можливостей.

Ніколи (не) хвалились своїми здібностями.

(Не) переоцінюй своїх знань і вмінь.

(Не) хвались досягненнями батьків, (не) приписуй їх собі.

(діти читають і пояснюють)

-Розумнички мої. Ми отримали ключ.

-Ось я вже бачу «острів Скарбів». Так, так, скриня. Відкриваємо, що ж у ній за скарби? А, це ж наші знання про дієслово, які ми отримали разом з вами. Але тут ще щось є. Жителі цього острова залишили нам формулу успіху: Посмішка + Настрій+ Віра в себе= Результат. Якщо ми будемо користуватися цією формулою, то у нас обов'язково все вийде.

V. Рефлексія

- Чи сподобалось вам подорожувати?
- Що допомогло нам дістатися до «острова Скарбів»?
- Що повторили?
- Що нового дізналися?
- Що було особливо цікаво?

VI. Домашнє завдання

Написати твір «Щоб було, якби всі дієслова зникли? »

Отже, метою проведення нетрадиційних уроків з української мови у початковій школі є: активізація пізнавальної діяльності учнів, створення атмосфери творчості в колективі, розвиток творчих здібностей вчителя та учнів у процесі організації уроку, формування навичок самостійності, підвищення інтересу учнів до матеріалу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- 1.Вашуленко М.С. Методика навчання української мови в початковій школі:навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів. К.: Літера ЛТД, 2011. 364 с.
- 2.Волкова Н. Педагогіка: Посібник для студентів вищих навчальних закладів. К.: Видавничий центр „Академія”, 2003. 576 с.
- 3.Малафіїк І.В. Дидактика Навчальний посібник. К.: Кондор, 2005.397 с.

4. Мироненко О.В. Формування мовної особистості майбутнього вчителя початкової школи шляхом реалізації норм літературної мови// Stav, problemy a perspektivy pedagogickeho študia a socialnej prace: zbornik prispevkov z medzinarodnej vedeckej konferencie. Slovak Republic, Sladkovicovo: Vysoka škola Danubius. 2016. 28-29oktobra. С.56-58.

5. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. 5-є вид., доповнене і переробл. К. : ВАТ «Білоцерківська книжкова фабрика», 2007. 656 с.

6. Ягупов В.В. Педагогіка: Навч. посібник. К.: Либідь, 2002. 560 с.

Рекомендовано до друку доцентом О.В. Мироненко

І.В.Гриценко,

Н.І.Сидоренко

ФОРМУВАННЯ ЗАГАЛЬНОЛЮДСЬКИХ ЦІННОСТЕЙ

МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

ЯК ОБ'ЄКТИВНА ПОТРЕБА СУЧАСНОГО СУСПІЛЬСТВА

Педагогічні реалії сьогодення утверджують пріоритетність гуманістичної парадигми – розгляду явищ життя через призму загальнолюдських цінностей. Визнання пріоритету морального розвитку особистості орієнтує виховні системи на пошук шляхів оновлення змісту і технологій виховання. Основним напрямом виховання стає залучення особистості до системи гуманістичних моральних цінностей, сприяння становленню її сутнісних сил, творчої активності, власного морального життєтворення.

Цінності як феномен найбільш широко розглядали західні філософи XIX-XX ст. — Р. Лотце, Ф. Brentano, А. Мейнонг, М. Гартман, І. Кант, Г. Ріккерт, В. Віндельбанд, Р. Б. Перрі, Дж. Дьюї, С. Александер, Л. Реймекер, Ж. Маритен, В. Дільтей, О. Шпенглер, П. Сорокін, Т. Парсонс, К. Клакхон, М. Шелер, Е. Тоффлер, Дж. Гелбрейт та інші. Значний внесок у розробку

проблематики аксіології дитинства та молоді на пострадянському просторі зробили такі вчені, як В. Бакшутів, В. Воловик, М. Горлач, С. Григор'єв, В. Добренков, В. Журавльов, С. Завітний, С. Іконнікова, І. Ільїнський, Л. Коган, В. Криворученко, С. Кугель, В. Левичева, В. Лісовський, В. Луков, В. Німеровський, Ю. Ожегов, В. Харчева, В. Чурбанов, А. Шендрік та інші. Важливість соціологічної складової виявлено у дослідженнях ціннісних орієнтацій молоді Є. Головахи, Н. Паніної та інших, соціально-філософська — у роботах В. Білогур, І. Копери, Н. Юхименко та ін. У працях Н. Асташової розглянуто проблему формування професійних цінностей педагога. В. Сітаров аналізує основи ненасильницької педагогіки.

Науково-теоретичний аналіз стану розвитку ціннісних орієнтацій учнів початкової школи виявив, що на цей процес справляють свій вплив особливості цієї вікової групи, які стали предметом наукового дослідження у працях Л. Божович, Л. Виготського, В. Давидова, В. Зеньковського, Я. Коломинського, О. Леонт'єва, В. Сухомлинського, Г. Цукерман та ін.

Аналіз філософських, психолого-педагогічних, соціологічних праць доводить, що дослідження проблеми формування загальнолюдських цінностей молодших школярів значно розширилося останнім часом. Водночас, ця тема, як і будь-яка інша тема аксіологічної спрямованості, потребує уточнення й доповнення відповідно до сучасних реалій, які перебувають у процесі постійних динамічних змін і перетворень [1].

Результати численних досліджень, проведених до цього, свідчать, що особистість дитини значною мірою формується її оточенням. Відповідно, цінності також формуються і затверджуються в житті дитини не випадково і здебільшого не нею самою. Соціальні, політичні, економічні відносини в суспільстві певним чином впливають на розвиток того оточення, в якому здійснюється освіта й виховання дитини – родини, закладів освіти (будь-якої форми власності), широкого загалу. Зміна умов життя і потреб суспільства та особистості спричиняє неминучу аксіологічну трансформацію, переосмислення орієнтирів. На думку багатьох сучасних прогресивних мислителів і діячів,

розв'язання численних глобальних викликів і загроз, які сьогодні постають перед людством, виходить далеко за межі можливостей наявної парадигми національних держав. Вона все частіше доводить власну неефективність в нестабільних, невизначених, складних і неоднозначних умовах VUCA-світу [2].

У зв'язку з цим виникають такі протиріччя:

- між потребою суспільства в ціннісно зорієнтованих особистостях і недостатньою спрямованістю системи освіти на формування актуальних ціннісних орієнтирів;
- між потребою освітньої практики в науково-методичному та змістовному забезпеченні цілеспрямованого впливу на формування цінностей та недостатнім ступенем розробленості цієї проблеми в сучасній педагогічній теорії та практиці;
- між нормами, цінностями самого школяра як особистості, його родини, колективів, до яких він належить, соціальної та етнічної груп, членом яких він є, цінностями держави, на території якої він перебуває, та загальнолюдськими цінностями сучасного глобального інформаційного суспільства.

Безумовно, у молодшому шкільному віці важливо формувати здатність дитини пізнавати себе як члена сім'ї, родини, дитячого угруповання, як учня, жителя міста чи села; виховувати в неї ціннісне ставлення до її найближчого оточення, любов до рідної домівки, школи, вулиці, своєї країни, її природи, рідного слова, побуту, традицій тощо. Істина, честь, мудрість, свобода, сім'я, любов складають основу системи цінностей, у тому числі, й українського народу. Спостерігаючи за глобальними інтеграційними процесами, сьогодні фактично неможливо уявити розвинене суспільство, яке при цьому було б ізольоване від світових надбань, тим більше – байдуже до світових проблем і загроз. Саме тому під поняттям “суспільство” все частіше розуміють людство взагалі, а не сукупність громадян певної держави. Досліджуючи моделі розвитку різних спільнот, ми констатуємо, що, незважаючи на певну україноцентричність локального інформаційного простору, суперечності між

державницькими й загальнолюдськими цінностями у довгостроковій перспективі мають тенденцію вирішуватись на користь останніх. Підтвердження цьому знаходимо у педагогічно-філософських працях І.П.Підласого: “Встановлення виховного ідеалу розпочинається з відповідей на найсуттєвіші життєві запитання: куди йде суспільство, наскільки довгий шлях йому треба подолати до досягнення запроєктованого стану, яка людина має відповідати моделі перспективного суспільного розвитку, що вона має знати і вміти, носієм якої моралі бути?” [4].

Нідерландський етолог Франс де Вааль виокремив два “стовпи моральності” — взаємність і емпатію — без яких моральність неможлива як така. Цікаво, що вияви взаємності та емпатії у поведінці характерні не лише для людей, але й для деяких інших ссавців, що доводять численні експерименти. В основу цих явищ покладено цінність “значущого іншого”, успадковану й розвинуту людьми від їхніх генетичних прашчурів. Різні напрямки філософії беззастережно сповідують світогляд, початок якому було покладено у XVII ст. Рене Декартом. Він уявляв Всесвіт у вигляді великого “механізму”, який складається з окремих незалежних частин і працює згідно з попередньо встановленими законами. Кожна індивідуальність, людина у такому випадку — це окрема, самостійна частина цього механізму, споконвічно відокремлена від суспільства. Самодостатність є ключовою рисою індивідуальності у картезіанській філософії. “Cogitoergosum”, “Мислю, отже, існую” — це твердження не лише надало потужний імпульс науковому мисленню, але й призвело, у підсумку, до загальної роз’єднаності, расових і соціальних суперечностей, до політики, поставленої служити інтересам окремих осіб, а не суспільства в цілому.

У впливі на формування ціннісних орієнтирів вагома роль належить вчителям. Гуманізація та демократизація в освіті змінюють погляди на постать учителя в освітньому процесі. Дедалі частіше вчитель розглядається не як непогрішимий експерт, а як фасилітатор — особа, що забезпечує успішну комунікацію в освітньому процесі. Цілком природно, що таке ставлення

поширюється не лише на аспекти, пов'язані з навчанням, але й на розвивальну та виховну діяльність. Включення школярів у середовище школи — особливий соціальний простір, для якого характерними є соціальна й культурна структурованість, наявність ключових осіб (педагогів, вихователів), значне зростання інформаційних потоків пізнавального й загальнокультурного характеру — здійснює спрямований вплив на формування ціннісних орієнтацій молодшого школяра, на відміну від природного, проте здебільшого стихійного й непослідовного, впливу родини й зовнішнього оточення. Труднощі у пристосуванні дитини до контрольованого навчального середовища призводять до того, що схвалення з боку вчителя для молодшого школяра стає найвищим стимулом поведінки й діяльності [3].

Вплив вчителя на формування ціннісних орієнтирів важко переоцінити. Водночас, на сьогоднішній день в Україні не існує загальновизнаного нормативного документа, який би чітко й недвозначно визначав ціннісні орієнтири самого працівника освіти. Для порівняння, у США ще у 1994 році Асоціацією американських освітян було прийнято Кодекс етики працівників освіти [6]. Він ґрунтується на чотирьох принципах: етичній поведінці щодо студентів, етичній поведінці щодо практик і результативності, етичній поведінці щодо професійних колег, а також етичній поведінці щодо батьків і громадськості. Варто звернути увагу, що цей документ не є державоцентричним — у ньому жодної згадки ані про націю (nation), ані про державу (state). Не є він і американоцентричним: єдина вказівка на місце походження документа — у назві організації, що його затвердила. Водночас, він явним чином окреслює громадянські цінності, які вчитель зобов'язаний виховувати в учнях: сумлінність, ретельність, відповідальність, співробітництво, вірність, відданість та повагу — до закону, до людського життя, до інших і до себе.

М. Рудакевич у статті, присвяченій етиці діяльності державних службовців, зазначає, що “етичні норми — це базові детермінанти соціальної поведінки, яка лише частково регулюється правовими нормами” [5].

Втім, наявність оприлюдненого етичного кодексу зумовлює сприйняття його суспільством як утвердженої форми зовнішнього громадського контролю працівників освіти. Натомість, відсутність публічно поширюваних моральних кодексів унеможлиблює щире, неупереджене та всебічне підзвітність педагога місцевій громаді, яка замовляє його послуги, а також значно ускладнює професійне самовдосконалення через відсутність певного ідеального зразка для наслідування.

Отже, проблема цінностей і ціннісних орієнтацій — споконвічна проблема як суспільства, так і кожної людини зокрема, тому ані ретельне дослідження, ані створення і затвердження будь-яких документів, у тому числі, зобов'язального характеру, не вирішують ані проблеми застосування й поширення універсальних цінностей, ані визначення їх місця у системі ціннісних координат окремого індивіда. Саме тепер, коли в умовах чергового реформування системи освіти та виховання відбувається інтеграція України до глобального інформаційного суспільства, проблема ціннісних орієнтацій набуває особливої актуальності та гостроти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- 1.Бех І.Д. Виховання особистості: підручник. К: Либідь, 2008. 848с.
- 2.Завилейский М. С. «Вызовы VUCA-мира и идеи продуктивных стратегий». URL:<https://www.youtube.com/>
- 3.Казанжи І. В. Теорія і методика виховної роботи в школі І ступеня: навчальний посібник . К.: Видавничий Дім “Слово”, 2014. 296 с.
- 4.Підласий І. П. Спільна дія. Х.: Вид. Група «Основа», 2012. 224 с.
- 5.Рудакевич М. Кодекс етики як засіб регулювання професійної поведінки державних службовців. Вісник Української Академії державного управління при Президентові України. 2002. №1. с. 291–297.
- 6.Association of American Educators. Code of Ethics for Educators URL:<https://www.aeteachers.org/images/pdfs>

О. В. Гришневська

ВИВЧЕННЯ НОВОГО УКРАЇНСЬКОГО ПРАВОПISУ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Правопис – система, яка саморозвивається. Тому цей процес необхідно вислідковувати, упорядковувати та коригувати. Оскільки відбуваються зміни у суспільстві, зміни у мовній системі, мова поповнюється новими словами, видозмінюється і, набуває нових властивостей, які обов'язково треба побачити й зафіксувати. І безумовно, та держава є цілісною, прогресивною, яка плекає свою мову, вивчає та удосконалює її.

Тому, виникає необхідність оновлення шкільної мовної освіти загалом, та початкової в тому числі, зумовлене значним розривом між її змістом та рівнем мовленнєвого розвитку школярів. Разом з реформою освіти, яка відбувається на даний момент, набула чинності нова редакція українського правопису, яка не може пройти осторонь освітнього процесу. Впровадження нових правил правопису на початковому етапі формування знань, умінь та навичок в молодшого школяра надзвичайно важливе. Впродовж сотень років український правопис змінювали, редагували, відповідно державному устрою, уподібнювали до інших, не беручи до уваги провідні принципи правопису, українську орфографічну традицію та багато іншого.

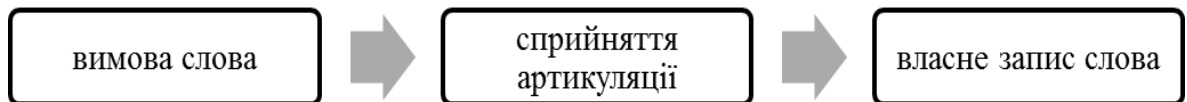
Реагуючи на виклики мовної практики, сучасна редакція правопису розширила межі використання орфографічних варіантів. Кожний історичний період розвитку мови має свою варіантну динаміку. Пропонуючи в новій редакції правопису низку орфографічних варіантів, кодифікатори виходили з того, що варіативність – це органічна частина правописного кодексу і тією чи іншою мірою вона притаманна кожній мові на різних етапах її історичного розвитку. Відповідь на те, який з варіантів залишиться в минулому, зможе дати лише майбутнє [4, с. 5].

Питання, щодо українського правопису в своїх працях висвітлювали такі дослідники, як І. Огієнко, І. Ющук, І. Хом'як, К. Городенська, О.Тараненко, А. Грищенко та інші.

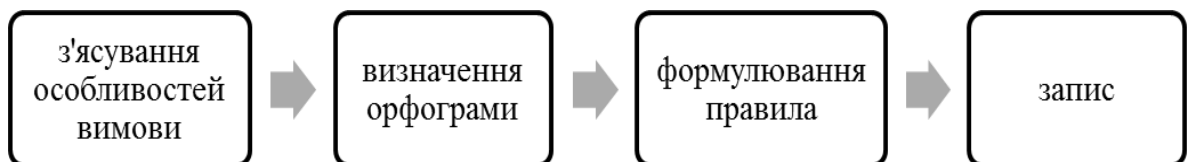
Повноцінній реалізації комунікативної функції мови сприяє унормованість її правопису. Будь-які порушення правил написання ускладнюють спілкування між людьми, негативно впливають на культуру писемного мовлення. Звідси важлива роль вивчення орфографії в школі, вироблення в учнів орфографічних навичок, починаючи з 1 класу [1, с. 280].

Варто зауважити, що загалом система роботи над ознайомлення учнів із системою українського правопису не змінилась, тому насамперед слід познайомити учнів з принципами орфографії на яких власне і базується більшість правил. Існує чотири принципи орфографії: фонетичний, морфологічний, історико-традиційний та ідеографічний.

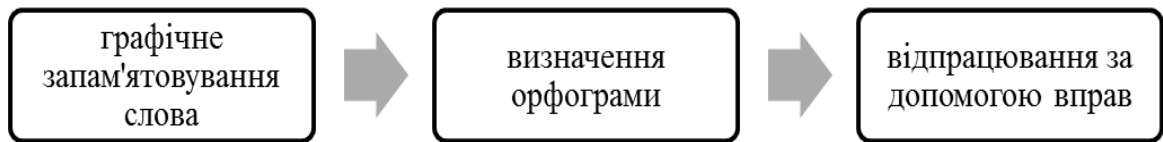
Фонетичний принцип, полягає в тому, що написання слів відповідає їх звучанню, основою для письма за цим принципом є правильна літературна вимова, тому алгоритм орфографічної дії в процесі ознайомлення з ним наступний:



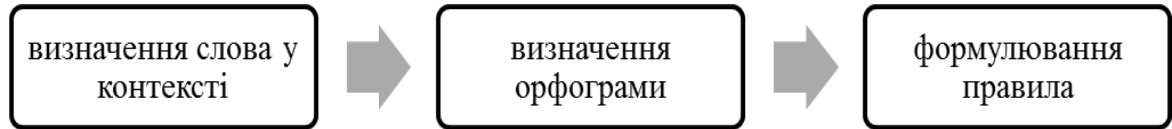
Морфологічний принцип, характеризується тим, що вимагає однакового позначення на письмі, не залежно від вимови, однієї ж і тієї морфеми, тим самим встановлюючи єдність між спорідненими словами. Написання слів, морфем за морфологічним принципом не відповідають вимові, тому вона не може виступати основою для написання. Алгоритм орфографічної дії наступний:



Історико-традиційний принцип, полягає в тому, що написання деяких слів зумовлене тим що так вони писались раніше, за усталеною традицією, хоча таке написання не можливо пояснити в сучасній українській літературній мові. Алгоритм орфографічної дії такий:



Ідеографічний принцип ґрунтується на відмінності подібних написань однозвучних слів, що мають різне значення. Алгоритм дії:



Зміни внесені до «Українського правопису» можна умовно поділити на дві великі групи:

1. Власне зміни у написанні слів (без варіантів);
2. Варіантні доповнення до чинної норми.

До першої групи відносяться:

- **проект, проєкція** (так само як ін'єкція, траєкторія, об'єкт та інші слова з латинським коренем -ject-) **плеєр** (play+er), **конвеєр** (convey+er), **фєєрверк, Соєр, Хаям, Фєєрбах**. Звук [j] звичайно передаємо відповідно до вимови іншомовного слова буквою й, а в складі звукосполучень [je], [ji], [ju], [ja] буквами є, ї, ю, я.

- **Дікенс, Тєкерей, Бєкі** (без подвоєння приголосних **-кк-**) Буквосполучення ск, що в англійській, німецькій, шведській та деяких інших мовах передає звук [k], відтворюємо українською буквою к.

- **мінісукня, віцепрезидент, ексміністр, вебсайт**. Разом пишемо: слова з першим іншомовним компонентом, що визначає кількісний вияв чого-небудь: архі, архи-, бліц-, гіпер-, екстра-, макро-, максі-, міді-. Слова з першим іншомовним компонентом **анти-, контр-, віце-, екс-, лейб-, обер, штабс, унтер-**.

- **пів хвилини, пів яблука, пів Києва** (пишемо нарізно без дефіса) але одним словом як цілісне поняття. Невідмінюваний числівник пів зі значенням “половина” з наступним іменником загальною та власною назвою у формі родового відмінка однини пишемо окремо. Якщо ж пів з наступним

іменником у формі називного відмінка становить єдине поняття і не виражає значення половини – пишемо разом.

- **рос. Донской → Донський, рос. Трубецкой → Трубецький** виняток **Лев Толстой**. Прикметникові закінчення російських прізвищ передаються так: Закінчення -ой передаємо через -ий: Донський, Крутий, Полевий, Трубецький, але Толстой.

- **священник** (як письменник). Подвоєння приголосних як наслідок їх збігу. Подвоєння букв на позначення приголосних маємо, якщо збігаються однакові приголосні: кореня або основи на -н- (-нь-) і суфіксів -н-(ий) -н-(ій), -ник, -ниц-(я), дві букви н зберігаємо й перед суфіксом -ість в іменниках та прислівниках, утворених від прикметників із двома н.

- **Святвечір** Разом пишемо: Складноскорочені слова (мішані та складові аббревіатури) й похідні від них: адмінресурс, Міносвіти, профспілка, Святвечір.

До другої групи відносяться:

- Слова іншомовного походження **Вергілій і Вергілій, Георг і Георг, Гуллівер і Гуллівер**. У прізвищах та іменах людей допускається передавання звука [g] двома способами: шляхом адаптації до звукового ладу української мови – буквою г і шляхом імітації іншомовного [g] – буквою г .

- **аудієнція і авдієнція, лауреат і лавреат** (пор. лавр), **аудиторія і авдиторія**. У словах, що походять із давньогрецької й латинської мов, буквосполучення ау звичайно передається через ав: автомобіль, автор, авторитет. У запозиченнях із давньогрецької мови, що мають стійку традицію передавання буквосполучення ау шляхом транслітерації як ау, допускаються орфографічні варіанти.

- **кафедра і катедра, ефір і етер, міф і міт, Борисфен і Бористен**. Буквосполучення th у словах грецького походження передаємо звичайно буквою т У словах, узвичаєних в українській мові з ф, допускається орфографічна варіантність.

- **ірій і ірій, ірод і ірод.** На початку слова звичайно пишемо і. Деякі слова мають варіанти з голосним и.

- **ра́дості й ра́дости, любóві й любóви, Білорúси й Білорúси.** Іменники на -ть після приголосного, а також слова кров, любóв, óсiнь, сiль, Русь, Білорúсь у родовому відмінку однини можуть набувати як варіант закінчення -и: гiдности, незале́жности, ра́дости, смéрти, чéсти, хорóбрости; крóви, любóви, óсени, со́ли, Рúсі, Білорúси». [4]

Вивчення правопису залежить від добору вправ, найрозповсюдженішими є наприклад: списування, навчальні диктанти, орфографічний розбір. Доцільно використовувати нестандартні вправи: «Листівки», «Входження в картину», «Фотограф», «Ейдетика», «Логічні скорочення» та інші.

До прикладу, за допомогою методу «Листівки» діти добирають блок слів, що відповідали б окремим правилам. Так, при актуалізації опорних знань на уроці української мови учням пропонується умова: «Я буду показувати вам листівки і називати слово, яке не пов'язане з малюнком. Ви складаєте образ названого слова і за допомогою цього малюнка асоціюєте його. Потім при повторній демонстрації листівок ви будете пригадувати образи і називати озвучене мною слово». Я пропоную сісти у позу «Візника» (спинки рівні, ноги дружно, руки на колінах) і демонструю листівки. Наприклад, озвучене слово «автобус», а на листівці зображено Діда Мороза на лижах. Міркуємо так: у Діда Мороза лижі, а це спосіб пересування, як і автобус. Уявляємо собі, що він за кермом автобуса розвозить малятам подарунки» [2, с. 3].

Серед критеріїв підбору орфографічних вправ слід виокремити соціокультурний. Учитель має підібрати такі вправи, які знайомили б учнів з історією нашої держави, її символами, рідним краєм. Слід дібрати тексти соціокультурного змісту як дидактичний матеріал для орфографічного розбору. Найбільшої самостійності вимагають творчі вправи орфографічного спрямування. Учень пише вже не для того, щоб дотримуватися правила, а щоб передати свою думку. Такі вправи не призначені для того, щоб розпочинати систему орфографічних вправ. Їх можна проводити, коли сформовані до деякої

міри орфографічні уміння, які формуються на основі знань з граматики, орфографії, фонетики, словотвору.

Завдяки систематичній роботі, яка ґрунтується на вивченні теорії, засвоєнню та виробленню правописних умінь за допомогою багаторазових тренувальних вправ формується орфографічна грамотність. Орфографічні уміння формуються у процесі одержання знань, а механізм формування орфографічної навички є утворенням у свідомості учня ланцюжка тимчасових зв'язків (асоціацій).

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Методика навчання української мови в початковій школі: навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів . За наук. ред. М. С. Вашуленка. Київ: Літера ЛТД, 2012. 364 с.
2. Плис О. Формування образного мислення у молодших школярів. Початкове навчання і виховання. № 31-32, листопад, 2014. С. 2-8
3. Стислий огляд основних змін у новій редакції «Українського правопису» (2019).URL:<https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/osnovni-zminy%202019.pdf>
- 4.Український правопис.
URL:<https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/05062019-onovl-pravo.pdf>

Рекомендовано до друку доцентом Л. Г. Сугейко

А.І. Гурдуз

КОНЦЕПТУАЛІЗАЦІЯ ОБРАЗУ СУЧАСНОЇ ЖІНКИ В УКРАЇНСЬКОМУ РОМАНІ ПОЧАТКУ ХХІ СТОЛІТТЯ (НА МАТЕРІАЛІ ПРОЗИ ДАРИ КОРНІЙ)

У зв'язку з процесом вибору українською літературою початку ХХІ ст. нового шляху розвитку, актуалізується необхідність простеження характеру динаміки національного літературного процесу в різних його площинах, що забезпечити можуть тільки системні дослідження, цінність яких зростає.

Роботи про (авторського) метагероя є різновидом таких студій. Актуальна проблема метагероя в українському літературознавстві заявлена, але не висвітлена, за виключенням окремої спроби в практичній площині [2]. Підвищеної уваги в окресленому контексті заслуговує «жіноча» проза як один із рушіїв сучасного українського літературно-мистецького процесу, причому в загальних рисах тип метагероя (метагероїні) в ній уже формується. Адекватне презентування відповідного матеріалу в старших класах середньої школи стає принциповим моментом сучасної освіти як складника актуального власне національного чинника в картині світу молодого покоління. Чіткі ознаки образу метагероїні простежуються в романістиці Дари Корній (Мирослави Замойської), знакової для сучасного українського літературного процесу й яка вивчається в середній школі, і ми робимо спробу вперше проаналізувати принципові характеристики цього образу. Необхідним при цьому бачимо а) обґрунтувати наявність метагероїні в прозі Дари Корній і б) визначити ключові риси названого образу. Означена проблема в творчості Дари Корній не висвітлювалась, хоча порушувалась нами раніше [1, 23–24] – так само, як акцентувався взаємозв'язок її романів [3, 67; 1, 23–24; 5, 311–312] і вперше був запропонований системний аналіз розвитку міфопоетики її прози. Аспектно особливості стилю Дари Корній розглядають Л. Романенко, Т. Белімова, схвально відгукуються про її художнє слово Люко Дашвар, Г. Пагутяк, Т. Белімова, О. Фетісова і деякі інші.

Аналіз романістики Дари Корній дозволяє говорити про існування в її прозі образу метагероїні – постаті, яка, переходячи з твору в твір, зберігає своє художнє надзавдання, ключові пов'язані з нею ідеї. Перед нами сильна творча молода особистість, яка стоїть над буденною суєтою, належачи їй формально і будучи вище за неї духовно. Вольова, бунтівна, сильніша за чоловічу натура метагероїні романів письменниці еволюціонує в плані іпостасей і відбиває загальні закономірності образів героїнь «жіночої» любовної містичної прози в Україні кінця ХХ – перших десятиліть ХХІ ст. (порівняймо, наприклад, з образами Марго зі «Зла» Л. Баграт 2002 р., Сніжани із «Дзеркала єдинорога»

Л. Таран 2008 р., Єви з «Мантри-омани» В. Гранецької 2011 р. і под.), що відповідає й концепції авторки.

Закорінена в український фольклор і модерністичну традицію, постать метагероїні Дари Корній має відбиток неоромантичної манери улюбленого автора письменниці – Лесі Українки. Частіше з походженням героїні пов'язана містична таємниця, про яку дівчині дано дізнатися згодом: так, у «Гонихмарнику» Аліна – потомствена відунка повинна повторити долю матері, впустивши в своє життя заголовного персонажа; у «Зворотному боці світла» напівмаг Мальва певний час виховується звичайними людьми – подібне виховання в звичайних умовах чекає Аделаїду в «Крилах кольору хмар», і тут героїня, як і Руслана в «Зозулятах зими», – непроста (Інша); у «Щоденнику Мавки» героїня позиціонується, зокрема, як Мавка з драми-феєрії Лесі Українки – тобто і як частина природи, недарма її обранцем стає чоловік, асоційований у творі з козаком Мамаєм – читай: Лукаш із «Лісової пісні», який вчасно переборов перепони цивілізації і зміг злитися з природою в її ритмі (не випадково духовним наставником Олексій вважає Григорія Сковороду). До слова, в «Гонихмарнику» обігрування пари «Аліна – Сашко-Кажан» як класичних «Мавки – Лукаша» (хоча міфопоетику цього твору утримує звертання авторки і до «Тіней забутих предків» М. Коцюбинського [6, 231–232]) також супроводжується своєрідним переакцентуванням порівняно з драмою-феєрією: сильна духом Аліна бореться за душу Сашка-гонихмарника (у Лесі Українки ж – Мавка, яка прагне людського, і слабший духом Лукаш). Специфічно відзначені «ангелоподібністю» в очах їх обранців героїні книг «Гонихмарник», «Тому, що ти є» і «Зірка для тебе» – відповідно Аліна [7, 228], Оксана [12, 224] і Зоряна [8, 269].

Духовна вищість аналізованого метаобразу системно підкреслюється – незвичайними снами героїні, в яких акцентується її обраність, а також польотами уві сні як переходами з одного світу в інший (Аліна в «Гонихмарнику», Птаха в «Зворотному боці світла»); її творчою обдарованістю (Аліна в «Гонихмарнику» – художник, так само Руслана в

«Зозулятах зими» захоплюється фентезі-малярством [9, 88], Магда-Мавка в «Щоденнику Мавки» – письменниця) тощо.

Але головна риса, що вирізняє метагероїню романів Дари Корній, – це її виражена «крилатість», осмислювана і як метафора окриленості її душі, почуття (в книзі «Тому, що ти є» знаходимо базове для романістики письменниці положення щодо «крилатості» людини як такої: героїня Оксана говорить шестирічному сину, що крила мають «всі, певне всі, але не всі про це пам'ятають» [11, 233], і у відповідь чує: «Ті крила отам. – Він кладе руку на груди» [11, 233]).

Уже в дебютному романі Дари Корній постать Аліни, опозиційно до її демонічного коханого, овіяна ореолом вищості і в очах Сашка набуває недвозначного символізму. Фактично постать Аліни в «Гонихмарнику» – це крок до змалювання Магди-Мавки в пізнішому романі «Щоденник Мавки», причому міфопоетичні системи і «Гонихмарника», і «Щоденника Мавки» своєрідним стрижнем мають, зокрема, драму-феєрію Лесі Українки «Лісова пісня» (подібними в цьому відношенні є й «Зозулята зими»). У «Щоденнику Мавки» обранець Магди Олексій зображує її на портреті крилатою, торкається до Магди «...так трепетно, мов до святої води...» [12, 234], а сама героїня «крилато» посміхається [12, 294]. Крила символізують тут також мрію й натхнення, які ця жінка привносить у життя героя. Як і в образі Аліни з «Гонихмарника», постать Магди поєднує риси язичництва (Мавки) і християнства (ангела).

Олексій у «Щоденнику Мавки» на прохання Магди малює картину з крилатим Мамаєм і асоціативно пов'язаний з постаттю цього козака-характерника. В очах Олексія руки Магди – «то крила підбитої чайки» [12, 214], і в романі «Тому, що ти є» Сашко подібно сприймає жест Оксани: «Вона через силу посміхнулася та махнула рукою. Той помах нагадав Сашкові скривджене крило підбитої чайки» [11, 135]. У «Щоденнику Мавки» героїня не раз говорить про свої (поламани) крила, і, знову ж, аналогічно розуміє психологічний стан Оксани в «Тому, що ти є» Сашко. Невипадково

метафорикою «крилатості» супроводжено у книзі «Тому, що ти є» (з її лейтмотивом спротиву «золотій клітці») коментар зупиненого собакою стрибка-польоту Оксани з мосту в зимову річку [11, 20].

У концепції образу Аліни з «Гонимарника» закладено також прикмети постаті Аделаїди в «Крилах кольору хмар» – «сірого» ангела на шляху служінню добру. У системному аналізі прози Дари Корній не випадковою бачиться фраза в романі 2010 р. відносно образу Аліни: «Хто сказав, що ангели мають бути білими?» [7, 228]. Загалом повторюване в «Крилах кольору хмар» положення про невизначальність кольору крил для сутності ангела розцінюємо не тільки як глибоко символічне, але й як симптоматичне в літературно-мистецькому контексті II половини XX – перших десятиліть XXI ст.

Логічно пов'язують «Крила кольору хмар» і «Зозулят зими», крім іншого, спільні для цих творів образи персонажів: про подругу-непросту Аделаїду згадує в «Зозулятах зими» енергетичний вампір Інна [9, 248]. Інна говорить про пригоди в «Крилах кольору хмар» Аделаїди і про те, як та врятувала її від смерті. Крім того, характеристика персонажа Інни в «Крилах кольору хмар» як енергетичного вампіра [10, 35], тип її мовлення – специфічно засміченого англiцизмами («дурнуватими іноземними слівцями» – в оцінці героїні «Зозулят зими» Руслани [9, 104]) – і деякі інші риси також свідчать про те, що образ Інни з «Крил кольору хмар» переходить до «Зозулят зими» (хоча й написаних раніше). Аналогічно до свого звертання до Аделаїди в «Крилах кольору хмар» «літл грей енджел» [10, 215] Інна в «Зозулятах зими» називає «божевільним ангелом» героїню Руслану («крейзі енджел» [9, 311]), дух сестри Олега в цьому творі також кличе Руслану «янголом» [9, 329], а сам Олег зауважує, що героїню «...слід час від часу осмикувати, щоб не знялася на крила та й не полетіла» [9, 311].

У такий спосіб, «Крила кольору хмар» і «Зозулят зими» можна розглядати як діалогію, в якій «Крила кольору хмар» – приквел. Додамо, що сюжетна лінія взаємин «сірого» ангела Аделаїди і вампіра Інни не завершена: у фіналі «Зозулят зими» недвозначно вказується на зацікавленість Інни

запропонованим їй телефонним номером Аделаїди [9, 363], яку та давно не бачила.

Серед маркерів авторства Дари Корній у тексті «Крил кольору хмар» також виділяється наступний момент: Аделаїда «колись запитувала себе: що таке темрява? Невже лише відсутність світла?» [10, 20]. У ранішому «Гонихмарнику» знаходимо: «...чорне – це лишень відсутність потоку світла...» [7, 14]. Тобто в романі 2014 р. наявна трансформована прогресивна самоцитатія, адже фраза має продовження: «...що таке темрява? Невже лише відсутність світла? А якщо в душі? Відсутність любові?» [10, 20]. Наведений фрагмент «Крил кольору хмар» також можна трактувати як підкреслення факту, що героїня твору – одна з іпостасей «крилатої» метагероїні романів Дари Корній (тоді багатозначним стає сполучення прислівника «колись» і минулого часу дієслова «запитувала»).

Химерну візію героїні запропоновано в книзі «Тому, що ти є», де «зажурений ангел» зі «сніжними крилами» [11, 223] запитує Оксану: «Навіщо ти відрізала крила?! ... Коханню крила не заважають – пам'ятай про це» [11, 224]. Також оригінально бачиться Сергію в «Зірці для тебе» постать бабусі Ніни: «Довгі білі рукави трішки заширокої білосніжної сорочки, яка, напевно, колись була їй впору, здавалися крилами янгола» [8, 108].

Отже, «крила» метагероїні романів Дари Корній осмислюються як атрибути ангела і/або птаха. Формується образ метагероїні письменниці відповідно до принципів світової практики, хоча як його специфічні риси можуть бути кваліфіковані певні циклічність і гетерогенність природи (адже до його ядра, крім власне образу героїні Дари Корній, входить і компонент образу персонажа митця-попередника, – в першу чергу, – Мавки з «Лісової пісні» Лесі Українки). Прикметно, що на шляху від іпостасі дівчини з незвичайною долею до дівчини (жінки)-ангела і напівмага, жінки-Мавки метагероїня Дари Корній своєрідно повертається до іпостасі людського, чим певно «замикає» утворене в такий спосіб структурно-логічне коло.

Безумовно, ірраціональний елемент у книгах Дари Корній «працює»,

перш за все, на психологізм і є інструментом розкриття людських взаємин, міцності моральних орієнтирів персонажів і под. При системному підході, можливо, дещо відступають на другий план певні недоліки стилю творів Дари Корній, еволюція якої як митця (а значить, очевидно, – і її героїні) триває. Подальше дослідження прози Дари Корній, як бачимо, доцільне й особливо продуктивне в компаративному аспекті, а кваліфіковане піднесення відповідного літературознавчого матеріалу в методичній площині сприятиме підвищенню рівня викладання української літератури й ефективності сприймання навчального матеріалу аудиторією.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гурдуз А. І. «Крила кольору хмар» Дари Корній і Тали Владмирової: проблеми традиції й новаторства в романі / А. І. Гурдуз // Літератури світу: поетика, ментальність і духовність: зб. наук. пр. Кривий Ріг, 2015. Вип. 6. С. 19–28.
2. Гурдуз А. І. Метагерой романів Кнута Гамсуна / А. І. Гурдуз // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. К., 2004. № 2. С. 54–56.
3. Гурдуз А. І. Міжкультурний діалог як проблема українського фентезі ХХІ століття / А. І. Гурдуз // Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського: зб. наук. пр. Сер.: Філологічні науки (літературознавство). Миколаїв: МНУ ім. В. О. Сухомлинського, 2014. Вип. 4.14 (111). С. 63–69.
4. Гурдуз А. І. Міфопоетика «жіночого» містичного любовного роману першого десятиліття ХХІ століття в Україні / А. І. Гурдуз // Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського. Сер.: Філологічні науки (літературознавство). Миколаїв: МНУ ім. В. О. Сухомлинського, 2014. Вип. 4.13 (104). С. 61–68.
5. Гурдуз А. Міфопоетика роману Дари Корній «Щоденник Мавки» / Андрій Гурдуз // *Studia methodologica*: зб. наук. праць пам'яті д-ра філол. наук, проф., акад. Академії вищої школи України Р. Гром'яка. Тернопіль, 2015.

- Вип. 40. С. 318–323.
6. Гурдуз А. Роман Дари Корній «Гонихмарник»: місце в мистецькому контексті з погляду традиції й новаторства / А. Гурдуз // Українознавчий альманах. К.; Мелітополь. 2012. Вип. 9. С. 229–235.
 7. Корній Д. Гонихмарник / Дара Корній; передм. Люко Дашвар. Харків: Книжковий клуб «Клуб сімейного дозвілля», 2010. 336 с.
 8. Корній Д. Зірка для тебе: роман / Дара Корній; передм. О. Хвостової. Харків: Книжковий клуб «Клуб сімейного дозвілля», 2013. 304 с.
 9. Корній Д. Зозулята зими: роман / Дара Корній, Тала Владмирова; передм. Г. Пагутяк. 2-ге вид. Харків: Книжковий клуб «Клуб сімейного дозвілля», 2015. 368 с.
 10. Корній Д. Крила кольору хмар: роман / Дара Корній, Тала Владмирова. – Харків: Книжковий клуб «Клуб сімейного дозвілля», 2015. 320 с.
 11. Корній Д. Тому, що ти є / Дара Корній; передм. М. Іванцової. Харків: Книжковий клуб «Клуб сімейного дозвілля», 2013. 240 с.
 12. Корній Д. Щоденник Мавки: роман / Дара Корній. Харків: Книжковий клуб «Клуб сімейного дозвілля», 2014. 304 с.

О.В. Данилець

***ФОРМУВАННЯ ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГА В
УМОВАХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ***

Учні ХХІ століття – це діти, що народилися та зростають в епоху інновацій, в цифрову епоху Інтернету та гаджетів. Вони сприймають світ єдиним цілим, не поділяють його на реальний і цифровий, відчують Інтернет “з середини”, та не лише живуть у цифровому світі, а й постійно його удосконалюють та підлаштовують під себе. Представники сучасної молоді гіперактивні, вони народилися із гаджетами в руках, електронні пристрої для них інтуїтивно зрозумілі. Однак, ці учні неспроможні довго зосереджувати свою увагу на одному об’єкті чи на вирішенні однієї проблеми. Проте, при активному використанні учнями цифрових технологій, вчителі, особливо

старшого покоління, не готові використовувати Інтернет та сучасні цифрові засоби навчання на своїх уроках. Тому, якщо вчителі не усвідомлять дані особливості сучасних підлітків та будуть намагатися забезпечити якісне навчання лише традиційними методами та формами, це призведе до психологічних конфліктів, розчарувань, причому з обох боків. Дані проблеми стоять на заваді повномасштабного впровадження в життя сучасної школи цифрових технологій, що дало б можливість вивести сучасну освіту на конкурентноспроможний рівень.

Метою дослідження є обґрунтування необхідності формування цифрової компетентності вчителів XXI століття в умовах нової української школи.

Сучасний стан розвитку системи освіти в Україні виокремляє одне з ключових, пріоритетних завдань – це завдання підвищення якості освіти, що вимагає розвиток соціально зрілої творчої особистості. Активне використання інформаційно-комунікативних технологій у всіх сферах людської діяльності, в тому числі і в освіті, обумовлює виокремлення ІКТ-компетентності в окрему складову професійної компетентності педагога.

Сьогодення вимагає удосконалення інформаційної культури педагогів, вироблення навичок використання хмарних технологій в освітній діяльності, підвищення рівня самоосвітньої ІКТ-компетентності. Потреба забезпечити елементи дистанційної освіти в сьогоденних умовах показала неготовність великої кількості вчителів працювати навіть з такими платформами як Google Class, чи програмами Skype, Zoom, електронна пошта тощо.

І саме компетентнісний підхід в освіті сприяє інтенсивному впровадженню інформаційно-комунікативних технологій, оновленню та переформатуванню системи освіти. Компетентнісний підхід в освіті має свою історію і особливості, пов'язані зі специфікою розвитку систем освіти. Ще з 60-70-х років в Сполучених штатах Америки, з 70-80-х років XX століття в Західній Європі стала застосовуватися компетентнісна модель навчання, що розглядаються в контексті діяльнісної освіти, метою якої було підготувати

фахівців, здатних успішно конкурувати на ринку праці, тобто таких, які володіють професійними компетенціями[1].

Українські вчені Н. Бібік, Л. Ващенко, І. Єрмаков, О. Локшина, О. Овчарук, Л. Паращенко, О. Пометун, О. Савченко, А. Хуторський розкрили зміст компетентного підходу, який дає можливість ефективно здійснювати перехід від знаннєвого компонента освіти до діяльнісного компонента, який зорієнтований на актуальні і затребувані життям результати навчання[2].

Проблема формування професійної компетентності педагогів не раз була описана у багатьох працях науковців. З огляду на розвиток інформаційних технологій, ключового значення у сучасному суспільстві набуває саме формування і розвиток компетентностей, пов'язаних з інформаційними процесами. Цифрова культура – це базова ознака сучасної освіти, це розуміння сучасних ІКТ-технологій, їх можливостей та функціоналу, грамотне використання в повсякденному житті.

М. Сподарець вважає, що обов'язковою для сучасного вчителя є інформаційна компетентність, що «орієнтована на практичне використання інформаційних та комунікаційних технологій у своїй професійній діяльності і не зводиться до оволодіння компонентами комп'ютерної грамотності» [3].

Формування ІКТ - компетентності має сприяти не тільки всебічному розвитку вчителів, їх самовдосконаленню, бажанню вчитися впродовж усього життя, а й розумінню інформаційно-комунікаційних процесів, вмінню застосовувати ІКТ-технології у професійній діяльності, відточувати професійну майстерність, застосовувати набуті знання у освітній діяльності – все це має забезпечити підвищення якості освіти.

Важливість інформаційно-цифрової компетентності окреслено в Концепції нової української школи. Вона «передбачає впевнене, та водночас критичне застосування інформаційно-комунікаційних технологій для створення, пошуку, обробки, обміну інформацією на роботі, в публічному просторі та приватному спілкуванні; інформаційна й медіа-грамотність, основи програмування, алгоритмічне мислення, роботи з базами даних, навички

безпеки в Інтернеті та кібербезпеці; розуміння етики роботи з інформацією (авторське право, інтелектуальна власність тощо)» [2].

Сьогодні, нажаль, значна більшість педагогів не мають таких компетентностей та не володіють навичками використання нових дидактичних засобів в освітньому процесі. Значною проблемою є неготовність вчителів до використання інформаційних та комунікаційних технологій у своїй професійній діяльності. Головною перешкодою є те, що вчителі не вміють працювати з новими інформаційними і комунікаційними технологіями та не розуміють, як саме, та на якому етапі уроку їх можна використовувати, не вміють оцінювати можливості електронних видань, організувати інформаційну взаємодію між учасниками освітнього процесу.

Тому головним завданням сучасної освіти є забезпечити та здійснити особистісне та професійне зростання педагогів, щоб подолати існуючий цифрову прорву між вчителями та їх учнями.

Недостатній рівень цифрової грамотності вчителів виявляється на всіх рівнях, як в процесі самоосвіти, так і на рівні підготовки до освітньої діяльності (наприклад, розроблення навчально-методичних матеріалів), а також у готовності використовувати ІКТ безпосередньо в освітньому процесі. Одним із стимулюючих засобів формування мотивації педагогів щодо оволодіння сучасними знаннями може стати створення єдиного інформаційно-освітнього електронного середовища (е-середовища), яке б містило електронні підручники, системи тестування, інформаційно-пошукові довідкові системи, електронні словники, енциклопедії, віртуальні лабораторії, тренажери, засоби діагностики та контролю, базу даних навчальних матеріалів, можливості створення навчальних класів та груп для дистанційної освіти, інструменти для диференційованого навчання та інше. В його умовах для педагогів необхідно виокремити раціональне використання електронних освітніх ресурсів на уроках і в позаурочній діяльності [4; 5; 6]. Тому є потреба перегляду таких компонентів діяльності освітніх закладів, як зміст, форми, засоби та методи навчання.

Оволодіння цифровою компетентністю педагога передбачає:

- уміння виважено обирати та використовувати існуюче навчальне або тренувальне програмне забезпечення з метою досягнення навчальних цілей;
- уміння використовувати інформаційно-комунікаційні технології для управління освітнім процесом, індивідуалізацією навчання, інтенсифікацією самостійної роботи учнів, та для підвищення своєї кваліфікації.
- навички використання засобів цифрових технологій, можливості їх впровадження на своїх уроках, створення умови для їх ефективного застосування;
- використання технологій та стратегій оцінювання, комп'ютерних тестів та діагностичних комплексів, вибір рівня складності завдання для конкретного учня;

У формуванні цифрової компетентності вчителя можна виділити два основні компоненти: базовий і предметно-орієнтований.

Базовий компонент забезпечує мінімальний набір знань, умінь і досвіду, необхідний вчителю для вирішення основних освітніх завдань, перш за все, засобами комп'ютерних технологій загального призначення. Цей рівень ІКТ-компетентності передбачає використання інформаційних технологій сучасного суспільства (комп'ютерних, мультимедійних, Інтернету, електронних засобів масової інформації, мобільних телефонів, мультимедійних дошок і т.п.) для пошуку, доступу, зберігання і обміну інформацією, а також комунікацію між людьми і роботу в Інтернеті[7].

Предметно-орієнтований компонент припускає засвоєння і формування готовності до впровадження в освітню діяльність ІКТ технологій і ресурсів, розроблених відповідно до вимог змісту того або іншого навчального предмету.

Цифрова культура педагога заслуговує на особливу увагу тому, що саме вона дає можливість особистості бути сучасною та успішною в сучасному інформаційному просторі, активно діяти в інформаційному середовищі,

використовувати найновітніші досягнення техніки в своїй професійній педагогічній діяльності, оперативно приймати рішення, формувати важливі життєві компетенції.

Використання ІКТ у повсякденній діяльності педагога можуть стати тим інструментом, який дасть змогу одночасно і покращити якість освіти за рахунок різноманітних форм роботи, можливості використання ігрових моментів, і стати середовищем, і забезпечити середовище, у якому розвиватиметься нова культура навчання, нова система освіти. Нова школа потребує нового вчителя, який стане агентом змін. Реформою запроваджено низку заходів для особистого і професійного зростання, щоб залучити до професії найкращих фахівців.

Для підвищення рівня цифрової компетентності важливу роль відіграють електронні дистанційні курси на платформах Coursera, edX, Prometheus, Edera, ВУМ (відкритий університет майдану) та багато інших, що пропонуються українською та іноземними мовами.

Сьогодні, необхідність використання вчителем комп'ютерних технологій вносить істотні зміни у діяльність педагога, є професійною необхідністю та викликом в умовах швидкого розвитку технологій. Важливим для сучасних освітніх реформ постає забезпечення цієї потреби через систему самоосвіти з урахуванням необхідності навчання впродовж життя. Підвищення рівня цифрової компетентності вчителів сприятиме підвищенню рівня якості освіти, цілісності та розвитку цієї важливої ключової здатності людини.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бех І.Д. Теоретико-прикладний сенс компетентнісного підходу у педагогіці. К.: Виховання і культура №12 (17,18). 2009 р. С.5–7.
2. КОНЦЕПЦІЯ "НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ" [Електронний ресурс] // Міністерство освіти і науки України. 2016. Режим доступу до ресурсу:https://base.kristti.com.ua/wp-content/uploads/2017/10/rozd_1_Oglyad.pdf.
3. Сподарець М.П. Методика викладання інформатики / Сподарець М.П. М.: Світ, 2003. 300 с.

4. Гриневич Л. Від школи, де накачують знаннями, ми переходимо до школи компетентностей [Електронний ресурс] / Л. Гриневич. Режим доступу: https://dt.ua/EDUCATION/liliya-grinevich-perehodimovid-shkoli-v-yakiy-tilki-napihayut-znannyami-ta-vidtvoryuyut-yih-doshkoli-kompetentnostey-252819_.html– Назва з екрану.

5. Гуржій А. М. ІТ-готовність вчителів іноземних мов: методологія, теорія, технології: навчальний посібник / А. М. Гуржій, Л. А. Карташова, В. В. Лапінський. Київ: Інститут обдарованої дитини, 2013. 160 с.

6. Концепція нової української школи. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/novaukrainska-shkola-compressed.pdf> . Назва з екрану.

7. Технологія роботи в єдиному інформаційному середовищі на основі Office 365: зб. матеріалів методологічного семінару 18 травня 2017 р. [ред. кол.: В. В. Олійник (голов. ред.) та ін.]. К.: ДВНЗ «Ун-т менеджменту освіти» НАПН України, 2017. 116 с.

Т.В. Деменнікова

***РОЗВИТОК ПЕДАГОГІЧНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО
ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ПРИ ВИВЧЕННІ ПЕДАГОГІЧНИХ
ДИСЦИПЛІН***

Одним із основних завдань психолого-педагогічної підготовки спеціалістів для освіти – формування професійного педагогічного мислення практичного типу, що включає в себе високий рівень розвитку процесів аналізу, рефлексії, прогнозування і перетворення. Саме від якості педагогічного мислення залежить і процес і результат оновлення сучасної школи [1, с. 40-41].

На думку А. Макарової, педагогічне мислення – це процес виявлення вчителем зовні не заданих, прихованих якостей педагогічної дійсності в ході порівнянь і класифікацій ситуацій, виявлення в них причинно-наслідкових зв'язків [2, с. 20].

Важливим засобом формування педагогічного мислення майбутнього вчителя нової початкової школи є активні методи навчання.

Активні методи навчання у порівнянні з традиційними методами мають наступні особливості: активізація мислення, обов'язковість взаємодії студентів між собою і керівником заняття; наявність можливостей для поетапної оцінки успішності і повноти засвоєння навчального матеріалу; підвищений ступінь мотивації, емоційності і творчий характер занять; спрямованість переважно на розвиток або оволодіння професійними, інтелектуальними, поведінковими навичками і вміннями у стислі терміни [1, с. 305].

З метою формування педагогічного мислення на заняттях педагогічних дисциплін ми пропонуємо студентам завдання відповідного характеру, а саме: обґрунтувати, довести, описати, визначити, пояснити, прокоментувати, порівняти, проаналізувати, класифікувати, узагальнити, зробити висновки, аргументувати думку, дослідити, поспостерігати.

Завдання комплектуємо так, щоб вони склали систему для кожної теми: завдання на комбінування інформації, встановлення причинно-наслідкових зв'язків, планування і виконання практичної діяльності. Пропонуємо студентам ряд запитань і завдань, які вимагають аналізу основних понять теми:

1. Яке з наведених нижче загальних значень функції підходить для визначення основних функцій педагогічної діяльності вчителя?

2. У педагогічній літературі виділяють шість основних здібностей до педагогічної діяльності. Визначте для виконання яких функцій учителя стануть у нагоді педагогічні здібності й заповніть таблицю.

Назва функції вчителя	Короткий зміст функції	Здібності вчителя необхідні для реалізації даної функції
-----------------------	------------------------	--

Одночасно із використанням активних методів особливу увагу надаємо навчанню студентів основним прийомам опрацювання теоретичного матеріалу: складання розгорнутого плану, тез, різного виду конспектів, різного виду

питань до тексту, структурно-логічних і опорних схем, спочатку заповнення, а потім самостійне складання порівняльних таблиць, самостійне моделювання визначень на основі раніше засвоєних основних педагогічних понять та лексичного значення слів.

Система запитань, вправ, завдань (від репродуктивного до творчого характеру) є важливим засобом формування педагогічного мислення студентів у процесі вивчення педагогічних дисциплін, їх інтеграція з іншими видами завдань, груповою формою навчання та інтерактивними методами створює умови для підвищення ефективності професійної підготовки за рахунок управління і організації пізнавальної діяльності студентів.

Як показує досвід більшість студентів мають значні труднощі у формулюванні проблемних запитань до змісту навчального матеріалу. Спочатку пропонуємо студентам дати відповідь на наші запитання, зокрема:

– Учитель за вимогами НУШ повинен мати інноваційний стиль науково-педагогічного мислення, готовність до створення нових цінностей і прийняття творчих рішень. Як це впливає на суспільство та становлення особистості дитини?

– Які ідеї Я. Коменського реалізовані у сучасній системі освіти та НУШ?

– З якими поглядами Я.Коменського ви не можете погодитися, виходячи із завдань, що поставлені суспільством перед НУШ?

Щоб активізувати мислення, розвивати вміння у практичній діяльності складати і застосовувати різного типу запитання на практичних заняттях з педагогічних дисциплін студентам пропонуємо самостійно підготувати запитання для фронтального усного і письмового опитування з використанням інтерактивних прийомів «Незакінчене речення», «Так-ні», «Вітер дме» та ін.

Поступово навчаємо формулювати власні питання з опорою на ключові слова створені Джоном Мейнардом на основі «систематики» Блума.

Навчання на основі використання структурно-логічних схем, таблиць дозволяє формувати у майбутніх учителів початкових класів систему знань на

основі усвідомлення і осмислення змісту навчальної дисципліни та методів пізнавальної діяльності, що сприяє розвитку педагогічного мислення і професійних компетентностей. Для цього на перших заняттях з педагогічних дисциплін знайомимо студентів із метою складання структурно-логічних схем та їх видами. Пропонуємо колективне, коментоване складання простих структурно-логічних схем по типу «павучок», учимо згортати інформацію на основі виділення головного і розгортати її при читанні схем. Поступово рівень самостійності у виконанні подібних завдань збільшуємо. Для прикладу це можуть бути завдання такого типу: визначте взаємозв'язок понять «професійна компетентність», «компетентність», «педагогічна компетентність», «компетенція», зобразіть його за допомогою схеми; дайте відповідь, як пов'язані між собою професійна компетентність і педагогічна майстерність учителя?

Для структурування знань студентів, полегшення їх запам'ятовування пропонуємо спочатку заповнювати порівняльні таблиці, потім самостійно визначати зміст колонок і рядків такого виду таблиць при вивченні іншого навчального матеріалу. Наприклад, порівняльна таблиця «Організаційні форми навчання»

Система навчання	Дата запровадження, характеристика історичного періоду	Сутність системи навчання	Позитивні сторони	Негативні сторони	Особливості використання у сучасній школі
------------------	--	---------------------------	-------------------	-------------------	---

Співвідносна характеристика типів уроку

Тип уроку за В.О.Онищуком	Етап засвоєння знань, який є основним для даного типу уроку	Основні елементи структури даного типу уроку	Ведучий метод навчання для даного типу уроку
---------------------------	---	--	--

Прикладом завдань творчого характеру може бути складання кодексу цінностей вчителя НУШ на основі самостійного аналізу змісту Концепції нової української школи.

Для усвідомлення студентами інтегрованого підходу у НУШ на заняттях педагогічного циклу пропонуємо завдання за темами тижня, наприклад, завдання до теми «Театр»:

- ознайомтесь з поняттями «авансцена», «антракт», «галерка», «інтермедія», «конферансьє», «мізансцена», «монолог», «полілог», «пролог», «реквізит», «роль», «надзавдання», «суфлер», «сцена», «театральний етюд»;
- встановіть аналогію (подібність) із вчительською професією, школою;
- опишіть у чому вона (аналогія) проявляється (два терміни за вибором студента).

Одним із чинників активізації самостійної творчої пізнавальної діяльності студентів є широке запровадження в навчальний процес сучасних інформаційно-комунікаційних технологій. З цією метою створюємо і використовуємо електронні курси в системі дистанційного навчання Бериславського педагогічного коледжу «Вчись онлайн», пропонуємо завдання пов'язані із пошуком потрібної інформації у комп'ютерній мережі подібного типу:

- Знайдіть у мережі Інтернет опис понять «тьютор», «коуч», «ментор», «фасилітатор», «едвайзер», «наставник». Проаналізуйте їх спільні й відмінні риси з професією вчителя. Яке майбутнє у професії вчителя на Вашу думку?
- Знайдіть у мережі Інтернет опис, як у різних країнах учні проявляють повагу до вчителя. На вашу думку, чи потрібно проявляти повагу до вчителя? Чому? Як? Як це впливає на формування особистості учня, розвиток суспільства?
- Знайдіть у мережі Інтернет фільм «Педагог-новатор В. Ф. Шаталов», перегляньте його і висловіть свою думку з наступних питань: у чому виявляється гуманізм педагогічної стратегії В. Ф. Шаталова? Які характерні особливості спілкування В. Ф. Шаталова з учнями класу? Яку роль в організації взаємодії вчителя з учнями відіграють листи з опорними

конспектами? Які риси діалогічної взаємодії реалізуються у досвіді проведення уроків В. Ф. Шаталовим та його послідовниками?

Таким чином, досвід нашої роботи дає можливість нам стверджувати, що використання активних методів навчання, інформаційних, інтерактивних технологій, реалізація інтегрованого, тематичного підходів у процесі вивчення предметів педагогічного циклу сприяють формуванню активного педагогічного мислення, розвитку творчих здібностей студентів, що є цільовими орієнтирами у підготовці вмотивованого, успішного вчителя початкових класів нової української школи.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Кашапов, М. М. Психология педагогического мышления. Санкт-Петербург: Алетейя, 2000. 463 с.
2. Макарова А.К. Психология труда учителя. М.: Просвещение, 1993. 192 с.

В.В. Денисенко,

Н.М. Борисенко

НАПРЯМКИ ОРГАНІЗАЦІЇ ЕКОЛОГІЧНОГО ВИХОВАННЯ ТА ЕКОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ ШКОЛЯРІВ

Різде загострення екологічних проблем сучасності – забруднення водного та повітряного басейну Землі; зникнення з мапи нашої планети ряду представників рослинного й тваринного світу; мутація мікроорганізмів тощо. Такі явища спонукають прогресивних людей не лише до роздумів про своє місце в природі, а й вимагають конкретних дій щодо докорінної перебудови власного практичного ставлення до свого соціального та природного оточення. Виникає розуміння того, що життєве благополуччя нинішніх та майбутніх поколінь напряму залежить від позитивного розв'язання як суспільних, так й екологічних проблем. Усе вищезначене окреслює спектр боротьби людей не стільки в сфері економіки та економічного виховання, скільки в природі та реалізації екологічного виховання та освіти. Тож, у сучасному педагогічному

середовищі останнім часом активно почали вживатися терміни, які донедавна вважалися далекими від проблем виховання молодших школярів: екологія, екологічне виховання, екологічна освіта, екологічний всеобуч, екологічний квест тощо.

Сучасна наука визначає природу як навколишній різноманітний за своїми проявами, явищами і процесами світ, який оточує людину. Природа охоплює розмаїття біосферних, географічних, кліматичних, фізичних, хімічних та інших процесів, станів, явищ. Природа – це і сама людина, як жива істота, що являє собою найвищий ступінь в еволюції життя на нашій планеті. Під природою також розуміється необмежений у просторі та часі Всесвіт, в його єдності та взаємодії. У свою чергу, поняття «природа» означає і сукупність умов існування людини в природному середовищі її буття [4].

На сьогодні техногенний вплив людини на природу, на жаль, супроводжується низкою факторів негативного характеру, що ведуть до екологічної катастрофи: вирубка лісів, експлуатація морів і ґрунтів, забруднення води і повітря, як результат спостерігається дія парникового ефекту – потепління клімату (2018-2020 роки виявилися найтеплішими за останні 100 років). За даними, що оприлюднено в щорічних звітах ООН (над якими працює понад 500 експертів з 50 країн світу), вчені вважають, що Земля рухається до «масового вимирання» - шостого за останні півмільярда років [1]:

1. Світове біорізноманіття швидко зникає (кожен четвертий вид перебуває під загрозою зникнення) за оцінкою Червоної книги Міжнародного союзу охорони природи (МСОП).
2. Втрата середовища проживання, зміна клімату та забруднення.
3. Деградація земель через людську діяльність.
4. Зміни у середовищах існування призводять до втрати біорізноманіття. За даними IPBES, лише чверть земель на Землі є фактично вільною від впливів людської діяльності. Передбачається, що до 2050 року їхня кількість скоротиться до однієї десятої.

5. Зникнення (активна вирубка) деяких з останніх великих тропічних лісів.

Найнебезпечнішою є загроза знищення природи як основи природного буття, основного місця проживання людей та інших представників живої природи. Все це вимагає докорінної зміни практичного ставлення людей до нашої спільної планети, переосмислення та переоцінку свого місця й ролі. Саме суспільні потреби вийшли на перший план, що сприяло перетворенню проблем екологічного виховання та екологічної освіти в один із найважливіших напрямів освітньої роботи в сучасній школі.

Під змістом поняття «екологічна освіта» розуміється процес і результат засвоєння людьми систематизованих знань про взаємозалежність людини і природи, місце людей у навколишньому природному середовищі в єдності з процесом формування умінь та навичок гуманного ставлення до природного оточення. Екологічна освіта охоплює сферу знань, умінь і навичок, необхідних для дбайливого відношення до природного середовища. Вона - основа професійної підготовки фахівців у будь-якій сфері, зв'язаній, навіть побічно, із природою. В цьому процесі важливі певні принципи:

- *принцип загальності* - означає, що екологічна освіта та виховання повинні охоплювати все суспільство з урахуванням індивідуальних особливостей - вік, стан психіки, зокрема темпераменту, освітній ценз, інтереси та стимули різних груп соціально-професійних категорій населення;
- *принцип комплексності* екологічної освіти та виховання, як принцип загальності, має правові (юридичні) і методичні аспекти;
- *принцип безперервності* - зобов'язує всіх суб'єктів діяльності в сфері екологічної освіти та виховання забезпечити узгоджений процес на всіх ступенях освіти та виховання - дошкільного, шкільного, вузівського і післядипломного, чого вимагають Закон України «Про охорону навколишнього природного середовища» і «Концепція екологічної освіти та виховання в Україні» [3].

Поняття «екологічне виховання» визначається як систематична педагогічна діяльність, спрямована на розвиток в учнів екологічної культури. Завдання екологічного виховання полягають у формуванні екологічних знань, вихованні любові до природи, прагненні берегти та примножувати її, формуванні вмінь і навичок діяльності в природі [5].

Так, екологічне виховання передбачає свідоме, моральне, практичне ставлення людини до свого природного середовища на основі розуміння цінності самої природи та усвідомлення своєї власної відповідальності за себе, своє оточення.

Екологічне виховання, екологічна освіта - єдиний процес впливу на свідомість людей, який повинен здійснюватися у взаємодії, з урахуванням науково обґрунтованих методичних вимог.

При дослідженні рівня екологічної культури молодших школярів (учні початкових класів шкіл №41, 57 м. Херсона) з'ясувалося, що головними мотивами їхньої природоохоронної діяльності виступають: бажання виконати волю дорослих, проявити через турботу про природу свою любов та повагу до них. Відповіді учнів-початківців на запитання «Що ти робиш для охорони природи?» виявили, що вони роблять переважно те, що від них вимагають або пропонують їм дорослі (батьки, учителі). Найчастіше діти називали такі види роботи як полив кімнатних рослин, робота на пришкільній ділянці, посильна допомога батькам на дачах, догляд за домашніми тваринами, птахами, виніс сміття та ін. Характерним є факт, що з віком зменшується частка учнів, які виявляють активність та ініціативу в процесі виконання завдань природоохоронної діяльності. Показник розташування по класам початкової школи виглядає наступним чином: 1 клас – 75%, 2 клас – 60%, 3 клас 45%, 4 клас – 35% учнів від загальної кількості учасників опитування. Тенденція на зменшення пояснюється цілком закономірно, оскільки свідчить про те, що молодші школярі з часом поступово виходять з-під впливу дорослих і пов'язують свою діяльність із однолітками, іншими соціальними групами, знаходяться під впливом неконтрольованих соціальних Інтернет-мереж, серед

яких відчувають себе більш вільними, незалежними, а правила поведінки з природою склалися у більшості, на жаль, як безтурботні, споживацькі.

Обнадійливим виступає той факт, що ці ж самі учні 99% переконані в тому, що природа потребує захисту, що вона має цінність у житті людей.

За психофізіологічними показниками саме молодший шкільний вік є сприятливим для високої ефективності та продуктивності такої роботи.

Практичний досвід показує, що одним з ефективних видів організації екологічного виховання та екологічної освіти дітей є залучення батьків. Вчителю початкової школи рекомендується систематично проводити екологічні всеобучі для батьків молодших школярів. Під час батьківських зборів доречно обговорювати такі проблеми як, наприклад, «Природа і здоров'я дитини», «Природа і краса людини», «Природа і духовний світ», «Природа і майбутнє людства», «Правила поведінки в природі» та інші. Метою такої взаємодії є ознайомлення батьків із сутністю природоохоронної діяльності, спільне розроблення програми екологічного виховання дітей класу. Для виступів та зустрічей бажано залучати медичних працівників, професійних екологів, митців, що значною мірою сприятиме підвищенню інтересу до екологічних проблем, активності в екологічному всеобучі.

В сучасній концепції «Нової української школи» значне місце належить формуванню в учнів екологічної компетентності [2]. До найпродуктивніших форм взаємодії з дітьми належать спостереження за природними явищами та процесами, проведення певних дослідів і експериментів у природі, різних видів екскурсій (в тому числі віртуальних) та ін.

Таким чином, природа впливає на формування самосвідомості молодшого школяра за наступними напрямками:

по-перше, через ототожнення дитиною природи та її цінностей з батьками, друзями, що породжує бажання учня зважено взаємодіяти з нею;

по-друге, через безпосереднє спілкування з природою, яке відбувається в процесі задоволення особистих природних та духовних потреб.

Організація екологічного виховання та екологічної освіти повинна виходити з наявності цих напрямів і реалізовувати саме їх у ролі принципів роботи з дітьми з природоохоронної діяльності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бріггс Г., Дейл Б., Стиліану Н. Екологічна катастрофа: головні загрози нашій планеті у п'яти графіках: BBC News.
URL:<https://www.bbc.com/ukrainian/features-48169628>
2. Концепція "Нова українська школа".
URL:<https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>
3. Мягченко О.П. Основи екології: навчальний посібник.
URL:https://pidruchniki.com/15130616/ekologiya/ekologichna_osvita_vihovannya_u_krayini
4. Природа: Матеріал з Вікіпедії. URL:<https://uk.wikipedia.org/wiki/Природа>
5. Фіцула М.М. Педагогіка: навчальний посібник.
URL:https://pidruchniki.com/1993110235029/pedagogika/ekologichne_vihovannya

В. О. Дишлевська

ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ІМЕННИКА

В умовах сучасного розвитку суспільства потреба забезпечення належної якості мовної підготовки учнів є центральною. Це обумовлено насамперед тим, що українська мова обслуговує всі сфери діяльності суспільства. Нею спілкуються в усіх державних установах. Знання рідної мови завжди свідчить про високоосвіченість та культурність особистості. Як доводить тисячолітній досвід людства, мова об'єднує народи у нації й зміцнює державу. Наша мова активно розвивається, змінюється. Основною причиною складності вивчення української мови в початкових класах є зниження мотивації до навчання. Лише тоді, коли забезпечується узгодженість між діяльністю вчителя й учня, коли цілеспрямовані зусилля вчителя збігаються з власними зусиллями учня у

навчанні, відбувається досягнення високих результатів. Успіх будь-якої діяльності залежить, насамперед, від мотивації – прагнень досягати високих результатів, самостверджуватися.

Проблему розвитку мотивації навчальної діяльності розробляли О. М. Леонт'єв, Є. П. Ільїн, Л. С. Виготський, Л. І. Божович, І. А. Зязюн.

Мета статті: дослідити засоби формування мотивації навчальної діяльності учнів під час вивчення іменника.

На шляху до навчальної мети – оволодіння певними знаннями, уміннями, навичками учень має докласти певне зусилля, необхідне для подолання об'єктивних та суб'єктивних перешкод. Від мотивації особистості залежить ефективність навчальної діяльності учнів. Мотивація є чинником керівництва, контролю та наполегливості в поведінці людини.

За Є. П. Ільїним мотиваційна сфера особистості – це складна система різнохарактерних мотивів (мотиваційних установок, потреб, інтересів тощо), що відображають різні сторони діяльності людини та її соціальні ролі [3].

У загальному розумінні категорію «мотив» О. М. Леонт'єв визначає як предмет, що виступає як засіб задоволення потреб [4]. Мотив є спонукальною причиною, приводом до дій в конкретних обставинах. Мотивація спонукає людей до діяльності та руху, посилює та керує поведінку.

В результаті осмислення і пережиття потреб в особистості виникають певні бажання робити щось, як в підсумок – ці потреби забезпечуються. У цьому разі на успіх означуваної мети, яка чітко осмислюється людиною, завжди спрямовані свідомі дії. У цьому випадку мотив стає поштовхом для постановки тих чи інших цілей. У сьогоdnішньому світі, що швидко розвивається, зацікавлення учнів є головним завданням для вчителів.

Існує два види мотивації:

- внутрішня мотивація пов'язана не із зовнішніми обставинами, а з самим змістом діяльності, вона виникає, коли людина потребує щось робити заради особистого задоволення;

- зовнішня мотивація виникає, коли людина щось робить, щоб заробити винагороду, похвалу або уникнути покарання [4].

Зовнішня мотивація дає лише короточасні ефекти. Зовнішні стимули є слабкими підсилювачами в короткостроковій перспективі, й негативними – в довгостроковій. Іноді діти розраховують на винагороду, яка приходить із зовнішньою мотивацією. За словами доктора наук Моніки Франк, "Чим більше дітей отримують винагороду за діяльність, тим більше вони будуть очікувати відзнаку і не зможуть поставити або досягти цілей без зовнішньої мотивації"[2].

Для розвитку внутрішньої мотивації учнів актуальними залишаються такі поради:

- враховуйте індивідуальні особливості кожного учня;
- переконайтеся, що учні мають базові знання, необхідні для початку роботи;
- привчайте дітей до постановки цілей;
- надайте учням відгуки, які зосереджуються на їх сильних сторонах, і будьте максимально конкретними;
- зацікавте школярів;
- під час виконання роботи, дозволяйте дітям робити вибір;
- пов'язуйте навчання з реальними ситуаціями;
- дозволяйте учням самостійно знаходити рішення ситуацій, робота вчителя полягає в тому, щоб закласти базис та забезпечити основу для розв'язання завдань.

Молодший шкільний вік є найсприятливішим для формування мотиваційної сфери, саме у цьому віці провідною є навчальна діяльність, і закладаються основи мотивації навчання.

Сучасне суспільство постійно розвивається, зростає обсяг знань, необхідних для засвоєння учнями, тому вчитель повинен уміти зацікавити дітей до сприймання цієї інформації, закласти основи самонавчання та рефлексії.

Найбагатшою, з лексичного погляду, частиною мови є іменник. Його вивчення стає основою до засвоєння інших частин мови. Відповідно до типової

освітньої програми, розробленої під керівництвом О. Я. Савченко учні досліджують роль іменників у мовленні і використовують їх у власних висловленнях; спостерігають за номінативною функцією іменників у мовленні; розрізняють назви істот і неістот, власних і загальних іменників; визначають рід іменників; змінюють іменники за числами; досліджують різні граматичні форми іменників; відмінюють іменники; вживають іменники у власному мовленні в правильних граматичних формах [1].

Робота над іменником має бути поступовою, системною, побудованою за лінійно-концентричним принципом, знання мають постійно поповнюватися та ускладнюватися. Підвищити інтерес дітей до вивчення даного матеріалу можна завдяки створенню ситуації успіху, інтерактивним вправам, різним видам диктантів.

Створення ситуації успіху забезпечить гарний настрій в класі. Ця педагогічна технологія організує комфортні умови для прищеплення та збереження бажання навчатися, комунікувати, позитивного світосприйняття. За такої роботи учень не боїться робити помилки та висловлювати свої думки, з бажанням спілкується з вчителем та сприймає нову інформацію.

Для створення ситуації успіху використовують вправу «Подаруй усмішку». Метою цієї вправи є заохочення учнів до спілкування та підтримки один одного. Учні дістають із торбинки усмішку і дарують її тому, кому на їх думку це необхідно. Це є важливим моментом під час формування колективу, та навчанні дітей спільно працювати.

Також для покращення емоційного стану учнів використовують вправу «Кольорова квітка настрою», у ході якої діти обирають пелюстку певного кольору. Виходячи з цього, вчитель робить висновки і будує роботу так, щоб дитина якомога ефективніше засвоїла навчальний матеріал.

Для мотивації навчальної діяльності молодших школярів на уроках української мови широко використовуються інтерактивні технології навчання. Вони орієнтовані на взаємопов'язану діяльність вчителя та учнів. Під час таких занять задіюються всі учні, кожен приносить свій внесок для вирішення тих чи

інших питань, відбувається діалогове спілкування, що веде до взаєморозуміння та взаємодії. Проте, таке навчання слід вводити поступово, використовуючи спочатку прості інтерактивні технології, такі як: робота в парах, малих групах, «Мозковий штурм». Також необхідно враховувати, що структура уроку буде дещо різнитися.

Наведемо приклади застосування інтерактивних технологій під час вивчення іменника:

- «Ажурна пилка» – доречно використовувати, коли необхідно охопити великий об'єм інформації за невеликий проміжок часу, наприклад, під час вивчення відмінювання іменників;

- «Навчаючи – вчусь» – здебільшого використовується під час перевірки та узагальнення знань, доречно проводити такі вправи під час вивчення граматичних категорій іменників;

- «Карусель» – дозволяє перевірити глибину знань учнів, розвинути здатність до аргументації своїх думок, можна використати такий прийом під час вивчення синонімів та антонімів.

Існує велика кількість інтерактивних технологій, якими може користуватись вчитель у процесі своєї діяльності. Наприклад:

- акваріум;
- коло ідей;
- два – чотири – всі разом;
- аналіз ситуації;
- дерево рішень;
- мікрофон;
- мозковий штурм та багато інших.

Не меншу роль у підвищенні мотивації навчальної діяльності відіграють диктанти. Цей вид діяльності є найефективнішим у роботі над усним та писемним мовленням школярів. Такий вид тренувальних вправ допоможе розширити як словниковий запас, так і кругозір учнів.

Існує велика кількість різних видів диктантів:

- диктанти-плутанки – діти мають відновити й записати слова, в яких переставлені місцями склади чи букви;
- диктанти «Блискавка» - вчитель читає речення, а учні записують його з пам'яті ;
- загадкові диктанти – вчитель читає загадки, а діти записують слова-відгадки;
- диктанти взаємної дій – вдома учні добирають речення на задану тему, а в класі диктують їх один одному;
- фразеологічні диктанти – проводиться робота над прислів'ями, приказками, фразеологічними зворотами, та багато інших.

Отже, організувати навчання української мови необхідно так, щоб учням було цікаво сприймати інформацію. У цьому разі заняття буде ефективнішим, а якість засвоєння знань якіснішою. Саме в молодшому шкільному віці починає формуватися мотиваційна сфера особистості, важливо скористатися цією можливістю, адже від неї буде залежати подальша освіта дітей. Знайомство учнів із частинами мови починається з іменника. У цей момент в учнів активно розвивається словниковий запас, що є основою до подальшої комунікації. Для підвищення ефективності освітнього процесу слід використовувати різні цікаві технології навчання. Мотивація спонукає молодших школярів до навчальної діяльності, удосконалює навчальний процес.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. URL:<https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-1-4-klas/2019/11/3-4-dodatki.pdf>
2. Зязюн І.А. Мотивація і мотиви людської поведінки. Початкова школа. 1999. №6. С.3-6.
3. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы [Текст]. СПб.: Питер, 2008. 512 с.
4. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы, эмоции. М.:МГУ, 1971. 40 с.

І.О.Драмарецька

ТРАНСФОРМАЦІЯ МОВНОЇ ОСВІТИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У КОНТЕКСТІ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Сучасний світ непинно змінюється. Бурхливий розвиток технологій, соціальні події, міграція населення у країни Євросоюзу призводять до зміни світогляду та способу сприйняття світу. І більше всього це стосується молодшого покоління, що народилося у час вільного Інтернету, доступних гаджетів, глобалізації культури. Зрозуміло, що це все – виклики сучасної освіти. Урядом України було запроваджено реформу освіти, що має на меті подолати протиріччя та заповнити лакуни, які з'явилися у меті, змісті і методах навчання. Ця реформа реалізується у проєкті «Нова українська школа».

Програма запровадження Нової української школи передбачала розроблення нового Державного стандарту загальної середньої освіти, який було ухвалено 21 лютого 2018 року Кабінетом Міністрів України.

З'ясовано, що новий Державний стандарт початкової освіти ґрунтується на таких принципах:

1. Визнання того, що кожна дитина талановита та забезпечення рівного доступу до освіти, заборона будь-яких форм дискримінації. Не допускати відокремлення дітей на підставі попереднього відбору на індивідуальному та груповому рівнях.

2. Цінність дитинства. Відповідність освітніх вимог віковим особливостям дитини, визнання і забезпечення прав дитини на навчання через діяльність, що найбільше відповідає її психолого-віковим потребам, зокрема гру.

3. Радість пізнання. Організація пізнавального процесу, яка приносить радість всім учасникам освітньої діяльності, обмеження обсягу домашніх завдань для збільшення часу на рухову фізичну активність і творчість дитини. Широке використання в освітньому процесі дослідницької та проєктної діяльності.

4. Розвиток вільної особистості. Замість «навченої безпорадності» – плекання самостійності та незалежного критичного мислення. Підтримка з боку педагога розвиватиме у дітей самоповагу та впевненість у собі.

5. Здоров'я. Формування здорового способу життя і створення умов для фізичного і психоемоційного розвитку, що закладаються у молодшому шкільному віці.

6. Безпека. Створення атмосфери взаємоповаги і толерантних відносин. Здійснення протидії булінгу (цькуванню) школярів як з боку дітей, так і з боку вчителів [3, с. 16-17].

За Концепцією Нової української школи освітній процес у початковій школі передбачає поділ на два цикли: I цикл – адаптаційно-ігровий, що включає 1-2 класи, і II цикл – основний припадає на 3-4 класи. На сучасному етапі в школі апробовано тільки адаптаційно-ігровий цикл.

Основні положення Нової української школи містять документи: Державний стандарт початкової освіти [1]; типова освітня програма для закладів загальної середньої освіти, створена під керівництвом О. Я. Савченко [4]; типова освітня програма початкової освіти, створена під керівництвом Р. Б. Шияна [4].

Зміст Державного стандарту початкової освіти реалізується у таких освітніх галузях: мовно-літературній, математичній, природничій, технологічній, інформатичній, соціальній і здоров'язбережувальній, громадянській та історичній, мистецькій та фізкультурній [1].

Розглянемо програму мовно-літературної галузі освіти. Вона представлена такими змістовими лініями: взаємодіємо усно, читаємо, взаємодіємо письмово, досліджуємо медіа, досліджуємо мовлення та театралізуємо.

Змістову лінію «Взаємодіємо усно» у програмі представлено системою блоків, у кожному з яких надано низку проблемних питань і групу очікуваних результатів.

Опис діяльності учнів: слухання розповіді учителя або однокласників; відповіді на питання вчителя; підтримання бесіди та діалогу в парі; ігри на запам'ятовування імен; обговорення малюнків, книжних ілюстрацій; створення розповіді за сюжетним малюнком; створення розповіді про події з власного життя; декламування улюблених віршів; сприймання на слух коротких віршів, загадок тощо; участь у сюжетно-рольовій грі; обговорення сюжетно-рольової гри [4, с.34].

Змістова лінія «Досліджуємо медіа» у першому класі представлена двома блоками.

Перший блок розглядає наступність із дошкільним дитячим досвідом у роботі з текстами культури, а саме медіатекстами. Учні вчитимуться висловлювати власні думки та почуття від переглянутих мультфільмів або світлин, коміксів тощо, а також виготовлятимуть листівки із поздоровленням або запрошенням. Обговорення світлин, мультфільмів, сюжетних малюнків або картин на даному етапі обмежується обміном враженнями (подобається/не подобається, про що нагадало, які почуття викликало тощо).

Другий блок продовжує роботу, яка розпочата на попередньому етапі навчання. Але тепер обговорення ускладнюється тим, що увага учнів обов'язково спрямовується на виявлення адресату й мети створення медіатексту. Адресат мається на увазі в самому широкому розумінні: діти чи дорослі; дошкільнята чи школярі; ті, які цікавляться малюванням, чи ті, які цікавляться спортом, тощо. Мета створення медіатексту теж обговорюється дуже широко: діти повинні дати відповідь на запитання, чого вони прагнули – розважити, допомогти, привернути увагу, навчити тощо. Предметом обговорення стає і реклама (етикетки, рекламні листівки і брошури, відеореклама, аудіореклама тощо). Учням пропонується створювати не лише прості візуальні медіапродукти (світлини, листівки, колажі, рекламні листівки, афіши), а й аудіальні: наприклад, аудіозапис створеного самостійно рекламного слогану або озвучення мультиплікаційного фільму тощо.

Змістову лінію «Театралізуємо» у першому класі представлено двома блоками. Ця змістова лінія реалізується через сценічну творчість учнів, яка розвиває здатність дитини до імпровізації і спрямована на:

- 1) удосконалення володіння українською мовою;
- 2) усвідомлення різних комунікативних стратегій (словесні й несловесні засоби спілкування);
- 3) творчість (створення образу засобами експресії).

У першому півріччі 1-го класу важливо забезпечити наступність із дошкільням, а саме з сюжетно-рольовою грою, підтримати здатність до імпровізації, заохотити до сценічної творчості. Для того, щоб сценічна творчість поступово захопила учнів, їм з перших тижнів пропонується:

- 1) імпровізувати з репліками в ході сюжетно-рольової гри, щоб розвивати сюжет;
- 2) створювати образ (наприклад, пантоміма, гра-драматизація) на основі прослуханого (прочитаного) тексту;
- 3) ділитися власними враженнями від драматизації з позиції глядача, зосереджуючи увагу на тому, наскільки обрані інтонації відповідають ролі;
- 4) спостерігати, як інші виконують ту саму роль [4].

Обговорення сюжетно-рольових ігор або ігор-драматизацій, пантомім має бути спрямоване на обмін позитивними враженнями (що сподобалось, про що нагадало, які почуття викликало). Учні створюють пантоміми, імпровізують з репліками у грі-драматизації, обговорюють драматизації з позиції глядача.

У другому півріччі 1-го класу продовжується робота зі створення, перегляду й обговорення пантомім, ігор-драматизацій, розпочата на попередньому етапі навчання. Але тепер з'являється сюжетно-рольова гра «в театр», яка вимагає серйознішої підготовки до вистави (виготовлення театрального реквізиту, костюмів, створення й розміщення афіши, розповсюдження квитків або запрошень, проведення репетицій, запрошення гостей).

Така робота розгортається у формі проектної діяльності окремої групи учнів. Після перегляду вистав інших груп кожна група має поділитися своїми враженнями в малюнках, листах подяки, висловити свої побажання.

Опис діяльності учнів: створення пантоміми; імпровізація з репліками в грі-драматизації; обговорення драматизації з позиції глядача; пошук (створення) театрального реквізиту; створення афіши; виготовлення квитків або запрошень; письмовий відгук на виставу.

Також інновацією змісту мовної освіти є те, що «знято фіксовану кількість годин на вивчення кожної теми, учителі самостійно визначатимуть їх, урахувавши рівень підготовки класу. Уточнено перелік словникових слів: вилучено слова, що не є поширеними в мовленні молодших школярів, натомість додано нові, які набули широкого вжитку» [2, с.58].

Отже, вивчивши психолого-педагогічну та методичну літературу з теми дослідження, провідні інтернет-джерела, проаналізувавши нормативні документи Нової української школи, визначаємо особливостями мовної підготовки в умовах Нової української школи компетентністний підхід до навчання та діджиталізацію освіти. Аналіз цих питань може бути перспективою подальшого дослідження.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Державний стандарт початкової загальної освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://mon.gov.ua/content/%D0%9E%D1%81%D0%B2%D1%96%D1%82%D0%B0/chinn-stand-\(1\).pdf](http://mon.gov.ua/content/%D0%9E%D1%81%D0%B2%D1%96%D1%82%D0%B0/chinn-stand-(1).pdf)
2. Мельничук Ю.Ю. Інновації у мовній освіті молодших школярів / Мельничук Ю.Ю., Сугейко Л.Г. // Педагогічний процес: теорія і практика: науковий журнал, 2017. №4. С.57-62.
3. Нова українська школа: порадник для вчителя / за заг. ред. Н. М. Бібік. Київ: Літера ЛТД, 2018. 160 с.
4. Типові освітні програми для закладів загальної середньої освіти 1-2 класи / О.Савченко, Р. Шиян. К: Освіта, 2018. 240 с.

Рекомендовано до друку доцентом Ю.Ю.Мельничук

І. П. Дроздова

***ТЕНДЕНЦІЇ ТА ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ НАУКОВОЇ
ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ
УКРАЇНИ***

Науковці протягом багатьох років інтенсивно розвивають дослідження в галузі наукової організації навчального процесу, що є частиною проблеми наукової організації вищої освіти. На сьогодні пошуки в цьому напрямку спрямовані на реформування освітньої системи, що пов'язане з підвищенням якості професійної освіти, забезпеченням конкурентоспроможності сучасних фахівців.

Широке розповсюдження інноваційних технологій вимагає адаптації загальних принципів наукової організації праці до специфічних особливостей навчального процесу, зумовлюючи узагальнення творчого досвіду передових викладачів закладів вищої освіти [1; 7; 8].

Системний аналіз якості знань, класифікації тестових завдань, моніторингу особливостей їх складання з метою підвищення ефективності організації навчання і коригування прогалин у забезпеченні студентів якісною професійною підготовкою [2].

Професійна підготовка, як правило, складається з кількох компонент. Передусім мається на увазі три складові :

1. Планування навчання, адже планова якість підготовки закладається в навчальні програми з кожної дисципліни.
2. Реалізація навчальних програм у навчальному процесі.
3. Моніторинг результатів здійсненого навчального процесу [9, с. 33].

Велике значення мають у навчанні відповідні принципи. Це передусім принцип відповідності змісту дисципліни змісту відповідної науки. Це означає, що основні структурні елементи й смислові одиниці науки (постулати, факти,

закони, наслідки, прикладні знання і способи діяльності, а також проблеми й гіпотези) переходять у вивчений предмет, хоча й і в неоднаковому ступені.

Останнє здебільшого залежить від того, чи йде мова про профільований або непрофільований предмет, чи слугує він завданню теоретичної підготовки або підготовки практично-прикладного характеру. За всіх умов цей принцип має забезпечувати достатньо повний і глибокий комплекс знань й оволодіння відповідними способами діяльності.

Другий загальний принцип – *принцип мінімізації у відборі змісту науки* для навчальної дисципліни. Критерієм мінімізації може бути така теза: досконалий не той навчальний план або навчальна програма, до якої нема чого додати, а той, з якого нема чого вилучити.

У співвідношенні науки й навчального предмета виникає також завдання побудування оптимальної структури навчального предмета. Тут можливі три принципи:

- 1) *історичний* (відповідність логіці розвитку науки);
- 2) *логічний* (відповідність логіці побудування сучасної науки);
- 3) *принцип розгортання змісту навчального предмета відповідно до закономірностей формування пізнавальних можливостей суб'єкта учіння.*

Який із цих принципів може бути покладений в основу побудування структури предмета? Усі ці принципи мають ураховуватися по можливості, але на якихось етапах провідним може бути один із них. Найчастіше зараз за основу береться логічний принцип.

Науково визначити зміст освіти – значить також установити взаємозв'язок і спадковість між окремими циклами дисциплін, знайти їх правильне співвідношення, що дозволяє в мінімальні строки передати студентам необхідну наукову інформацію – ці завдання виконуються за допомогою навчальних планів і програм [2;7; 8].

При складанні навчальних планів виникають дві проблеми:

- 1) відбір дисциплін для вивчення;
- 2) послідовність їх розподілення за роками навчання.

Ці проблеми мають вирішуватися на основі таких принципів.

1. *Принцип всебічного гармонійного розвитку особистості за допомогою навчальних предметів* має відповідати вимогам, сформульованим у вищій освіті. Зрозуміло, що всі дисципліни формують особистість, але особливу роль грають тут суспільні дисципліни. Тому навчальні плани всіх спеціальностей містять низку суспільних дисциплін (історія України, філософія, психологія тощо).

Загальноосвітні предмети (фізика, математика тощо) закладають основи для засвоєння спеціальних дисциплін і в плані змістовному, і в плані розумового розвитку (глибини розуму, абстрактного мислення, творчих здібностей тощо).

Опанування професійними знаннями й уміннями досягається введенням у навчальний план спеціальних дисциплін. Отже, усебічний розвиток особистості забезпечується наявністю в навчальному плані відповідної системи предметів: суспільні – загальноосвітні – спеціальні [4; 5].

2. *Принцип оптимального співвідношення фундаментальних і спеціальних дисциплін.* За цієї умови широка ерудиція, вільне орієнтування в основних теоріях дозволяють легко опанувувати різні вузькі спеціалізації. Заглиблення у вузьку галузь науки розкриває з нових позицій загальні фундаментальні положення.

3. *Принцип урахування міжпредметних зв'язків.* Узгодження вивчення дисциплін у часовій послідовності, кількості часу, що відводиться на кожний предмет, має виходити зі змісту предметів, знаходження в них спільного, схожого, взаємопов'язаного. На основі змістовного аналізу дисциплін, що вивчаються, складається структура навчального плану. Саме вона визначає гармонійний розвиток особистості, у той час як перелік дисциплін відбиває всебічність розвитку.

4. Існує ще *принцип* складання навчального плану, який дає змогу *варіювання в підготовці фахівця залежно від особливостей навчального*

закладу й інтересів студентів. Це наявність у навчальних планах обов'язкових (нормативних) – вибіркових (факультативних) дисциплін.

Обов'язкові дисципліни (дисципліни природничо-наукової (фундаментальної) підготовки) створюють міцну науково-теоретичну й практичну базу підготовки фахівців.

Вибіркові дисципліни (дисципліни самостійного вибору навчального закладу і вільного вибору студента) – це переважно спеціальні дисципліни, що вивчаються за вибором студентів відповідно до наукових інтересів, що склалися в них. Студент може обрати той чи інший курс із наданого йому переліку.

Утім, головне призначення таких дисциплін – урахування й розвиток інтересів студентів, поглиблення їхньої спеціальної підготовки. Можуть бути факультативні курси – це дисципліни, що можна вибрати для навчання, а можна й зовсім не вивчати. Найчастіше факультативи бувають із розділів науки, техніки, за якими потрібні висококваліфіковані фахівці.

4. Принцип, що враховує реальні можливості тих, хто навчається, тобто *принцип узгодження обсягу навчальної інформації із бюджетом часу студентів.* Необхідно з'ясувати реальний бюджет часу студентів, розрахувати їхні можливості для самостійної роботи. На основі всього цього вирішується завдання визначення мінімального часу, необхідного для вивчення кожного предмету. І тоді складається навчальний план [3; 6].

Утім, очевидно, що визначення структури навчального плану, яка враховує всі названі нами принципи, це дуже складна проблема. У виявленні співвідношення й послідовності вивчення дисциплін неминучий момент суб'єктивізму, а, отже, можливість помилок.

Останнім часом набув розповсюдження інший метод складання навчальних планів, що підвищує об'єктивність, науковість планування. Навчальний план може бути представлений у вигляді моделі, що відбиває порядок, послідовність здійснення навчального процесу.

Вища освіта має за свою мету підготувати людину до професійної діяльності й активної участі в громадському житті [1; 2].

Будь-яка професія пред'являє до людини низку вимог.

Ці вимоги до:

- а) якостей особистості, яка живе в конкретно-історичний період;
- б) рівня загального розвитку;
- в) рівня спеціально-професійних знань і умінь.

Указані вимоги різні для різних професій. Чи можна говорити тоді про зміст вищої освіти взагалі, не маючи на увазі конкретну професійну діяльність? Думається, що можна, оскільки будь-який етап навчання визначається його рівнем розвитку продуктивних сил і характером виробничих відносин.

Це значить, що існують принципові особливості освіти, загальні для всіх професій у конкретно-історичний період.

Зміст освіти у вищій школі – це система знань, умінь, навичок, якими мають володіти ті, хто навчаються в відповідний період для здобуття певної професії на рівні спеціаліста вищої кваліфікації.

У меті втілюється усвідомлення потреби й об'єктивних можливостей його задоволення, що існують у зовнішньому світі. Цілі освіти диктуються потребами суспільства в змісті, рівні підготовки тих чи інших спеціалістів і їхніх можливостей.

Отже, найбільше значення для відбору змісту вищої освіти має конкретне описання цілей підготовки фахівця гуманітарного чи технічного профілю, що містить функціональне позначення спеціальності за названими раніше трьом показникам (особистість – загальний розвиток – спеціальний).

Якість освіти є визначальним принципом інноваційної освітньої системи, коли основою всіх досягнень є розкриття потенційних можливостей студентів, прогнозування потреб і моделей розвитку професійно компетентної і конкурентоздатної особистості.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алексюк А.М. Педагогіка вищої освіти України: Історія. Теорія: підручник. К.: Либідь, 1998. 560 с.
2. Державний стандарт вищої освіти. URL: <http://mon.gov.ua/ua/npa> (дата звернення 22.06.2019).
3. Дроздова І.П. Університетська освіта: навч. посібник. Харків, 2013. 212 с.
4. Життєві домагання особистості: монографія, за заг. ред. Т.М.Титаренко. К.: Педагогічна думка, 2007. 456 с.
5. Зязюн І. Філософія педагогічної якості в системі неперервної освіти. URL:<http://eprints.zu.edu.ua/853/1/05/ziasno.pdf> (дата звернення 25.10.2019).
6. Інформаційний вісник: Вища освіта, ред. кол.: [голова М.Ф. Степко]. К. : Науково-методичний центр вищої освіти, 2003. № 11. С. 11, 27.
7. Кивлюк О. Інформатизація освітнього процесу у ВНЗ як механізм інформатизації суспільства. Вісник Інституту розвитку дитини . URL:<http://stattionline.org.ua>»...85... informatizaciya-osvitnogo. (дата звернення: 10.02.2020).
8. Терин В.П. Информационное и коммуникационное воздействие в условиях глобализации. Доклад на семинаре «Информационное общество: экономика, социология, психология, политика и развитие Интернет-коммуникаций», 2000. URL:<http://institute.org.ru/library/articles/1013518421>. (дата звернення: : 10.02.2020).
9. Ярощук Л. Основи педагогічних вимірювань та моніторингу якості освіти: навч. посіб. Бердянськ. Видавець: Ткачук О.В. 2010. 248 с.

Р.С.Дружененко

***ФІЛОСОФСЬКІ ОСНОВИ ПРАГМАТИЗАЦІЇ МОВНОЇ ПІДГОТОВКИ
МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ-СЛОВЕСНИКА***

На сучасному етапі розвитку української лінгводидактики помітно зростає інтерес до прагматизації мовної підготовки суб'єктів навчання, що зумовлене суспільними й національними інтересами, освітнім завданням формування досвіду успішної мовної особистості, маркерами якої стає чітка мотивація, навички лідерської комунікативної позиції, гнучкої мовленнєвої

поведінки, позитивної взаємодії і впливу на співрозмовника задля досягнення комунікативної мети.

Найперше це стосується закладів вищої освіти, зокрема педагогічних, оскільки майбутній фахівець має володіти комунікативно-прагматичними техніками взаємодії з учнівським середовищем та позитивного впливу на нього, що стане запорукою успішної організації навчальної діяльності учнів.

Прагматизація мовної підготовки майбутнього вчителя-словесника – це формування таких корисних знань, умінь, навичок, ціннісних, ставленнєвих, досвідних компонентів комунікативної компетентності, які знадобляться у майбутній професії для досягнення успішного результату – позитивного впливу на учня і якісної взаємодії з ним.

Сучасна лінгводидактична парадигма прагматизації представлена низкою спеціальних термінів, наприклад: прагмадидактика, прагматичний аспект, прагматичний (комунікативно-прагматичний) підхід, прагматична (комунікативно-прагматична) компетентність, комунікативно-прагматична основа навчання та ін. У коло досліджень уходять проблеми прагматичного аспекту навчання граматики, стилістики, прагматичної основи формування професійної мовнокомунікативної компетентності, розвитку текстотворчих та дискурсивних умінь на основі прагматики, формування комунікативно-прагматичної компетентності учнів і майбутніх фахівців тощо (Ф. Бацевич, Р. Дружененко, А. Нікітіна, А. Попович, М. Оліяр, С. Омельчук, Т. Симоненко, Л. Струганець та ін.).

Загальноновизнаною в педагогіці та лінгводидактиці є думка про вплив філософської традиції як методологічної бази на формування і розвиток окремих дидактичних чи методичних положень. Тому завдання пропонованої наукової розвідки – вивчення й аналіз концепції філософського прагматизму для об'єктивного і глибокого розуміння сутності прагматизації мовної підготовки майбутнього вчителя-словесника.

Прагматизм – філософський напрям кінця XIX – початку XX століття; розділ семіотики, що займається аспектами, пов'язаними із суб'єктом (автором)

тексту, адресатом (читачем, реципієнтом) та їхньою взаємодією в акті комунікації [8]. За традицією, прагматичний рівень мовної особистості – це рівень виявлення відношень між суб'єктом та знаками, які він використовує у своїй діяльності.

Прагматика (із гр. *pragma, pragmatos*) – справа, дія. На сучасному етапі розвитку прагматичної теорії справу і дію дослідники пов'язують із поняттями суб'єктивного чинника мовленнєвої поведінки (за кожним висловлюванням стоїть людина, автор подій), успішного результату спілкування, досягнення перлокутивного ефекту в процесі спілкування через взаєморозуміння та вплив на співрозмовника, користі як цінності тощо.

Особливий інтерес до прагматичного феномену філософи виявляють у 70-90-ті роки ХХ століття, що було пов'язане з розвитком суб'єктивістського (гуманітарного) напрямку, а проте елементи прагматики можна спостерігати ще в роздумах Аристотеля, Геракліта, Епікура, Марка Аврелія, Платона, Сенеки, Сократа, Цицерона – філософів часів античності та середньовіччя. Мислителів цікавила проблема активної, правильної, взаємної, ситуаційної, впливової, результативної поведінки як людської діяльності. Відповідно з'являлися наукові висловлювання про роль суб'єктивного чинника у своєрідності пізнання світу й відповідній діяльності людини; про залежність успішної людської поведінки від рівня її чутливості, розуму, мудрості (досвіду); про залежність вибору поведінки від ситуації тощо.

Уперше слово «прагматичний» було використано Полібієм щодо історичних подій як таких, які розглядаються у зв'язку з причинами їх виникнення, обставинами та наслідками. Пояснення причин і наслідків подавалося як повчання.

Підґрунтя наукової прагматики було закладено у дослідженнях І.Канта, який у 1798 році викладав університетський курс прагматичної антропології. У центрі уваги – людина активна, яка пізнає і творить світ навколо себе. До уваги вчений бере фізіологічний аспект (те, що дала людині природа для успішної діяльності) та прагматичний (те, що людина може робити сама як

вільний суб'єкт). Її діяльності сприяє, на думку філософа, прагматична віра, тобто віра в успіх. Великого значення для успішної діяльності надає досвідові – об'єктивному та суб'єктивному. У працях І.Канта спостерігаємо й елементи комунікативної прагматики. Науковець переконує в тому, що люди, які говорять однією мовою, можуть бути далекими один від одного за поняттями, і відчувати це можна тільки в конкретній ситуації, коли кожен діє відповідно до власного розуміння [3]. Тому ідеї розуміння та взаєморозуміння між співрозмовниками як чиннику успішної комунікації він надає особливого значення.

Пізніше елементарні розвідки з прагматики знайшли відображення в семіотичній концепції знака як тристороннього феномену Ч. Моріса, Ч.Пірса, в ідеї вибірковості в діяльності свідомості У. Джеймса, прагматичного виховання особистості Дж. Дьюї, в осмисленні культу естетичного почуття у прагматичному й раціональному житті Дж. Сантаяни, у теорії мовних ігор Л.Вітгенштейна, в інтерпретації взаєморозуміння Ю. Габермаса, суб'єктивного осягнення істини М. Хайдегера, категорії інтерсуб'єктивності як умови взаєморозуміння К.-О. Апеля, етики відповідальності Е. Левінаса, дискурсивних практиках М. Фуко та ін.

Дослідники аналітичної філософії доводять неоднорідність і різноаспектність вивчення цього наукового феномену. Так, у межах фаліблізму Ч.Пірс, К.Попер розвинули прагматичний принцип ситуативності. Науковці доводили, що знання у кожній конкретній ситуації не можна розцінювати як остаточне, воно носить частковий характер, є проміжною інтерпретацією істини. Для успішного вирішення проблеми не може бути абсолютної впевненості, реальними для успішного втілення є всі можливості. Ч.Пірс як засновник прагматичної наукової галузі відштовхується від поняття людського досвіду у досягненні успіху. Результату можна досягти тільки в практичній діяльності.

Дещо відмінною є концепція радикальних емпіристів, зокрема У.Джеймса, який обстоює прагматичний принцип «волі до віри», відповідно

успіху можна досягти вольовим способом. За словами філософа, якщо успіху не можна досягти розумовими діями, то можна використати почуття й емоції. Особливого значення він надає суб'єктивному чиннику в досягненні позитивного результату, оскільки те, що є щастям для однієї людини, не може робити щасливою іншу людину.

Інструменталіст Д.Дьюї розвиває ідеї прагматики в напрямі вибору засобу досягнення успіху. Найкращим інструментом вважає розум та інтелект. Саме вони сприяють позитивній результативності і приносять користь суб'єкту. У свою чергу, інструментом високого рівня інтелекту є досвід, який набувається, на переконання вченого, у результаті психологічних, емоційних, моральних, політичних, педагогічних відношень між людьми, особливо у проблемних ситуаціях.

Наведені концепції зумовлюють розуміння того, що вплив на співрозмовника та досягнення успіху можна здійснювати трьома способами – вольовим, інтелектуальним, емоційним, що в аспекті розвитку прагматичних ознак мовлення майбутнього вчителя забезпечують свідомо дібрані мовні засоби залежно від ситуації.

Ідеями прагматизму пронизані неспеціальні філософські студії. Наприклад, у феноменології прагматичні явища вивчають із позицій суб'єкта, практичної діяльності, інтенційності. Так, на думку Е.Гусерля, велике значення в пізнанні істини має відношення між суб'єктом і феноменом, а сама феноменальність суб'єкта – це не що інше, як інтенційність.

Чинникові особистої присутності у процесі пізнання істини надає перевагу М.Хайдегер як представник фундаментальної онтології: акт пізнання істини (Dasein), на думку філософа, – це складний процес, що починається з дії і закінчується інтерпретацією.

У герменевтиці дослідники захоплюються вивченням взаємодії особистостей, інтерпретації смислів, що є ознакою прагматизації ідей. На позиціях життєвої необхідності взаємодії суб'єктів стоїть Д. Дільтей. На його думку, досягти успіху можна лише на основі взаєморозуміння.

Взаєморозуміння залежить від правильності інтерпретації знаків, які отримав адресат. Інтерпретаційній компетентності учасників діяльності надається особлива вага в теорії герменевтики. Так, Ф.Савіні розробляє типологію інтерпретацій (з-поміж типів граматична, систематична, історична, телеологічна інтерпретація). Ф.Шлейємахер пов'язує істинність інтерпретації суб'єкта з розумінням тексту, його автора та взаємозв'язком між ними. Активному представнику герменевтики Г.-Г.Гадамеру належать ідеї герменевтичної ситуації, циклічного наростання смислів, герменевтичних знаків (значення і смислу), розмежування розуміння тексту та інтерпретації, злиття горизонтів, герменевтичного досвіду, впливової сили прекрасного (естетичного).

Пропоновані ідеї є ознаками розвитку прагматичної філософської теорії, оскільки поняття смислу, взаємодії, взаєморозуміння, інтерпретаційної компетентності входять у її актив і поступово адаптуються до загальної лінгводидактичної концепції прагматизації мовної підготовки майбутнього вчителя-словесника.

Філософія мовної комунікації доповнює прагматикон такими термінами, як: мовна гра, комунікативна дія, стратегічна дія, комунікативна компетентність, комунікативна відповідальність, комунікативна раціональність, мовленнєвий акт, комунікативний акт, мовленнєва поведінка, регулювання мовленнєвої поведінки, адаптація до ситуаційних умов, інтеракція, прагматичний дискурс, дискурсивна гра, рефлексія, рефлексивна компетентність, інтерсуб'єктивність, діапозитив (ансамбль сказаного і неказаного), прагматична етика та ін.

Аналіз наукових студій із філософського прагматизму настановує на висновок, що це філософія успіху, який має вияв в отриманні користі для себе або для соціуму. Адаптація наукових ідей філософського прагматизму до концепції прагматизації мовної підготовки майбутнього вчителя-словесника зумовлює опертя на такі положення:

- завдання прагматизації мовної підготовки майбутнього вчителя-словесника – формування прагматичних ознак його мовленнєвої (комунікативної) поведінки щодо учнівського середовища, покликаної позитивно змінити його;

- сформовані прагматичні ознаки вчителя є запорукою розуміння учня та впливу на нього, а отже, досягнення успіху та позитивного результату в навчанні;

- маркером прагматичних ознак мовленнєвої (комунікативної) поведінки вчителя є сформована інтерпретаційна, адаптивна, інтеракційна, рефлексійна компетентність;

- інструментом у досягненні прагматичної мети є інтелектуальний, емоційний, вольовий чинники, а також принципи дотримання етичних норм та естетичних смаків, які виявляються у свідомо дібраних відповідно до ситуації мовних засобах;

- успішна прагматична діяльність учителя виявляється у позитивному впливі та взаємодії з учнем, позначається на рівні якості його мовної підготовки.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Джеймс У. Прагматизм. Спб.: Шиповник. 1910. 244 с.
2. Єрмоленко А.М. Комунікативна практична філософія. К.: Лібра, 1999. 488 с.
3. Кант И. Метафизические начала естествознания. Соч. в шести томах. Т.6. М.: Мысль, 1966. С.53-175.
4. Козловський В. Витоки і принципи Кантової прагматичної антропології. Філософія освіти. Інститут вищої освіти НАПН України, НПУ ім. М.Драгоманова. К., 2016. №2(19). С.140-154.
5. Радіонова І. О. Методологічні проблеми прагматистськи орієнтованої освіти: евристичний потенціал спадщини Дж. Дьюї. Філософія освіти. 2005. № 2. С. 127–140.

6. Ручка А. О. Філософська рефлексія феномену впливу. Філософія і сучасність. 2011. № 6. С. 148–153.
7. Синиця А.С. Прагматико-когнітивна інтерпретація сучасної аналітичної філософії. Дис. д. філ. н. Львів, 2018. 453 с.
8. Філософський енциклопедичний словник. К.: Абрис. 2002. 744 с.

А.Ю. Жосан

***ДІАГНОСТИКА РІВНЯ СФОРМОВАНOSTІ СОЦІАЛЬНОЇ І
ГРОМАДЯНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ
МОВИ***

Основним завданням нашого дослідження було простеження діагностики рівня сформованості соціальної і громадянської компетентностей школярів, що дозволило б переконатися у правильності визначених нами способів її формування і їх доцільності.

У структуру соціальної і громадянської компетентностей включені: когнітивний, мотиваційно-ціннісний, діяльнісний і особистісний компоненти.

Когнітивний блок (знання) охоплює дослідницьку навчальну компетентність. Він передбачає цілеспрямоване становлення системи знань школярів. У цьому блоці можна виділити ряд предметів, які дозволяють успішно формувати громадянську компетентність: «Я у світі», українознавство, краєзнавство.

Ключовими поняттями є такі: людина, особистість, цивілізація, культура, громадянин, громадянське суспільство, держава, конституція, права людини. Особливістю громадянської компетентності є узагальнюючий характер знань, що робить можливим їх застосування до конкретних життєвих ситуацій.

При компетентнісному підході посилюється інструментальна дієва складова освіти: школярі стають активними учасниками цього процесу.

Діяльнісний компонент передбачає, що учень володіє певними вміннями і навичками:

- отримувати та аналізувати інформацію про соціальні явища і процеси на основі широкого кола джерел;
- критично мислити;
- виявляти соціальні проблеми;
- формулювати і відстоювати обґрунтовану думку з тематики суспільних проблем і явищ;
- вести дискусію, полеміку з суспільних проблем;
- визначати упереджені думки, стереотипи, забобони;
- протистояти соціальній демагогії, політичній кон'юктурі, політичному тиску;
- брати участь у роботі малих груп на основі співпраці.

Мотиваційно-ціннісна складова: учень має моральні цінності (повага до прав, віросповідання і свобод інших людей, компромісність, патріотизм, почуття обов'язку, повага до Конституції України, органам держави, символам державності і ін.), а також бажанням брати участь у суспільно-політичному житті, має свою тверду життєву позицію.

Особистісний компонент включає в себе такі характеристики особистості, як самооцінка, креативність, рефлексія, толерантність, прагнення до співпраці, здатність орієнтуватися в потоці інформації, виражена особиста активність, позитивне ставлення до виконання громадянського обов'язку тощо.

Таким чином, аналіз теоретичної літератури дозволив запропонувати таке визначення: громадянська і соціальна компетентність – це інтеграційна характеристика особистості, що представляє собою синтез когнітивного, мотиваційно-ціннісного, діяльнісного, особистісного компонентів, що виявляється в засвоєнні цивільних знань і умінь; навичок і досвіду громадської діяльності, наявності системи громадянських цінностей і розвинених громадянських якостей, необхідних для самовдосконалення; відбиває готовність ефективно здійснювати соціально значиму громадянську діяльність.

Ми виділили три рівні сформованості громадянської і соціальної компетентностей учнів: низький, середній, високий. Оцінка рівнів проводилася

за ступенем вираженості компонентів громадянської і соціальної компетентностей.

Діагностування проводилося за допомогою тесту, розробленого Т.Куном, Т. Макпартленд «Хто Я?» – на виявлення сформованості мотиваційно-ціннісного компоненту, методики Г.Цукермана «Рукавичка»– для з’ясування сформованості діяльнісного компоненту; анкетування на виявлення рівня сформованості когнітивного та особистісного компонентів та аналізу педагогічних і соціальних ситуацій, що виникали на уроках та в позаурочний час.

Також протягом констатувального експерименту було проведено педагогічне спостереження, опитування учителів та бесіди з батьками та шкільним психологом з метою встановлення способів формування громадянської і соціальної компетентностей учнів.

Усього в констатувальному експерименті брали участь 62 учні 4 класів закладу загальної середньої освіти №30 м.Херсона.

Нижче наведені показники виконання дослідними тестових завдань методики «Хто Я?» (рис.2.3).

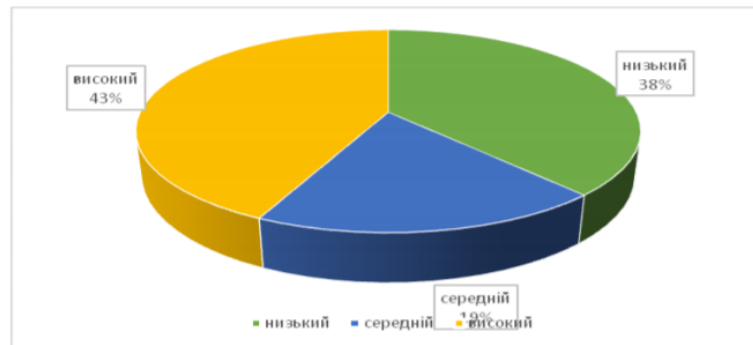


Рис.2.3.Результати сформованості мотиваційно-ціннісного компоненту (за методикою «Хто Я?»)

Аналіз показав, що 38% учнів мали низький рівень сформованості мотиваційно-ціннісного компоненту, 19% - середній рівень і 43% учнів показали високий рівень сформованості мотиваційно-ціннісного компоненту. Зазначена методика мала на меті визначити рівень адекватності самооцінки та ступеня рефлексії і самоконтролю, уміння контролювати власні емоції.

Методика «Рукавичка», розроблена Г.Цукерманом для визначення розвиненості комунікативних умінь і навичок, уміння співпрацювати в команді та знаходити спільне рішення.

Результати її опрацювання представлені на малюнку 2.4.

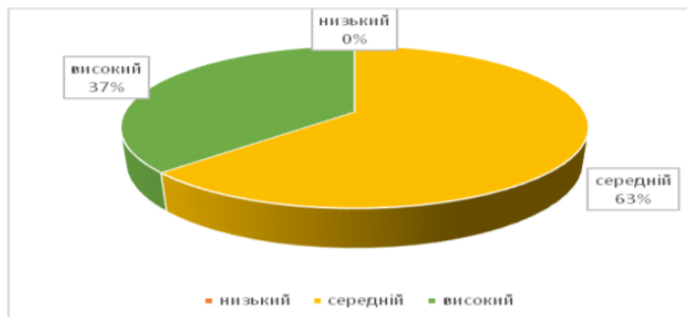


Рис.2.3.Результати сформованості діяльнісного компоненту
(за методикою «Рукавичка»)

Результати цієї методики визначають рівень сформованості соціальної і громадянської компетентності за діяльним критерієм. Під час виконання завдань діти показали, що вони зацікавлені у спільній діяльності, намагаються дійти до результату разом. Тому не дивно, що на низькому рівні не було тих, хто б не виконав зовсім завдання, на середньому рівні виявилися 61% учнів, а на високому – 37%. Також вважаємо, що позитивно вплинуло на результат те, що на уроках української мови активно розвивалися комунікативні уміння учнів за допомогою роботи в групах, спільної проєктної діяльності. З метою вивчення когнітивного й особистісного компонентів сформованості соціальної і громадянської компетентності було проведено анкетування, узагальнені результати якого представлені на діаграмі (дивись рис. 2.4.).

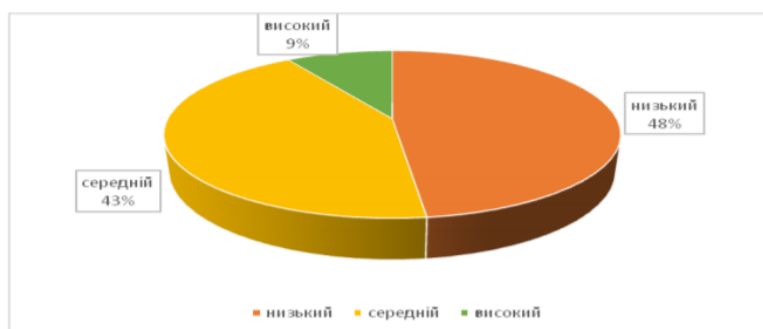


Рис.2.3.Результати сформованості когнітивного й особистісного компонентів (за даними анкетування)

Результати анкетування показали, що 48%, які знаходяться на низькому рівні не здатні до саморегуляції, низько мотивовані, мають низький емоційний інтелект. 43% мають інтерес до спілкування з іншими, але не можуть його реалізувати, знають правила поведінки в школі та суспільстві, але не всі виконують, не вміють ефективно організовувати свою роботу. І тільки 9%, які знаходяться на високому рівні, добре володіють комунікативними вміннями, що виявляється в здатності організувати спільну роботу, досягти результатів, при чому досягають цього без конфліктів, зацікавлюючи оточуючих та мотивуючи їх до праці.

Узагальнені дані констатувального (діагностичного) експерименту засвідчили, що рівень сформованості соціальної і громадянської компетентності учнів початкових класів не є задовільним, а отже, розробка й перевірка емпіричним шляхом методики їх формування буде актуальною, тим більше що в умовах трансформації освіти та компетентнісного підходу саме уроки української мови мають достатній потенціал для втілення цієї ідеї.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Державний стандарт початкової загальної освіти.
URL:[http://mon.gov.ua/content/%D0%9E%D1%81%D0%B2%D1%96%D1%82%D0%B0/chinn-stand-\(1\).pdf](http://mon.gov.ua/content/%D0%9E%D1%81%D0%B2%D1%96%D1%82%D0%B0/chinn-stand-(1).pdf)
2. Докторович М. О. Соціальна компетентність: співвідношення наукових категорій. Матеріали ІХ між нар. наук.-практ. конф. “Наука та освіта –2006”. Т. 2. Педагогічні науки. Дніпропетровськ, 2006. С. 81–89.
3. Мельничук Ю.Ю. Інновації у мовній освіті молодших школярів. Педагогічний процес: теорія і практика: науковий журнал, 2017. №4. С.57-62.
4. Нова українська школа: poradnik dla vchytelja, za zag. red. N. M. Bibik. Київ : Літера ЛТД, 2018. 160 с.
5. Проект Нова українська школа.
URL:<http://mon.gov.ua/%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%B8%202016/08/21/2016-08-17-3-.pdf>

Рекомендовано до друку доцентом Ю.Ю.Мельничук

А.О. Захарченко

***ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ УЯВЛЕНЬ ПРО СТИЛІ
СУЧАСНОЇ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ***

Сучасна школа України у своїй розбудові має враховувати принципи державної освітньої політики, такі як гуманізація та демократизація, а також всебічного впровадження в освітній процес державної мови.

Посилення ролі української мови у суспільстві та її вивчення пов'язані з тим, що вона завдяки мовним квотам все більше проникає в усі сфери суспільної діяльності.

Для кожної дитини засвоєння української мови це своєрідний ключ, засіб пізнавальної діяльності та інтелектуального розвитку.

Беззаперечним фактом є те, що засвоєння учнями початкової школи Української мови має не тільки педагогічне, а й велике соціальне значення, адже для дитини засобом пізнання навколишнього світу є саме рідна мова. Вона йде пліч-о-пліч з вивченням історичного досвіду народу, його духовної культури.

Важливим джерелом для розвитку мови дитини є його оточення – сім'я, суспільство, школа. Саме тому для майбутнього вчителя початкових класів вкрай необхідне знання мови, бо методика навчання мови – це лінгводидактика. Мовна освіта школярів, та їх мовленнєвий розвиток забезпечується завдяки знанням з мови.

Завдання початкового курсу навчання української мови – учні мають осмислено ставитись до мовних фактів, навчитись орієнтуватись у мовних структурах; мати уявлення з фонетики і графіки, лексики, словотвору, граматики. Навчання має бути спрямоване на організацію і вдосконалення мовленнєвої діяльності учнів. Вони мають оволодіти засобами творення зв'язних висловлювань в усній та писемній формах. Саме тому, починаючи вже з початкової школи, засвоєння мови слід будувати через комунікативну лінгвістику, через вибір ситуацій, пошуки естетично довершених форм спілкування [1, с. 5].

Окремо слід відзначити роботу з підручником. Організація самостійної роботи учнів у початковій школі з друкованим текстом «дає їм змогу глибоко осмислити навчальний матеріал, закріпити його, виявити самостійність у навчанні»[3, с. 558].

Для молодших школярів предметом спостережень та лінгвістичного аналізу є зв'язні тексти невеликі за обсягом, або їх частини. Вони являють собою закінчене висловлювання та можуть зразком для мовлення учнів. Ці тексти повинні мати чітку будову та єдину тему. Це розповіді з елементами опису чи роздуму, або нескладні описи.

До початкового курсу рідної мови входять дві складові частини: мовна освіта та мовленнєвий розвиток учнів. Зміст усього курсу визначається комунікативно-діяльнісним підходом.

У процесі аналізу текстів та під час практичних спостережень в учнів мають сформуватися наступні уявлення: текст — це зв'язне висловлювання з певною будовою; він складається із зачину, головної частини і кінцівки; текст має тему, у ньому виражається певний зміст; тексту можна дати заголовок; створення зв'язних висловлювань має певну мету: розповісти, повідомити про щось, заперечити або ствердити, описати подію, предмет чи явище, надати пораду чи визначити порядок дій, висловити певні міркування тощо; текст складається з одного або кількох абзаців, які пов'язані між собою за змістом; у тексті є важливі слова для вираження основної думки, визначення цих слів полегшує розуміння висловленого, і їх треба виділяти логічним наголосом.

Під час виконання учнями різноманітних усних і письмових вправ вони набувають практичних умінь і навичок; встановлювати між частинами висловлювань логічний зв'язок; поділяти текст на частини-абзаци; вчаться відрізняти текст від групи речень, що не пов'язані між собою за змістом; добирати заголовок до тексту, визначати його тему; тощо.

Особливе значення для виділення стилів мовлення мають форми мови - усна й писемна, розмовна і книжна.

Стрижневим поняттям стилістики є стиль. Це слово походить від латинського *stilus* – «загострена паличка для писання». Воно має багато визначень. У мовознавстві під стилем прийнято розуміти сукупність мовних засобів (слів, граматичних морфем, синтаксичних конструкцій) дібраних відповідно до мети, змісту, сфери спілкування.

Термін «стиль мовлення» розглядається як засіб функціонування певних мовних явищ. від основних функцій мови залежить розрізнення стилів.

С.Єрмоленко зазначає, що у сучасних дослідженнях послуговуються терміном «функціональний стиль», окреслюючи ним власне лінгвістичний (а не літературознавчий) зміст стилю, а також обґрунтовуючи окремий напрямок дослідження й теоретичні засади функціональної стилістики [2, с.270].

Стиль сучасної української мови — різновид мови (її функціональна підсистема), що характеризується відбором із багатоманітних мовних ресурсів таких засобів, які б найліпше відповідали завданням спілкування між людьми в даних умовах. Це, так би мовити, своєрідне мистецтво добору й ефективного використання системи мовних засобів із певною метою в конкретних умовах й обставинах.

Стиль в себе включає: сферу вживання, поширення; функціональне призначення; характерні ознаки; система мовних засобів і стилістичних норм.

Дані складові унормовують та в певній мірі обмежують кожний стиль, що робить їх достатньо стійкими різновидами літературної мови. Оскільки стилістична норма є частиною літературної, вона не забезпечує останню, а лише використовує слова чи форми в певному стилі чи з певним стилістичним значенням.

У межах кожного функціонального стилю сформувалися свої різновиди — підстили — для доцільнішого та точнішого відображення певних видів спілкування та вирішення певних завдань.

На сьогодні українська мова має розгалужену систему стилів, серед яких: розмовний, художній, науковий, публіцистичний, епістолярний, офіційно-діловий та конфесійний.

Досконале знання специфіка кожного стилю, його різновидів, особливостей — надійна запорука успіху людини у будь-якій сфері життя, її взаємини з суспільством тісно пов'язані з умінням спілкуватися. Щоб досягти успіху в спілкуванні, потрібно добре володіти мовленням ще з дитинства. Саме тому цей процес слід розпочинати ще в початковій школі.

Стилі мовлення відрізняються за багатьма ознаками. Наприклад структура текстів різних стилів відрізняється, якщо для розмовного стилю характерний діалог (полілог) то для інших - переважно монолог. Проте спільним для них є те, що вони — різновиди однієї мови, представляють усе багатство їх виражальних засобів та виконують важливі функції в житті суспільства — забезпечують спілкування в різних сферах діяльності.

Кожна розповідь ведеться з певною метою. Своєрідними є зачини і кінцівки у казках. Наприклад у байках вони майже завжди повчальні. При читанні їх треба звертати на це особливу увагу школярів.

Для усвідомлення зв'язності висловлювання важливо зрозуміти, як досягається ця зв'язність, які є для цього засоби у мові.

Адже мовлення — це спілкування людей один з одним за допомоги мови, процес реалізації мовної діяльності.

Засоби мови використовуються для передання певного змісту, до якого можуть входити думки, почуття та волевиявлення.

Таким чином, мова й мовлення пов'язані. Мовлення неможливе без мови, а мова створена для того, щоби здійснювати мовленнєвий процес. Мова є спільною для всіх, хто нею користується, а мовлення — завжди індивідуальне, оскільки кожен із нас своєрідно застосовує мовні засоби.

Звичайно, діти у початковій школі повною мірою осягнути цього не зможуть, але сформувані уявлення та закласти основу для розуміння мовних засобів, які об'єднують речення в текст, що являє собою єдине смислове ціле,— обов'язок початкового навчання.

Так, у 3-4 класах учні засвоюють, що для зв'язку речень у тексті служать слова: вони можуть повторюватись і тим самим підсилювати думку; синоніми й

особові займенники прибирають недоречні, зайві повторення; є слова, що вказують на послідовність подій (сьогодні, вчора, взимку), чи місце розташування предметів (поблизу, позаду, справа). Все це найбільш доступна інформація для сприймання та розуміння учнів початкових класів.

Головне завдання методики навчання української мови в початкових класах — це проектування загальних дидактичних принципів на методику навчання мови, обґрунтування специфічних методичних принципів навчання та виявлення шляхів їх реалізації.

Відомості, які учні засвоюють з фонетики, лексики, граматики, стилістики складаються із сукупності понять і правил. Вивчення мови — це засвоєння тієї сукупності мовних знань, які забезпечують формування мовленнєвих умінь і навичок, необхідних для людині упродовж усього її життя.

Ці знання, уміння і навички формуються протягом чотирьох років навчання в початковій школі як на спеціально відведених уроках по опрацюванню теми «Текст» та уроках розвитку зв'язного мовлення, роботі із зв'язним висловлюванням, а також під час опрацювання інших тем програм на уроках у молодшій школі.

Отже, формування в учнів початкових уявлень про стилі сучасної української мови – головна умова і засіб їхнього мовленнєвого розвитку та інтелектуального зростання, які забезпечують готовність здобувати сучасну подальшу освіту. Провідна роль у вирішенні визначених завдань належить методиці викладання української мови.

Вивчення мови, робота з різними видами текстів сприяють формування в учнів початкових уявлень про стилі сучасної української мови. Не менш важливе значення має також систематичне й цілеспрямоване практикування в мовленні — спілкування. Зв'язок дидактичного матеріалу з тими мовними темами, які вивчаються, а також доречне його використання дозволить сформувати початкові уявлення про стилі мовлення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бацевич Ф.С. Основи комунікативної лінгвістики: Підручн. К.: Академія, 2004. 200 с.
2. Єрмоленко С. Нариси з української словесності: Стилїстика і культура мови. К.: Довіра, 1999. С. 270-284.
3. Фіцула М.М. Педагогіка: Навчальний посібник. К.: Академвидав, 2009. 558 с.

Рекомендовано до друку доцентом Л.Г. Сугейко

Н.В. Ільїна

СТАНОВЛЕННЯ КОНЦЕПТУАЛЬНОГО ЗНАЧЕННЯ СЛОВА У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Питанню розвитку лексики дитини присвячена велика кількість досліджень (О. Вінарська; О. Гвоздєв; М. Жинкін; М. Красногорський; О. Лурія; Г. Розенгард-Пупко; С. Рубінштейн; Т. Туманова Т. Філічева; Д. Ельконін та інші), в яких цей процес висвітлюється з різних сторін: психофізіологічної, психологічної, лінгвістичної, психолінгвістичної.

Становлення лексичного значення слова в процесі розвитку мовлення є складним процесом, який проходить етапи від засвоєння денотативного значення, його концептуального компоненту до розвитку конотативного значення слова з врахуванням контекстуального компоненту. Першим дитина засвоює денотативний компонент значення слова. Понятійний (концептуальний) компонент засвоюється пізніше, у ході розвитку операцій аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення. Проте на сьогодні залишається багато невисвітлених аспектів цього процесу. Важливість та актуальність зазначеної проблеми з точки зору удосконалення методик розвитку і корекції лексичної сторони мовлення у дітей вимагає подальшого вивчення процесу становлення лексичного значення слова, зокрема його концептуального компоненту.

Отже, метою нашої статті є дослідження особливостей процесу становлення концептуального значення слова у дітей дошкільного віку.

Концептуальний компонент можна визначити як віддзеркалення у мисленні індивіда певного явища дійсності чи поняття.

У звичайному мовленні під час вибору слів людина керується майже виключно їхнім основним лексичним значенням (концептуальним), а другорядні ознаки слів, тобто їхні конотативні значення, виконують ведучу роль під час побудови образного, експресивно забарвленого висловлювання. Образне слово відрізняється від звичайного за формальної словесної тотожності саме вторинними значеннями (конотаціями), які народжуються в образному контексті. Взаємодія концептуальних і конотативних компонентів впливає на подальший розвиток значення слова і розглядається як прояв дифузності семантики. У результаті процесу переробки і впорядкування мовленнєвого досвіду формується індивідуальна мовна система, яка трактується як система концептів. Поняття концепту відповідає уявленню про ті сенси, якими оперує людина в процесах мислення і які відображають зміст досвіду і знання, зміст результатів усієї людської діяльності. Концепт – це те, що називає зміст поняття, синонім сенсу. Концепт не безпосередньо виникає із значення слова, а є результатом зіткнення значення слова з особистим і народним досвідом людини, тобто є посередником між словом і дійсністю [2].

Сукупність узагальнених ознак, необхідних і достатніх для ідентифікації предмета або явища, складає структуру концепту. Ознаки об'єднуються на основі родової або видової характеристики і виражають той або інший спосіб концептуалізації [1].

Концептуальна система людини розвивається, модифікується в процесі її взаємодії із навколишнім світом. Внутрішній розвиток цієї системи здійснюється за рахунок безперервного породження нових концептів на основі вже існуючих [2]. Під час розуміння значення образного виразу відбувається концептуалізація найбільш істотних ознак, які актуалізують властивості об'єкта, його якості та інше. Наприклад, у стійкому виразі «плентається як черепаха» відбувається концептуалізація ознаки повільного руху, «за сім земель» – фізичний параметр

відстані. Із усіх ознак, характерних цьому об'єкту, вибирається один, який входить у фокус уваги і реалізується в образному виразі [1].

За вторинної номінації відбувається не тільки актуалізація початкового концепту, але його модифікація – розвиток, розширення, порівняння, що призводить до формування нового концепту. Мовні одиниці, що виникають під час модифікації, дозволяють повторно вербалізувати поняття або концепти, які вже існують у свідомості людини. Розвиток семантичної багатозначності слова визначається дією трансформації (перетворення) значення, яка відбувається за рахунок актуалізації семантичних ознак, мотивованих різними асоціативними уявленнями, і одночасним переведенням ядерних сем на периферію семної ієрархії відповідних значень. Нові концепти, які виникають при цьому, не тільки трансформуються самі, але і впливають на трансформацію інших [2].

Основним зряддям розвитку концептуальної системи людини є мислення. Як відзначають учені (Л. Виготський, Н. Жинкін, О. Леонт'єв, О. Лурія) формування мовлення тісно пов'язане з розвитком мислення, тому що мовленнєва діяльність здійснюється специфічними мовленнєвими механізмами, що представляють складну організацію мовленнєвої функціональної системи.

Дійсно, засвоєння навіть конкретного значення слова пов'язане з тим, що дитині доводиться співвідносити почуте звучання (слово) з тим або іншим конкретним предметом, дією або якістю предмета, що сприймається за допомогою органів чуття. Оволодіння ж узагальнювальним значенням слова (а як відомо, будь-яке слово містить узагальнення) вимагає включення складніших процесів – порівняння однорідних предметів і виділення в них типових загальних ознак.

Аналіз процесу формування лексичного значення (Л. Виготський, Дж. Грін, Д. Ельконін, В. Лебединський, М. Лісіна, Д. Слобін, Н. Уфимцева, О. Шахнарович) дозволяє виділити знакові операції і психічні процеси, за допомогою яких це значення засвоюється. Дослідження зазначених вчених засвідчують, що формування семантичних структур корелює з даними щодо когнітивного розвитку дитини.

Засвоєнню семантичних структур передуює розширення і диференціація понятійної сфери дитини на домовленнєвому рівні в процесі спільної діяльності дитини з людьми, що доглядають за нею.

В основі оволодіння семантикою лежить передусім процес структуризації дійсності, здійснюваний дитиною в процесі наочно-практичної діяльності. Виділивши семантичну одиницю (в цьому випадку елемент ситуації), дитина за допомогою дорослого встановлює зв'язок між цією одиницею і її знаковим позначенням (звучанням відповідного слова).

У результаті цього в дитини формується вузькоконкретне значення слова – його наочна співвіднесеність. Засвоївши семантичну одиницю і її словесне позначення, дитина відразу ж прагне узагальнити елементи ситуації, позначаючи одним словом безліч різнорідних предметів. Наступний етап – слова, засвоєні дитиною, починають уживатися категоріально, тобто позначають цілі класи однорідних предметів (Р. Браун, С. Брунер), що свідчить про засвоєння дитиною елементарної узагальнювальної функції слова. Цей етап узагальнення відповідає психічному віддзеркаленню дійсності на рівні зразків еталонів (В. Сагатовський, Б. Єрмалаєв, Є. Артельєва, О. Шахнарович) [4].

Далі сенс слів або словосполучень засвоюється дитиною на основі розуміння контексту в цілому, тобто забезпечується певним обсягом імпресивного словника і, у ще більшому ступені, граматичних практичних «знань» (засвоєнням синтаксичних значень відношень) і навичок. Не випадково цей етап у розвитку словника збігається із засвоєнням дитиною базисних синтаксичних структур і морфологічного оформлення синтаксичних відношень слів у реченні.

Розуміння різних контекстів на основі сформованих граматичних знань сприяє накопиченню і кумуляції сенсів знайомих слів, що призводить до засвоєння смислового різноманіття слова і на його основі узагальненого лексичного значення слова. Ця інтерпретація узгоджується з поглядами О. Леонтєва і О. Шахнаровича, згідно з якими генералізація сенсів сприяє

виділенню інваріантного (постійного) сенсу і формуванню власне лексичного значення слова [4].

На основі засвоєння узагальненого лексичного значення слова формується надалі функціональне використання мовних знаків: звукова оболонка слова починає втрачати свій образний зв'язок з предметом або безпосередньо сприйманою якістю предмета, або його дією. Слова починають використовуватися тільки як мовні знаки, тобто як умовні позначення для вираженого або іншого змісту.

У ході подальшого розвитку дитини за мірою систематизації її уявлення про навколишній світ у процесі навчання відбувається впорядкування семантичних полів, розвиток лексичної системності і на цій основі формування словесних понять [4].

Семантичне поле визначають як угруповання слів на основі спільності семантичних ознак. Високочастотні лексичні одиниці складають ядро, низькочастотні – периферію семантичного поля.

Н. Серебрякова виділяє такі етапи організації семантичних полів:

Перший етап характеризується несформованістю семантичного поля. Лексична системність не сформована. Значення слова включається в значення словосполучень. Велике місце посідають синтагматичні асоціації.

На другому етапі засвоюються смислові зв'язки слів, які відрізняються за семантикою, але мають ситуативний, образний зв'язок. Це виявляється в переважанні тематичних асоціацій, які спираються на певні образи. На цьому етапі має місце образний, мотивований характер зв'язків. Семантичне поле ще структурно не організоване, не оформлене.

На третьому етапі формуються поняття, процеси класифікації. Відбувається диференціація структури семантичного поля, переважають парадигматичні асоціації [3].

Є. Соботович стверджує, що формування семантичної структури слова забезпечується такими розумовими операціями з семантичними одиницями:

1. Структуруванням наочної ситуації і виділенням у ній окремих

елементів (семантичних одиниць).

2. Встановленням зв'язків між цими смисловими одиницями і мовним способом їх позначення.

3. Порівнянням однорідних предметів, явищ, що позначаються одним словом, виділенням у них загальних ознак або функцій і їх узагальненням.

4. Встановленням системи смислових зв'язків (логічних, синтагматичних і парадигматичних) певного слова з іншими словами.

5. Кумуляцією й узагальненням різних значень одного і того ж слова.

6. Практичною класифікацією слів за семантичними ознаками різного ступеня узагальненості [4].

Узагальнюючи результати багаточисленних досліджень Н. Красногорського, О. Лурії, М. Кольцової, можна виділити такі умови, необхідні дитині для засвоєння основного значення:

а) сприйняття слова, тобто його пізнавання як певного звукового комплексу серед безлічі різних звукових подразників, що діють на нервову систему людини;

б) його вимовляння, тобто відтворення, що досягається одночасним подразненням слухових і мовленнєво-рухових клітин (кінестетичних) в корі головного мозку, під час прослуховування і повторення дитиною слова;

в) знайомий дитині слухо-мовленнєво-руховий сигнал повинен бути пов'язаний з певним предметом, ознакою, дією, що сприймається безпосередньо;

г) слово для дорослого є сигнал не одного предмета, ознаки, дії або відношення, хоча може бути використано і для позначення одиничної речі. Тільки тоді, коли воно узагальнено, позначає цілу групу предметом на основі абстрагування і узагальнення істотних ознак цих предметів, слово стає «багатоосязним» сигналом 2-ої системи.

На цьому етапі ми можемо констатувати становлення основного, концептуального, значення слова, формування ж його конотативного значення

ще попереду і може здійснюватися тільки за умови активної участі таких мисленнєвих операцій як абстрагування, узагальнення, порівняння тощо.

Отже, основним знаряддям розвитку індивідуальної мовної системи є мислення. Слово, абстрагуючи ознаку та узагальнюючи предмет, стає знаряддям мислення та спілкування. Одночасно із розвитком узагальнювальної функції слова відбувається і розвиток лексичного значення слова.

Перспективою подальшого наукового дослідження процесу становлення лексичного значення слова у дітей є вивчення механізму формування його конотативного компоненту, а також з'ясування ролі та місця мисленнєвих операцій та інших психічних процесів у зазначеному процесі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бабушкин А. Л. Типы концептов в лексико-фразеологической семантике языка. Воронеж : Изд-во Воронежского ун-та, 1996. 129 с.
2. Белобородова Е. В. Формирование образных средств языка у дошкольников с общим недоразвитием речи: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03. М., 2007. 151 с.
3. Лалаева Р. И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя). СПб.: СОЮЗ, 1999. 160 с.
4. Соботович Є. Ф. Структура мовленнєвої діяльності і механізми її формування : Науково-методичний посібник. ІЗМН, 1997. 44 с.

Н.В. Кабельнікова

НЕЙРОПСИХОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ДО ВИВЧЕННЯ ПОРУШЕНЬ РУХОВОЇ ОРГАНІЗАЦІЇ МОВЛЕННЄВОГО АКТУ У ДІТЕЙ

Проблема психічного та мовленнєвого розвитку дітей у дослідженнях психологів, педагогів, нейропсихологів, фізіологів та психолінгвістів посідає одне із центральних місць. Накопичено достатній матеріал, що розкриває закономірності розвитку мовлення і психіки дитини (Л.Виготський, О.Гвоздєв, О.Запорожець та ін.), роль мовлення в психічному розвитку (О.Ісеніна, О.Леонтєв, О. Лурія, В.Тарасун та ін.), особливості використання мови з метою спілкування дітьми з порушеннями мовлення (О.Вінарська,

Ю.Коломієць, О.Корнєв, Р.Лєвина, М.Лісіна, О.Мастюкова, І.Мартиненко, І.Марченко, Ф.Сохін, Т.Ушакова та ін.), а також зміст, методи і прийоми навчання різних категорій дітей (Н.Борякова, О.Громова, Н.Кабельнікова, О.Приходько, О.Ревуцька, О.Стребелева, М.Шеремет і ін.). Складні етіопатогенез та структура мовленнєвих порушень в дитячому віці зумовлює необхідність міждисциплінарного (клініко-психолого-педагогічного) підходу до їх вивчення. Саме такий комплексний підхід дозволяє зрозуміти структуру, механізми і клінічні прояви мовленнєвих розладів, а, отже і визначити найбільш ефективні шляхи їх корекції та компенсації [1, с.15].

Відповідно сучасних наукових уявлень, мовлення – це одна із найскладніших вищих психічних функцій, що бере участь у реалізації всієї психічної діяльності людини. Воно організовує і пов'язує між собою інші психічні процеси: увагу, сприйняття, пам'ять, мислення (Б.Ананьєв, П.Анохін, О.Адріанов, Т.Ахутіна, М.Бернштейн, П.Гальперін, О.Запорожець, І.Павлов, О.Сімерницька, А.Семенович, Е.Хомський, Л.Цветкова та ін.

Мовлення, як і всі вищі психічні функції, має системну, багаторівневу та полікомпонентну будову і спирається на діяльність функціональної мозкової системи, яка є вибірково динамічним утворенням, що складається з різних анатомічних і фізіологічних утворень, об'єднаних в єдину систему для досягнення кінцевого результату (П.Анохін). Функціональні мозкові системи є психофізіологічною основою психічних функцій, дозрівання їх відбувається тільки у процесі спілкування та предметної діяльності дитини. (О.Лурія). На подальших етапах життя вони діють як єдине ціле, характеризуються стійкістю та водночас значними можливостями до компенсації за рахунок заміни порушених компонентів на інші, збережені.

Психофізіологічною основою реалізації мовленнєвого акту є взаємоузгоджена та координована робота декількох мозкових зон кори головного мозку: задньо-лобових, нижньотім'яних, скроневих, задньоскроневих-нижньотім'яних-передньо-потиличних, а також спільна робота аналізаторів, центральна частина яких розташована у цих зонах мозку

(кінетичного, кінестетичного, акустичного, просторового, зорового аналізаторів) [1, с.19].

Всі аналізатори тісно взаємопов'язані, особливо акустичний і мовленнєворуховий (В.Бельтюков). Дослідження вчених (М.Жинкін, О.Леонт'єв, О.Лурія, І.Сеченов, Б.Теплов, Л.Чистович) та ін. довели залежність слухових відчуттів від мовленнєвих кінестезій. Першим етапом розпізнаванням зверненого мовлення є внутрішня імітація. Для того, щоб дитина зрозуміла значення слова, необхідне поєднання слухових, зорових і кінестетичних відчуттів в єдиний образ предмета [2, с. 20].

Мовленнєворуховий аналізатор бере безпосередню участь у процесі породження мовлення: периферичний відділ здійснює руховий мовленнєвий акт, центральний – виконує функції синтезу рухового акту, а також координації, послідовності і переключення мовленнєвих рухів. Виконання точних диференційованих рухів можливе тільки за умови узгодженої роботи систем кінетичної, кінестетичної та просторової аферентації. Порушення діяльності зазначених систем можуть бути зумовлені як власне пошкодженням анатомічних структур мозку, так і їх дисфункцією у дитячому віці, що призводить до так званої мовленнєвої (артикуляційної) диспраксії розвитку (в англійській літературі використовують термін «Developmental apraxia of speech» [4, с.9].

Артикуляційна диспраксія розвитку уявляє собою вибіркоче порушення артикуляції звуків переважно середнього та пізнього мовленнєвого онтогенезу, що виникає внаслідок несформованості (незрілості) артикуляційного праксису у дітей зі збереженими елементарними моторними функціями органів артикуляції [4, с.175].

У Міжнародній класифікації хвороб 10-го перегляду зазначений вид порушень звуковимови відноситься до рубрики «Специфічний розлад артикуляції мовлення», провідними симптомами якого є: порушення звуковимови, пропуски, заміни, спотворення мовленнєвих звуків, що поєднуються з труднощами розуміння мовлення оточуючих. Серед причин

порушення опанування артикуляцією виділяють розлади тонкої диференціації тонких диференційованих положень органів артикуляції (губ, язика, піднебіння). Фактично, патогенезом специфічного розладу артикуляції, за цією класифікацією, є кінестетична диспраксія [2, с.21].

У закордонній літературі (L.Forrest, K.Froud, T.Shriberg та ін) етіопатогенез артикуляційної диспраксії розглядається у трьох основних контекстах: як результат неврологічних порушень, як результат складних нейроповедінкових розладів відомого або невідомого генезу та як ідіопатичний нейрогенний мовленнєвий розлад [5, с.7]. Перші два аспекти артикуляційної диспраксії майже не вивчено, останній пов'язується з дефіцитом моторної організації мовлення (моторним програмуванням) та несформованістю операцій фонологічного декодування (A.Aziz, T.Hansen).

Нейропсихологічне дослідження, проведене Г.Анісімовим, М.Довганюк, Т.Калашніковою, Н.Савельєвою, також виявило у дітей з артикуляційною диспраксією порушення навичок фонематичного аналізу та кінестетичного праксису. Науковці наголошують на тісному взаємозв'язку між цими операціями. Фонематичний аналіз є первинним щодо орального та артикуляційного праксису, його функція пов'язана роботою скроневої зони домінантної за мовленням півкулі. Недорозвинення функції фонематичного аналізу є первинним нейропсихологічним синдромом, що обумовлює порушення звукового складу слова, і це, в свою чергу, може призвести до труднощів позначення предметів, порушення розуміння складних речень, недорозвинення зв'язного мовлення (відсутня опора на фонологічну систему рідної мови). Артикуляційні розлади зазначеного патогенезу авторами віднесено до кінестетичної диспраксії [2, с. 21-22].

О.Корнев розглядає процес оволодіння праксисом з позиції моделі побудови рухового акту, розроблену М.Бернштейном. Науковець наголошує, що у процесі опанування звуковимовою дитина має засвоїти моторні програми, які відповідають таким мовним одиницям, як склад, слово або речення. У подальшому автоматизовані моторні програми набувають топологічні

властивості, що відповідають рівню символічних дій. Відповідно, провідне місце в основі артикуляційної бази мовлення посідає трирівнева система артикуляційного праксису. Упродовж середнього періоду мовленнєвого онтогенезу (4-5 років) всі три рівні досягають зрілості, це забезпечує можливість створення інваріантних схем артикуляційних дій (тобто артикулем) і моторних макропрограм слова або синтагми. У випадках відхилення у мовленнєвому розвитку має місце асинхронія у дозріванні рівнів артикуляційного праксису. Вибіркова дисфункція або незрілість одного з них зумовлює виникнення специфічних фонетичних або фонологічних порушень [4, с.33].

Так, на думку О.Корнева, під час дисфункції першого рівня порушується точність виконання артикуляційних дій, їх просторові характеристики. У процесі становлення артикуляційної дії (артикулеми) цей рівень артикуляційного праксису двічі стає провідним. Перший раз – на початку вироблення потрібного комплексу рухів і їх просторової координації. Другий – на завершальному етапі уточнення тонких вимовних і звукових характеристик та їх автоматизації. Тому неповноцінність цього рівня артикуляційного праксису іноді може виявлятися у досить ранньому віці, зокрема, у вигляді вимови зайвих призвуків під час збігу приголосних у словах. При цьому артикуляційні та акустичні характеристики звуків залишаються нестабільними. Та частіше труднощі спостерігаються на завершальному етапі уточнення та автоматизації артикулеми. Зазначені утруднення зумовлені несформованістю слухового контролю й слухо-артикуляційної координації. Дитина не помічає своєї неправильної вимови, порушена артикуляція закріплюється, спонтанне виправлення не відбувається [4, с.254].

Дисфункція другого рівня системи артикуляційного праксису виявляється у двох варіантах, залежно від локалізації незрілості зон кори головного мозку, – з домінуванням недостатності або кінестетичних, або динамічних (кінетичних) компонентів зазначеного рівня.

Незрілість кінестетичного артикуляційного праксису призводить до порушення формування координаційних програм артикуляції окремих звуків або складів на основі поєднання рухів різних груп м'язів, які симультанно беруть участь у створенні потрібного акустичного ефекту. Порушення координації цього рівня може гальмувати формування й диференціацію фонологічної системи мови в цілому. У мовленні діти тривалий час користуються звуками-замінниками раннього онтогенезу. На фонетичні характеристики мовлення впливають такі фактори, як обмежена здатність до артикуляції складних звуків та незрілість фонологічної системи рідної мови.

Дисфункція кінетичного (динамічного) артикуляційного праксису характеризується порушенням складової структури слів. Діти тривалий час використовують спрощені складові конструкції, під час вимови складних слів виникають пропуски та перестановки складів. Це, на думку, О.Корнева, є тяжким проявом несформованості артикуляційного праксису [4, с. 255-256].

Третій рівень системи артикуляційного праксису є найвищим. Він керує реалізацією дій, що набули вже символічного значення. Виникнення й розвиток рухових координацій супроводжується зникненням варіабельності звукової структури слів, зниженням контекстуальної залежності під час реалізації артикуляційних програм, прогресом у формуванні фонологічної системи рідної мови. На цьому ж рівні формуються стійкі артикуляційні програми, симультанні регуляторні схеми, що співвідносяться зі словами або словосполученнями.

Недостатність вищого рівня системи артикуляційного праксису виявляється у поєднанні фонологічних та артикуляційних порушень, дисфункції мовного й праксичного рівнів, що спостерігають, за переконанням О.Корнева, в тяжких випадках і виключно при алалічному варіанті первинного тотального недорозвинення мовлення у дітей [4, с.259-260].

Отже, необхідною умовою для опанування звуковою формою мовлення є здатність дитини до довільної тонкої та цілеспрямованої координації рухів органів артикуляції, що забезпечується складною ієрархічно побудованою

системою праксису. Дефіцитарність або порушення на одному з його рівнів призводить до специфічних, вибіркових стійких порушень звуковимови фонетичного або фонологічного характеру, які дуже складно усунути. Тому дуже важливим є своєчасна діагностика та профілактика дисфункції артикуляційного праксису у дітей. Саме у зазначеному аспекті будуть спрямовані наші подальші дослідження.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Кабельнікова Н.В. Первинне недорозвинення мовлення у дітей (клінічний, психолінгвістичний та психолого-педагогічний аспекти): навчальний посібник / Н.В.Кабельнікова. Херсон: Борисфен-про, 2017. 221с.
2. Калашникова Т.П. Патогенетические основы артикуляционной диспраксии у детей дошкольного возраста. Специальное образование. 2015.№ 4. С. 18-26.
3. Корнев А.Н. Особенности интеллектуального развития детей с моторной алалией. Методы изучения и преодоления речевых расстройств. СПб.: Речь, 1994. С. 3 – 12.
4. Корнев А.Н. Основы логопатологии детского возраста: клинические и психологические аспекты. СПб: Речь, 2006. 380с.
5. Froud K. MisMatch Negativity Responses in children with a diagnosis of Childhood Apraxia of Speech (CAS). URL:https://www.researchgate.net/publication/224917351_Mismatch_Negativity_Responses_in_Children_With_a_Diagnosis_of_Childhood_Apraxia_of_Speech_CAS (Дата звернення: 29.02.2020.).

О.В. Казаннікова

ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД СОМАТИЧНО ПОСЛАБЛЕНОЇ ДИТИНИ

Гуманізація нашого суспільства висуває вимоги до створення нових форм впливу на дитину, до однієї з яких належить психолого-педагогічний супровід. Психолого-педагогічний супровід передбачає забезпечення найбільш комфортних умов перебування дитини в школі, які дозволяють у повній мірі

реалізувати здатності й можливості дитини, сформувати успішність її діяльності й адекватну самооцінку. Взагалі, супровід трактується як метод, що забезпечує створення умов для прийняття суб'єктом оптимальних рішень у різних ситуаціях життєвого вибору. Супровід розуміється як сприяння, спільний рух, допомога одній людині іншій у подоланні труднощів. Це поняття вживається для позначення недирективної форми надання психологічної допомоги, спрямованої на розвиток і саморозвиток особистості, допомоги, що запускає пошук прихованих ресурсів розвитку людини, опору на власні можливості й створення на цій основі психологічних умов для успішного встановлення зв'язків з оточенням [1].

Психологічний супровід базується на традиціях гуманістичної психології, суть яких полягає у безумовному визнанні цінності та унікальності особистості кожної дитини і права на реалізацію її властивостей і якостей. Умовою ефективності означеної технології є усвідомлення педагогами необхідності системного супроводу, його безперервного характеру, спираючого на позитивний внутрішній потенціал розвитку дитини та взаємодію замість впливу [3,5].

Психологічний супровід орієнтований на оптимістичну перспективу кожної дитини. Така орієнтація має об'єктивні причини: за різних варіантів розвитку кожна дитина має індивідуальний потенціал можливостей, достатніх для її успішної адаптації в соціокультурному просторі і, зокрема, у системі дошкільної освіти. У психологічному супроводі відкидається стереотип підведення розвитку дитини під встановлені стандарти. Стандарти становлять собою лише орієнтири, які дають можливість співвідносити розвиток конкретної дитини з віковими нормативами [2].

Основною метою психологічного супроводу є створення психолого-педагогічних умов для повноцінного розвитку, становлення соціально успішної особистості. Основною задачею супроводу є забезпечення прав дитини на розвиток у відповідності зі своїми потенційними можливостями в реальних умовах її існування [4].

Останнім часом, у зв'язку із інтенсивним розвитком інклюзивної освіти,

особливої актуальності набуває організація психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами. Однак, це не знижує актуальності використання цієї технології для дітей, розвиток яких знаходиться у межах норми, але у зоні «ризиків». Серед таких дітей окремою групою знаходяться діти з проблемами соматичного здоров'я, що пов'язано із інтенсивним впливом низки несприятливих факторів (екологічних, соціальних, економічних), які є об'єктом уваги лікарів, але не часто опиняються у сфері професійної діяльності психолога.

Соматично послаблені діти – одна з найпоширеніших груп «ризиків» дітей дошкільного та молодшого шкільного віку. Це різноманітна група, оскільки різними є причини, що зумовлюють соматичну послабленість дитини. Однак, є ряд характерних ознак (симптомів), що об'єднують таких дітей. Перш за все, це підвищена втомлюваність і виснаженість, на фоні яких спостерігаються дратівливість, емоційна нестійкість. Настрій часто знижений, характерна підвищена тривожність. Соматично послаблена дитина має проблеми з концентрацією уваги, нездатна до тривалого фізичного та інтелектуального напруження. Часто спостерігаються більш чи менш виражені порушення вегетативних функцій: головні болі, (спонтанні чи при перевтомі та емоційному напруженні), підвищений гіпергідроз, коливання артеріального тиску та ін.. Характерні зниження апетиту, неспокійний сон. Поширена метеочутливість. Наведені ознаки спостерігаються у різних сполученнях і представляють собою астеничний синдром. Прояви астеничного синдрому поряд із невротичними переживаннями дитини часто спричинені психотравмуючими ситуаціями та режимом заборон й обмежень, в умовах яких дитина відчуває себе «не такою, як всі». Соматовегетативні порушення, розлади емоційно-вольової сфери позначаються на поведінці дитини, спричинюючи неадекватні поведінкові реакції.

Поведінку дитини можна вважати неадекватною у тому випадку, коли, вона часто і необґрунтовано знаходиться у негативному емоційному стані та її емоційні реакції заважають оптимальному задоволенню її біологічних і

психологічних потреб чи заважають нормальній життєдіяльності дітей і дорослих, що знаходяться поряд. До неадекватних реакцій відносять: упертість, примхи, немотивований плач, відмова від контактів з дорослими та іншими дітьми, рухова разгальмованість та ін.. Необхідним є уточнення причин таких проявів, що робить актуальною диференційну діагностику таких дітей.

Психологічний супровід соматично послабленої дитини обумовлений її індивідуальними особливостями (в першу чергу, діагнозом) і реалізується в наступних взаємопов'язаних аспектах:

1. Створення оптимальних психогігієнічних умов життя дітей: індивідуально-орієнтований підхід до забезпечення режимних моментів, урахування динаміки працездатності дитини, формування й підвищення нервово-психічної стійкості до обов'язкових занять

2. Психологічна просвіта педагогів. Увага повинна приділятися тому, який вплив хвороба може здійснити на формування особистості дитини, успішність його діяльності.

3. Психологічна просвіта батьків. Особливу увагу слід приділити делікатній корекції патологічних стилів виховання, формуючи у батьків уявлення про наслідки гіпер- та гіпоопікування.

Навчання батьків конкретним способам зняття внутрішніх бар'єрів у дитини, розвитку в неї позитивних уявлень про власні можливості, формування правильного ставлення до результатів власної діяльності, уміння правильно оцінити її, правильно ставитися до помилок і негативних оцінок.

4. Безпосередня робота з дітьми, яка повинна бути орієнтована на вироблення й укріплення впевненості у собі, власних критеріїв успішності, уміння поводити себе у складних ситуаціях, ситуації загострення хвороби. При психопрофілактиці та психокорекції ця робота повинна бути спрямована на оптимізацію тих сфер життєдіяльності, «зон уразливості», де у дитини виникають проблеми, перш за все, на корекцію невротичних проявів і підвищення самооцінки та впевненості у собі. Значущим елементом є вироблення індивідуальних ефективних моделей поведінки у значущих для

дитини ситуаціях. Позитивний ефект мають ігрові тренінги, спрямовані на моделювання життєвих ситуацій, в яких дитина може проявити впевнену поведінку.

5. Забезпечення практики реалізації набутих навичок і умінь у реальному житті, допомога і підтримка дорослих учасників супроводу за межами навчальної ситуації.

Психологічний супровід соматично послабленої дитини має бути спрямований на створення і підтримку сприятливого психологічного клімату в колективі освітнього закладу, поважне ставлення до дитини.

Таким чином, психологічний супровід – це комплексна технологія підтримки та допомоги дитині, представляє собою системно організовану взаємодіяльність дорослого і дитини, яка детермінує прогрес дитини. Технологія супроводу створює оптимальні умови для соціально-особистісного розвитку дитини. Психологічний супровід соматично послабленої дитини не може бути вузько функціональним, а повинен бути особистісно орієнтованим, сфокусований на тих факторах оточення і характеристиках розвитку (як соматичних, так і психологічних), які можуть бути причиною неадекватних поведінкових реакцій дитини. Здійснення психологічного супроводу можливе спільними зусиллями родини і спеціалістів освітнього закладу. Спільна робота повинна бути спрямована, перш за все, на забезпечення дитини репертуаром засобів дій у значущих для неї ситуаціях, вироблення ефективної для конкретної дитини індивідуальної ефективної моделі поведінки.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Калягин В.А. Как организовать психологическое сопровождение в образовательных учреждениях. СПб.: КАРО, 2005. 240с.
2. Коробко С.Л. Работа психолога с младшими школьниками: Методичний посібник. К.: Літера ЛТД, 2014. 416.
3. Психологічний супровід школярів. К.: Ред. загальнопед. газет, 2005. 128с.
4. Психолого-педагогічний супровід освітнього процесу в дошкільному

навчальному закладі. Дайджест 6. Запоріжжя: ТОВ «ЛППС» ЛТД, 2008. 236с.

5. Турищева Л.В. Організація психологічної служби школи Х.: Основа, 2012. 111с.

О.А. Камишна

**ЗАСТОСУВАННЯ ЕЛЕМЕНТІВ «ПЕТ-ТЕРАПІЇ» В РОБОТІ З
ДІТЬМИ ЛОГОПЕДИЧНИХ ГРУП ТА ДОШКІЛЬНИКАМИ 5-6 РІЧНОГО
ВІКУ НА КОМПЛЕКСНОМУ ЗАНЯТТІ
«ХВИЛИНКИ ДОБРОТИ»**

Історія собаки та людини – це історія любові та взаємодопомоги довжиною в 40 тисяч років. Давня людина рятувалася від холоду, притуляючись до своєї собаки, їла здобич, впольовану на полюванні, спала спокійно, поки вона охороняла вхід до житла і, можливо, виживала завдяки тому, що собака зализував та лікував її рани. Завжди живим щитом захищаючи та оберігаючи людину, допомагаючи у боротьбі з тероризмом, літаючи до космосу, працюючи в поліції, в армії, в службі спасіння – собака, завжди на передньому плані.

Нова перспективна спеціалізації собаки на сучасному етапі розвитку людства– лікувальна, цілюща, тим паче, що вектор уваги направлений на пошук натуральних, природних, загальнодоступних демократичних методів лікування, адже у сучасному світі людина часто попадає в стресові ситуації, її оточують велика кількість багатопверхівок, тисячі автомобілів, заводів та фабрик. Особливе значення має спілкування людини з природою, а саме з тваринами.[7].

В теперішній час накопичуються великі емперичні дані про позитивно-собачий вплив на здоров'я людини, що обіцяє у майбутньому прорив, а , можливо й зовсім інший погляд на природу хвороби та її лікування в цілому.

Позитивні терапевтичні властивості при спілкуванні людини з тваринами були відомі ще з часів Гіппократа, про що свідчать збережені документи, твори мистецтва та дані розкопок археологів.[6].

Збережені документи свідчать, що в 1792 році в англійському місті Йорку собак використовували в терапевтичному процесі в лікарні для душевнохворих.

Після Другої світової війни лікарі Червоного Хреста помітили, що в госпіталях, в яких дозволялося перебувати собакам, поранені намагалися проводити з ними більше часу. Було відзначено, що в таких установах процес одужання відбувався набагато швидше. У зв'язку з цим в госпіталі військово-повітряних сил в Нью-Йорку стали широко використовувати цей метод.[2].

Формулювання концепції «терапія за участю тварин» виникло спонтанно, коли дитячий психіатр із США Борис Левінсон виявив, що його маленькі пацієнти активно та позитивно реагують на його собаку, яка знаходилася у приймальні під час сеансів лікувальної терапії. У 1969 році Б. Левінсон вперше вжив слово «пет-терапія» (від англ. pet – домашній улюбленець) – терапія з тваринами, метод лікування та реабілітації з використанням спеціально відібраних та навчених собак. Використовується в медичній та соціальній реабілітації.[1][7].

Ця терапія поєднує в собі елементи педагогіки, психології, лікувальної фізкультури та медичної реабілітації.

На теперішній час пет-терапія широко розвивається в усьому світі.

Основна ідея полягає в тому, що організовується активна взаємодія дітей не тільки зі спеціалістами, а й з собаками. Основний акцент ставиться на спілкуванні дитини з собакою, яке організується певним способом у певному ключі, в залежності від специфіки проблеми та бажаного результату.

Може використовуватися як психотерапевтична методика, яка стимулює розвиток розумових та емоційних здібностей, покращує рухові функції загальної та дрібної моторики, також для збільшення ефективності розвитку особистості в період корекції, реабілітації та соціальної адаптації дітей з особливостями розвитку.[3].

Велику роль в «пет-терапії» відіграє тактильна взаємодія з собакою.

Єдиної класифікації методів пет-терапії не існує, але вони теоретично поділяються на три категорії.

Перша – «терапія за допомогою тварин» (англ. animal-assisted therapy), вона проводиться спеціалістами і обов'язково направлена на досягнення конкретної лікувальної мети.

Друга – «заняття за участю тварин» (англ. animal-assisted activities), не мають терапевтичної чіткої мети, вони напрувлені на загальне покращення психологічного стану дитини.

Третя – «навчання за допомогою собаки» (англ. animal-assisted education), використовується для навчання читанню дітей з дислексією.

Існує різниця між діяльністю за участю собак та терапією за участю собак. Діяльність за участю собак розділяється на активну та пасивну. При пасивній діяльності пацієнти не контактують безпосередньо з собаками. В цьому випадку терапевтичний вплив досягається за допомогою спостережень за тваринами у вольєрах, природних парках. При активній діяльності під час спілкування з собакою терапевтичний ефект досягається за рахунок залучення тварини у сумісні ігри з пацієнтами, а також процес догляду за ними (розчісування, годування).[5].

Ця технологія дуже корисна в роботі з дітьми з особливими освітніми потребами, адже дане питання освіти на теперішній час є актуальним в педагогіці та психології у зв'язку з із збільшенням їх кількості з кожним роком. Кожна друга дитина має проблеми в емоційно-вольовій сфері, такі як жахи, підвищена тривожність тощо.

Спілкування з собакою в першу чергу підвищує мотивацію за допомогою бажання зробити щось для тварини. Собака є достатньо активним учасником взаємодії, вона досить тонко відчуває настрій дитини, її емоційний стан, вгадує її бажання.

Для дітей 5-6 років та молодшого шкільного віку об'єкти природи мають дуже велике значення на одному рівні з близькими та ріднею. В цьому віці діти схильні олюднювати тварин, розмовляти з ними як з членами своєї родини або з друзями. Вони легко довіряють їм свій біль або радість.

Важливим аспектом є те, що собаки розуміють що їм хоче сказати дитина, в останнього з'являється можливість відчутти себе успішним у цій взаємодії, виявити свої лідерські якості та отримати позитивний зворотній зв'язок як від тварини так і від дорослого, який на цей момент знаходиться поряд.

Таким чином дитина реалізує та задовольняє свої потреби у спілкуванні, любові та повазі, фізичному контакті, потреба бути визнаним та потреба у загально-корисній праці, в проявах піклування про оточуючих. Використовуючи надані можливості для задоволення цих потреб, як пише А. Маслоу, дитина задовольняє свій індивідуальний розвиток.

Зараз, як ніколи потрібно формувати у дошкільнят поняття, відповідального та турботливого ставлення до тварин, наголосивши, що тварини мають відчуття вони емоційні, вони потребують нашої допомоги та любові, їх треба виховувати, щоб нам всім було комфортно співіснувати на цій планеті, тоді взаємодопомога між собакою та людиною (дитиною) буде більш результативна.

Мета та задачі занять розрізняються в залежності від медичних висновків та психологічних особливостей дітей.

Хочу познайомити з досить новим у нашій місцевості методом роботи з дошкільнятами корекційних груп та груп загального відвідування у закладах дошкільньої освіти м. Нової Каховки –це комплексне заняття з елементами метода «пет-терапії» другої категорії «заняття за участю тварини».

Цей метод був введений у заняття для стимулювання розвитку розумових та емоційних здібностей, покращення рухових функцій, виявлення прихованих дитячих нервувань, для посилення ефективності розвитку особистості. Але на протязі показу занять у різних закладах дошкільньої освіти міста збільшилася кількість корекційних впливів на дитину:

- удосконалення здібностей обговорювати тему в різних формах творчого самовираження:

- виявлення дитячих страхів та комплексів для подальшої корекційної роботи з конкретною дитиною (психолог);
- розвиток здібностей розв'язання проблемних завдань та творчого мислення;
- підтримка всебічних здібностей дітей, створення умов для розвитку інтересів;
- підвищення дитячої віри в свої можливості;
 - заохочення дітей до здорового суперництва;
 - розвиток зв'язного мовлення та поповнення словникового запасу;
 - вміння вести діалог (вчитися починати розмову з незнайомою людиною для досягнення мети, побудова речень при відповіді на запитання дорослого, автоматизація звуків);
 - розвиток навичок логічного і творчого мислення;
 - удосконалення здібності обговорювати тему в різних формах творчого самовираження;
- формування навичок поведінки при зустрічі з собакою (у приміщенні та на вулиці);
 - розвиток пам'яті (використання набутих теоретичних навичок на практиці);
 - закріплення назв частин тіла собаки, вивчення правил та конкретних місць на собаці які можна гладити не причиняючи дискомфорту тварині;
 - виховувати чуйне та відповідальне ставлення до тварини;
 - розуміння відповідальності за домашніх улюбленців;
 - усвідомлення необхідності захисту «братів наших менших».

І частина - теоретична з показом слайдів та бурхливим, емоційним дитячим обговорюванням. На цьому етапі діти знайомилися з професіями людей які допомагають тваринам (кінолог, ветеринар, грумер) закріпили знання про особливості догляду за котами та собаками, умови їх існування, формували навички поведінки при зустрічі з собакою на вулиці, розвивали пізнавальну та творчу активність, уяву, логічне мислення; поповнили словниковий запас дітей словами адресник, притулок для тварин, грумер, кінолог, ветеринар,

ветеринарна клініка, зоомагазин; виховували чуйне, відповідальне ставлення до тварин.

Інформацію для проведення заняття розробив та надав Фонд «Щаслива лапа», м. Київ. [9].

ІІ частина заняття розроблена, адаптована та проведена вчителем-логопедом вищої категорії, «старшим вчителем» - Камишною Оксаною, консультаційну допомогу надав: інструктор по дресируванню собак, інструктор з каністотерапії, працівник комунального закладу м. Харків «Центр поводження з безпритульними тваринами» Петр Полященко.

Спеціально організована корекційно-розвивальна робота в закладах дошкільної освіти нашого міста для дітей логопедичних та груп загального призначення з елементами «пет-терапії», дає можливість для більш глибокого та ефективного засвоєння матеріалу який вивчається на заняттях та поліпшення емоційного стану дитини за допомогою собаки. Ця робота спрямована на всебічний розвиток дитини відповідно до вимог соціально-економічних та духовних перетворень суспільства.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ильичев В.Д., Силаева О.Л. Любимые животные вместо лекарств. Биология. URL:http://bio.1september.ru/view_article.php?ID=200303207.
2. Макарова Т.Н. Гуманистическое ценностное основание высшего аграрного образования. Эволюция современной науки : сборник статей VII международной научнопрактической конференции. Уфа : Аэтерна, 2015. С. 209–211.
3. Пет-терапия: как животные становятся врачами. Юсуповская больница. URL:<http://yusupovs.com/patients/pet-terapiya>.
4. Пет-терапия. Doberman.info. URL:<http://www.doberman.info/chp/pettep.shtml>.
5. Преодолеть болезнь: Психотерапия – Зоотерапия – лечение с помощью животных. Лабиринты разума. URL:<http://www.mindlabyrinth.ru/additional/illwin/detail.php?sid=75&pid=961>.

6. Четвероногие доктора или что такое пет-терапия. URL: <http://newfs.info/lib/artikle4/712/730/>.
7. Что такое пет-терапия. Медпортал. URL: <http://medportal.ru/mednovosti/main/2014/10/31/584pet/>.
8. Zisselman M.H., Rovner B.W., Shmuelly Y., Ferrie P. A Pet Therapy Intervention with Geriatric Psychiatry Inpatients. American Journal of Occupational Therapy. 1996. January. Vol. 50. Pp. 47–51.
9. Конспект тематичного заняття для старшої групи «Тварини – наші друзі» із супровідною мультимедійною презентацією (розроблені спеціалістами БО «БФ «Щаслива лапа»), а також тематичні конспекти (розроблені та надіслані педагогами під час проведення I Всеукраїнського заняття доброти) URL:<https://is.gd/Kfbt31>.

В.П. Кисільова-Біла,

Ю.О.Баруліна

СТАНОВЛЕННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ НА ОСОБИСТІСНОМУ РІВНІ – ВИМОГА КОМПЕТЕНТІСНОЇ ОСВІТИ

Для сучасного швидкозмінного світу велике значення для людини мають такі вміння, як вміння жити разом, вміння вчитися, вміння діяти та вміння бути. За цими чотирма напрямками, які науковці називають «стовпи» освіти ХХІ століття, будується сучасна компетентнісна освіта в усіх країнах світу.

Становлення творчої особистості у таких умовах вимагає від науковців-дослідників даної проблеми, від викладачів та вчителів, від усіх, хто має безпосереднє відношення до цього процесу, врахування такого суттєвого чинника – працювати необхідно з людиною (дитиною, підлітком, студентом) не на індивідуальному рівні (врахування інтелекту людини, операційної успішності, виконання запланованих функцій), а на особистісному рівні.

Особистісний рівень передбачає тримати в полі зору життєві смисли, особистісну самоорганізацію та особистісні функції людини, якій ми сприятимемо у становленні її як особистості творчої. Це повинен обов'язково враховувати викладач вищої педагогічної школи сьогодні, коли в його

педагогічній діяльності поєднуються тенденції до зростання її наукоємності і посилення суб'єктивно-авторської позиції педагога. У зв'язку з цим, проблема становлення творчої особистості набула нових напрямків у дослідженнях педагогічного і методичного спрямувань. Одним із них є посилення уваги дослідників до питань моделювання структури творчої особистості. Мова йде про створення універсальної моделі творчої особистості (учня, студента, вчителя), яку б можна було «помістити» в різні альтернативні системи навчання і знаходити дієві чинники, які впливають на процес становлення творчої особистості.

Відомо, що математика дає змогу з єдиних позицій поглянути на об'єктивну реальність, на процес дослідження. Дослідження, яке побудоване з використанням математики як універсальної методології пошуку прийомів і засобів пізнання, як слушно зауважує доктор фізико-математичних наук Н. Х. Розов, характеризується особливою формою активності дослідника, який пізнає і який засобами абстракцій високого рівня не тільки конструює існуючі стани об'єктивної реальності, а й прогнозує їхні зміни і розвиток у майбутньому [4, с. 156]. Саме з вище означеної позиції сутності процесу педагогічного дослідження здійснимо побудову універсальної моделі творчої особистості.

Узагальнюючи сучасні дослідження психологів, педагогів і перш за все дослідження В. І. Андрєєва, О. Н. Луки, Н. В. Кичук, Н. Т. Петровича, Я. О. Пономарьова, М. М. Потапшика, С. О. Сисоєва виділяє творчі якості особистості, які сприяють успіху людини в творчій діяльності і характеризують спрямованість особистості на творчу діяльність, її характерологічні особливості, творчі уміння, індивідуальні особливості психічних процесів.

На її думку, формування творчої особистості учня повинно передбачати не тільки посилений розвиток певних психічних процесів, творчих умінь, а й розвиток мотивів, характерологічних особливостей, які, інтегруючись з психічними процесами й творчими вміннями, зумовлюють здатність особистості до творчості. Для дослідження процесу формування творчої

особистості вона вводить поняття творчих можливостей учня. Творчі можливості учня розглядаються як такі, що відображають індивідуальні особливості розвитку і прояву творчих якостей його особистості і зумовлюють його здатність до творчості. Водночас, зазначає С. О. Сисоева: «творчі можливості – це відносно самостійна, динамічна система творчих якостей особистості, пов'язана з інтелектом, умовами розвитку, яка формується, розвивається та проявляється в творчій діяльності, і забезпечує розвивальну взаємодію особистості з оточуючою дійсністю. Творчі можливості особистості реалізуються не тільки в предметній діяльності, а й в процесі всього життя, саморегуляції як засобу самоствердження, самовираження та саморозвитку» [6, с. 64].

При такому підході творчі можливості є сукупністю творчих якостей особистості, деякі з них (творчі уміння і індивідуальні особливості психічних процесів) мають подвійну природу: з одного боку – вони вроджені, а з іншого – визначаються умовами розвитку, навчання та виховання. Саме в цьому й полягає складність у розробці моделі творчої особистості, яка повинна відображати як вроджене, так і надбане в її структурі. Таким чином, творчі можливості, як і здібності, не представлені у готовому вигляді. Вони формуються і розвиваються в процесі діяльності на основі задатків і вроджених анатомо-фізіологічних особливостей.

«Творча особистість – це креативна особистість, яка внаслідок впливу зовнішніх факторів набула необхідні для актуалізації творчого потенціалу людини додаткові мотиви, особистісні утворення, здібності, що сприяють досягненню результатів в одному чи кількох видах творчої діяльності [6, с.67].

Під креативною будемо розуміти таку особистість, яка має внутрішні передумови (особистісні утворення, специфіку когнітивної сфери, нейрофізіологічні задатки), що забезпечують її творчу активність, тобто не стимульовану ззовні пошукову та перетворюючу діяльність. Таким чином, детермінантою творчої активності особистості виступає її креативність.

У сучасних умовах сприяти становленню творчої особистості необхідно на особистісному. У зв'язку з цим, великого значення набуває, в описаній моделі, підсистема характерологічних рис особистості. Організація навчання учнів, студентів, яка не враховує запити його особистості, вступає у суперечності з новим станом і динамічністю змін у житті нашого суспільства, сучасними вимогами до праці, індивідуальним і творчим характером діяльності спеціаліста будь-якого фаху.

Отже, урахування характерологічних рис особистості в організації навчально-виховного процесу загальноосвітнього закладу – обов'язкова вимога компетентісної освіти, як освіти особистісно діяльнісної, результативної.

Позитивні результати й недоліки у використанні універсальної моделі творчої особистості, «розміщеної» в систему знанієвої парадигми навчання на всіх рівнях (учень, студент, вчитель) – це вже пройдений етап, як на науковому так і на практичному рівнях.

Про те, що ця модель в умовах компетентісної освіти може зазнати деяких змін у наповненні творчими якостями системи творчих можливостей особистості, ми висловили своє припущення щодо підсистеми характерологічних рис особистості і провели дослідження на психолого-педагогічному факультеті Криворізького державного педагогічного університету.

Підготовка майбутнього вчителя початкових класів, його становлення як творчої особистості в умовах особистісно орієнтованої освіти залежить від того, що вкладають вчені в розуміння сутності особистісно орієнтованої освіти. Про особистісно орієнтовану освіту мову ведуть у різних значеннях і, зокрема, як про створення в освітньому процесі ситуацій, які б «запускали» механізм функціонування і розвитку особистості, тобто ставили учнів у позицію, коли вони самі і свідомо приймають рішення, висловлюють свою точку зору, беруть на себе відповідальність, тобто тренують свої моральні сили (наукова школа д.пед.наук В. В. Серікова).

В основу моделі особистісно орієнтованої освіти, розробленої В. В. Серіковим, покладена ідея відомого психолога С. В. Рубінштейна, згідно якої сутність особистості проявляється в її здатності займати певну позицію. Особистість – це не набір заданих якостей, а здатність людини «бути особистістю», тобто проявляти свої відношення до світу і самого себе [5, с.26].

Головною умовою прояву особистісної функції учнів в освітньому просторі є створення особистісно орієнтованої ситуації (навчальної, пізнавальної, життєвої). Особистісно орієнтована ситуація – це така ситуація, в якій необхідно проявити особистісні функції, тобто учень попадає в таку ситуацію, коли необхідно шукати смисл, подумати про себе, побудувати образ і модель свого життя, вибрати творчий варіант розв'язання проблеми, дати оцінку факторам і т.д.

Входження майбутнього вчителя в парадигму педагогічної діяльності з особистісною орієнтацією передбачає послідовне «вростання» в філософію створення особистісно орієнтованої педагогічної ситуації – своєрідного освітнього простору, що передбачає обов'язкове входження особистісного рівня розвитку учнів. Майбутньому вчителю, якому так багато сьогодні пропонують різних педагогічних і психологічних теорій та ідей, нелегко рефлексувати власну концептуальну належність, визначити, в рамках якої концепції особистісно орієнтованої освіти він діє і розвивається сам як професіонал. З цією метою зауважимо, що позиційно-дидактична концепція особистісно орієнтованої освіти (на відміну від змісту освіти взагалі, який передбачає оволодіння людиною різними видами досвіду: знанієвого, операційного, творчого, соціального та ін.) передбачає включення в зміст освіти особистісного досвіду – досвіду діяти, проявляти себе як особистість.

Незважаючи на те, що особистісно орієнтовані ситуації є досить індивідуальними, існують деякі принципові умови, які повинні бути обов'язково дотримані під час їх створення. Це по-перше: вчитель зобов'язаний знати життєві проблеми дітей і будувати навчальну ситуацію в контексті цих проблем; по-друге: освітній процес повинен носити характер рефлексивного смислопошукового діалогу;

по-третє: повинні бути створені умови для творчого самовиявлення учня в грі, миследіянні, змаганні, конфлікті.

Спрямованість підготовки майбутнього вчителя початкових класів до педагогічної діяльності в умовах особистісної орієнтації в навчанні учнів математиці не означає, що треба змінювати структуру базового навчального плану чи державні освітні стандарти. Мова повинна йти лише про зміну інтерпретації та композиції змісту освіти, про встановлення пріоритету особистісно орієнтованих компонентів змісту освіти по відношенню до всіх останніх. Тобто мова йде про те, як допомогти майбутньому вчителю навчитися органічно поєднувати дві системи – викладання конкретного предмета (математики) і роботу з особистісною сферою учня. Якщо перша складова – це є спеціальність, спеціалізація кожного конкретного вчителя, то друга – суть його професії – інваріантна складова власне педагогічної діяльності вчителя. На думку дослідників проектування професійної педагогічної освіти В. А. Болотова, Є. І. Ісаєва, В. І. Слободчікова в сучасному педагогічному вузі майбутнього вчителя навчають спеціальності, а не професії.

Підготовку вчителя необхідно вести у відповідності до відомого психологічного принципу – для успішного формування певного типу діяльності суб'єкт повинен виконувати діяльність, яка за своїм психологічним змістом адекватна тій, що формується. У відповідності до цього, підготовку майбутнього вчителя до педагогічної діяльності в умовах особистістю орієнтованої освіти необхідно спрямувати на формування у студентів особливого роду орієнтації в педагогічному середовищі, яка б передбачала самовизначення у відношенні смисла педагогічної діяльності. Для цього студенти повинні ознайомитися з різними можливими варіантами професійно-особистої (авторської) позиції вчителя та обрати будь-яку із них або побудувати власну модель професійної поведінки. З цією метою у змісті педагогічної освіти виділяються два аспекти. Перший передбачає засвоєння концептуальних ідей, категорій і прийомів особистісно орієнтованої освіти. Другий полягає в між

суб'єктивному спілкуванні студента й викладача, в результаті чого формується особистісний компонент професійного досвіду.

Дослідження вчених-дослідників особистісної парадигми освіти і наші спостереження особистісної орієнтації викладання спеціальних предметів (математики) в педагогічних закладах приводять до висновку, що ця проблема потребує глибокої структурно-дидактичної та психологічної перебудови процесу викладання предметів учительської спеціальності. У рамках позиційно-дидактичної системи особистісно орієнтованої освіти пошук необхідно спрямувати на розкриття нового смислу власне проблем математики в контексті їх педагогічного бачення.

Таким чином, сприяння становленню творчої особистості в умовах компетентнісної освіти повинно відбуватися не на індивідуальному рівні, а на особистісному і передбачати:

- розуміння сутті особистісно орієнтованої парадигми освіти;
- володіння технологією практичної діяльності та її застосуванню (у нашому випадку позиційно-дидактична модель В. В. Серікова);
- створення особистісно орієнтованих педагогічних ситуацій – головної умови прояву особистісних функцій учнів в освітньому просторі;
- виявлення впливу прояву особистісних функцій учнів на формування творчих якостей його особистості (підсистема характерологічних рис особистості).

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андреев В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности. Казань: Изд-во Казанского университете, 1988. 228с.
2. Гульчевская В.Г. Педагогические основы личности ориентированного образования: модульное пособие. Ростов-на-Дону: Изд-во Ростовского ИПКИПРО, 2002. 47с.
3. Кисільова-Біла В.П. Розвиток характерологічних рис особистості – необхідна умова становлення творчої особистості в умовах компетентнісної

освіти. Педагогіка вищої та середньої школи: Зб.наук.праць, Кривий Ріг, 2016. Вип.47. С.247 – 251.

4. Розов Н.Х. Гуманитарная математика. Известия Международной славянской академии образования им.Я.А.Коменского. 2004. №2. С.153-159.

5. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. М: Издательская корпорация «Логос», 1999. 272 с.

6. Сисоєва С.О. Педагогічна творчість: [монографія]. Х.-К.: Книжкове видавництво «Каравела», 1998. 150 с.

О.В. Кирик

ІНТЕРАКТИВНІ ФОРМИ РОБОТИ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В УМОВАХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Сучасний світ науки активно розвивається в умовах розвитку теперішнього суспільства. Нині ключовими завданнями освіти є розробка та впровадження новітніх технологій навчання, методів, засобів, прийомів та форм для більш ефективного засвоєння компетентностей і застосування їх в подальшому житті. Зараз освітній процес активно набуває нових реформ, відбувається осучаснення шкільної програми, шкільних закладів, тобто створюються належні умови для того, щоб дитина навчалась сучасно, комфортно та ефективно. Урок, як основна організаційна форма навчання в сучасній школі теж набуває деяких оновлень. В освітніх документах велика увага приділяється розвитку інноваційних технологій у навчанні, з метою переходу на нову систему, орієнтовану на особистість та неповторність кожної дитини.

Дослідженням теоретичних та практичних питань цього напрямку займаються вчені М. Башмаков, Г. Бермус, Л. Калашніков, О. Савченко та інші. За результатами проведеної роботи, важливим для розвитку особистості є діалогічна педагогічна взаємодія в освітньому середовищі, саме в таких умовах дитина має змогу формуватися як сучасна, вільна, гармонійна людина[1].

Навчання в такому сенсі –це перш за все активна плідна взаємодія вчителя та учнів, обмін знаннями, вміннями, навичками, що здійснюються за допомогою окремих спеціальних методів та форм роботи.

Питання впровадження інтерактивного навчання вивчали О. Пометун, Г. Кривчикова, О. Єльнікова, та інші[1]. Застосування інтерактивних форм роботи в умовах Нової української школи є вагомим внеском під час якого значно збільшується продуктивність роботи вчителя і учнів. Саме тому навчальне заняття має нести в собі плідний результат, розвиток теоретичних знань і практичних вмінь учнів.

Формуючи гармонійну, освічену, творчу особистість досвідчений вчитель має досить відповідально поставитись до планування та проведення сучасного уроку. Для більш ефективного результату важливо постійно вдосконалювати власний передовий педагогічний досвід та впроваджувати в навчальну діяльність учнів дедалі більше новітніх технологій та форм навчання. Однією з провідних та результативних навчальних внесків в сучасній українській системі освіти є інтерактивна форма навчання. Термін «інтерактивна педагогіка» відносно новий, його впровадив німецький дослідник Ганс Фріц у 1975 р.

Інтерактивне навчання — це навчання, побудоване на активній взаємодії викладача та учнів[1].

Інтерактивні методи навчання — це спосіб взаємодії усіх учасників навчально-виховного процесу, під час якого слухачі перестають грати пасивну роль і активно долучаються до роботи[1].

Інтерактивність в навчальному процесі можна розкрити як взаємодію між учасниками, перебування в режимі бесіди, діалогу. Отже, той, хто навчається є безпосереднім учасником процесу навчання. Тобто він не є тільки слухачем, а приймає активну участь під час обговорення матеріалу: висловлює власну думку, працює з колективом, обмінюється інформацією, моделює, малює, демонструє. Сама сутність інтерактивного навчання полягає в постійній, плідній взаємодії всіх учасників, вимагає від них активності та «включеності».

Інтерактивне навчання має на меті групову, колективну взаємообмін, співпрацю учителя та учнів, під час якої суб'єкти навчання є рівноправними учасниками освітнього процесу, розуміють навчальну мету, застосовують отримані знання на практиці, висловлюють власні думки та пропозиції. Організувати таке навчання на уроці означає вдало змоделювати життєву ситуацію, застосовувати рольові ігри та спільно вирішувати проблемні завдання шляхом аналізу, співставлення, власного та набутого досвіду. Досить важливо використовувати такі форми роботи на уроках гуманітарного циклу навчання, а саме – на уроках української мови.

Вже сьогодні передовий педагогічний досвід, спираючись на осучаснення освітньої системи впевнений, що інтерактивні форми навчання в умовах НУШ сприяють різноплановості, творчості та оптимізації навчального процесу.

Вони дають змогу учням:

- Полегшити процес засвоєння знань;
- Навчитися формулювати та висловлювати власну думку, доводити свою точку зору, аргументувати, дискутувати;
- Творчо підходити до засвоєння навчального матеріалу;
- Слухати та поважати думку іншої людини;
- Вчитися працювати в колективі[2].

Використання інтерактивних методів навчання на уроках української мови дозволяє побудувати ідею співпраці, вчить плідній, структурованій взаємодії, сприяє покращенню психологічного клімату в колективні, налагодження довірливих, адекватних стосунків між учнями та вчителем, вагомо підвищує мотивацію школярів до навчання.

Інтерактивне навчання несе в собі наступні принципи:

- Принцип активності;
- Принцип зворотнього зв'язку;
- Принцип експерименту;
- Принцип довіри;
- Принцип рівності поглядів[3].

Класифікацій інтерактивних форм навчання існує чимало, тож розглянемо деякі з них:

- Вступні: налаштовують на робочий процес, створюють доброзичливу атмосферу на занятті, ознайомлюють з темою та завданнями.
- Основні: розв'язують ключові проблеми.
- Завершальні: наштовхують на рефлексію та підсумки.
- Допоміжні: використовуються за потреби, знімають напругу, допомагають змінити вид роботи[2].

На сьогодні існує кілька варіантів колективної роботи: діалог, спільний проект, синтез думок, диспут і т. д.

Вчителі в умовах НУШ активно використовують наступні інтерактивні методи навчання:

- Метод «Мікрофон» дає можливість кожному висловлювати думку, швидко, по черзі, відповідаючи на запитання.
- **«Мозковий штурм»**. Це ефективний метод колективного обговорення, пошук рішень, який спонукає учасників виявляти свою уяву та творчість. Він передбачає вільне висловлення думок усіх учасників і допомагає знаходити багато ідей та рішень. Учитель на уроці називає тему «Мозкового штурму».
- **«Займи позицію»**. Цей метод допомагає проводити дискусію зі спірної, суперечливої теми. Він дає можливість висловитися кожному учневі, продемонструвати різні думки з теми, обґрунтувати свою позицію або перейти на іншу позицію в будь-який час, якщо вас переконали, та назвати більш переконливі аргументи.
- **«Навчаючи — вчуся»**. Цей метод дає учневі можливість взяти участь у навчанні та передачі своїх знань іншим, у даному разі своїм однокласникам під час уроку.
- **«Робота в парах»**. Робота в парах є різновидом роботи в малих групах. Ця форма роботи дозволяє учням набути навичок співробітництва, оволодіти вміннями висловлюватися та активно слухати.

- **«Ажурна пилка».** Метод дозволяє учням працювати разом, щоб вивчити значну кількість інформації за короткий проміжок часу, а також заохочує учнів допомагати одне одному «вчитися навчаючи». Під час роботи за допомогою методу «Ажурна пилка» учні працюють в різних групах.
- **«Коло ідей».** Цей метод є ефективним у вирішенні гострих суперечливих питань та базовим для створення списку загальних ідей. Метою методу є залучення всіх учасників до дискусії. Він дозволяє уникнути ситуації, коли перша група, що виступає, подає всю інформацію з проблеми[2].

Отже, в умовах сучасної освітньої реформи, впровадження інтерактивних форм навчання є першочерговим компонентом успішності та оптимізації навчального процесу. Воно несе в собі велику кількість ефективних методів, що вагомо впливають як на вчителя, так і на учнів. Інтерактивне навчання- це запорука постійної, плідної взаємодії, розвиток творчості, формування комунікативних навичок і роботи в колективі. Важливим та результативним є впровадження інтерактивних форм роботи на уроках української мови в умовах НУШ. Застосовуючи на практиці низку спеціальних технологій, вчителю вдається налагодити психологічну атмосферу в колективі, осучаснити навчальний процес, задіяти в вивчення матеріалу кожного, працювати творчо, активно вести бесіду «на рівних правах». Використання таких форм навчання є обов'язковою, для сучасного вчителя, який намагається зробити навчальний процес неповторним, пізнавальним, творчим та плідним.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- 1.URL:https://www.pedrada.com.ua/article/2316-interaktyvni-metody#anc_1
- 2.URL:<http://prolisok.it-we.net/interaktivni-metodi-navchannya-v-pochatkovij-shkoli>
- 3.Пометун І. О. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: наук.- метод. посібник. К.: Видавництво А.С.К., 2004. 192 с.
4. Форми навчання в школі: кн. для вчителя, під ред. Ю. І. Мальованого. К.: Освіта, 1992. С. 9-10.
5. Освітні технології: навч.-мет. посібн.,укл. Пехота О. М. К., 2002. 255 с.

М. В. Климович

***АНАЛІЗ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ
ДО СТВОРЕННЯ НАУКОВО-МЕТОДИЧНОГО СЕРЕДОВИЩА У
ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ ЗА РЕЗУЛЬТАТАМИ
ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ РОБОТИ***

У Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року (14.12.2016 р. № 988-р.) зазначається, що створення сучасного освітнього середовища, яке забезпечить необхідні умови, засоби і технології для навчання учнів, вчителів і батьків є одним із напрямів проведення докорінної та системної реформи загальної середньої освіти [2].

Теоретичний аналіз дослідження освітнього середовища, зокрема науково-методичного середовища, виявлення його сутнісних характеристик, структури та функцій дозволяє зробити висновок про інтерес дослідників до цієї проблеми. В освітньому педагогічному просторі взаємодіють науковий і методичний аспекти вчительської праці, що актуалізує необхідність створення в освітніх закладах науково-методичного середовища і виділення основних його характеристик.

Під підготовкою студентів педагогічного коледжу до створення науково-методичного середовища розуміємо процес професійного становлення майбутніх учителів початкової школи, який забезпечується сукупністю умов їхнього особистісного саморозвитку, самореалізації та самовизначення на основі оволодіння науково-методичними цінностями педагогічної практики, взаємодії, співробітництва та співтворчості учасників педагогічного процесу, що стимулюють розвиток професійних якостей і рівня їх готовності до створення в початковій школі атмосфери наукового пошуку, розробки авторських програм і проектів, науково-методичного забезпечення педагогічного процесу [1, с. 13].

Готовність студентів педагогічного коледжу до створення науково-методичного середовища в початковій школі визначаємо як складне

особистісне утворення, що об'єднує в собі науково-методичні компетенції, позитивну мотивацію і установку на методичне забезпечення педагогічного процесу, включеність у наукове обґрунтування, прогнозування, розробку авторських програм, творчих проектів, експериментальну апробацію науково-методичних рішень у ситуації психологічного комфорту, творчого успіху та інноваційного пошуку [1, с. 13].

На основі проведеного теоретичного аналізу структури готовності до професійної діяльності та проведеного практичного дослідження сформованості відповідних якостей нами у структурі готовності студентів педагогічного коледжу до створення науково-методичного середовища у початковій школі виділено наступні компоненти: мотиваційно-потребнісний, змістово-процесуальний, інтелектуально-креативний і оцінно-рефлексивний та їх змістові критерії.

Головними критеріями сформованості *мотиваційно-потребнісного* компонента є позитивна мотивація і установка на науково-методичну діяльність, створення психологічної атмосфери та необхідних умов для її використання; *змістовно-процесуального* – система знань, що розкривають теоретичні основи науково-методичної діяльності та середовища її реалізації; гностичні, комунікативні, організаторські, конструктивні, діалогічні уміння; *інтелектуально-креативного* – творчість і здатність до науково-методичної діяльності та створення середовища для їх самовияву у практичній діяльності; *рефлексивно-оцінного* – здатність до рефлексивної діяльності науково-методичної спрямованості та об'єктивної оцінки середовища її організації.

З метою з'ясування ступеню впливу зазначених вище критеріїв визначено рівні готовності майбутніх учителів до створення науково-методичного середовища в початкової школі (низький, середній, достатній, високий) та їх показники. *Низький рівень* характеризується недостатньою спрямованістю на науково-методичну діяльність, слабкими знаннями про її завдання, зміст, форми, способи і умови її реалізації, відсутністю потреби у створенні необхідної психологічної атмосфери у колективі та інтерес до впровадження і

створення умов у особистісній діяльності. *Середній рівень* вирізняється тим, що майбутні вчителі мають певну сукупність знань про науково-методичну діяльність, її зміст, методику і технологію, необхідні умови та психологічну атмосферу успішного її протікання, проявляють певну зацікавленість та потреби у створенні психологічного клімату в колективі; не зовсім впевнені в особистісних можливостях створення необхідних умов для науково-методичної діяльності. *Достатній рівень* характеризується тим, що майбутні вчителі мають певну сукупність знань про науково-методичну діяльність, її зміст, методику і технологію, необхідні умови успішного її протікання, проявляють цікавість і бажання займатися нею; креативні і рефлексивні здібності мають місце, але несистематично використовуються при її виконанні. *Високий рівень* вирізняється ґрунтовним володінням теорією, методикою і технологіями науково-методичної діяльності та створення необхідного клімату у колективі, проявляють креативні та рефлексивні здібності, сталий інтерес і бажання займатися пошуком щодо створення науково-методичного середовища.

Обґрунтовано та експериментально перевірено педагогічні умови підготовки студентів педагогічного коледжу до створення науково-методичного середовища в початковій школі.

З метою підтвердження гіпотези дослідження нами проведена експериментальна робота, що була спрямована на аналіз реального стану готовності студентів до створення науково-методичного середовища.

Експериментальною базою стали Уманський гуманітарно-педагогічний коледж імені Т. Г. Шевченка, Запорізький педагогічний коледж, Кременчуцьке педагогічне училище імені А. С. Макаренка, КВНЗ «Бериславський педагогічний коледж імені В. Ф. Беньковського» Херсонської обласної ради. Дослідженням було охоплено 634 студенти, із них 346 – в експериментальних і 288 – у контрольних групах.

Результати експериментального дослідження на констатувальному етапі показали незначну різницю в показниках за рівнями мотиваційно-ціннісного, змістово-процесуального, інтелектуально-креативного й рефлексивно-оцінного

компонентів готовності студентів до створення науково-методичного середовища та переважання низького рівня готовності.

Однією з причин низького рівня готовності майбутніх учителів до його створення в початковій школі є відсутність цілеспрямованої систематичної роботи зі створення науково-методичного середовища, яке стимулює творчість й успішність учителів у професійній діяльності. Не лише молоді, але й досвідчені вчителі не завжди чітко усвідомлюють сутність і зміст діяльності по створенню науково-методичного середовища, часто ототожнюючи його зі стихійним явищем. Зібрані дані говорять про невідповідність студентів педагогічного коледжу до створення науково-методичного середовища в початковій школі.

Моніторинг процесу формування готовності за результатами проміжних контрольних зрізів під час формувального етапу дозволив дійти висновку щодо необхідності вдосконалення підготовки студентів педагогічного коледжу до створення науково-методичного середовища в початковій школі на основі впровадження активних методів, інноваційних форм, технологій та різноманітних видів і засобів навчально-виховної діяльності, побудованих на основі педагогічної взаємодії, співпраці й співтворчості, діалогізації навчання; набуття досвіду в процесі роботи над колективною темою дослідження викладачами і студентами педагогічного коледжу.

Основним чинником удосконалення такої підготовки є розроблений нами спецкурс «Науково-методичне середовище і його можливості в зростанні рівня педагогічного професіоналізму», засвоєння методики активних методів, технологій під час аудиторних занять у дисциплінах методичного циклу, у позакласній роботі та під час проходження педагогічної практики.

Проведений експеримент засвідчив, що в контрольній групі суттєвих змін не відбулося: високий рівень зріс на 12,6 %; достатній – на 14,7%; на 1,2 % зменшилася кількість студентів з показником середнього та 28,6 % – низького рівнів. Натомість в експериментальній групі, де реалізувалися педагогічні умови підготовки студентів до створення науково-методичного середовища в

початковий школі, спостерігається динаміка в рівнях: на 21,2% стало більше студентів з показником високого рівня сформованості цього складного особистісного утворення; на 20,8% – з показником достатнього рівня; відповідно на 7,1% зменшилася кількість студентів з показниками середнього і 35,0% – низького. Невипадковість змін доведено за допомогою χ^2 – критеріїв Пірсона, який вказує на високу статистичну значущість достовірності отриманої динаміки.

Для контрольної групи статистичний аналіз показує, що отримані зміни носять випадковий характер і пов'язані з загальним розвитком особистості, стихійним формуванням цього складного особистісного утворення студентів як показника їхнього професіоналізму.

Порівняльна динаміка рівнів сформованості готовності студентів до створення науково-методичного середовища в початковий школі в контрольній та експериментальній групі подана в табл. 1 і на ілюстративних діаграмах рис. 1 і 2.

Таблиця 1.

Порівняльна динаміка рівнів сформованості готовності студентів до створення науково-методичного середовища за результатами дослідно-експериментальної роботи (у%)

Рівні	Експериментальна група		Контрольна група	
	До експерименту	Після експерименту	До експерименту	Після експерименту
Низький	16,4	6,8	16,4	14,0
Середній	31,2	19,2	30,8	29,6
Достатній	27,6	38,0	28,0	30,0
Високий	24,8	36,0	24,8	26,4
χ^2 - критерій	15,3 > 11,3		0,64 < 11,3	

Порівнюючи результати констатувального та формувального етапів експерименту, ми визначили, що теоретично обґрунтовані та впроваджені в навчальний процес педагогічні умови підготовки студентів до створення

науково-методичного середовища в початковій школі є достатньо ефективними; вони слугують тенденції до позитивних змін у складі, змісті й структурі готовності студентів, що підтверджується кількісним, якісним і статистичним аналізом експериментальних даних.

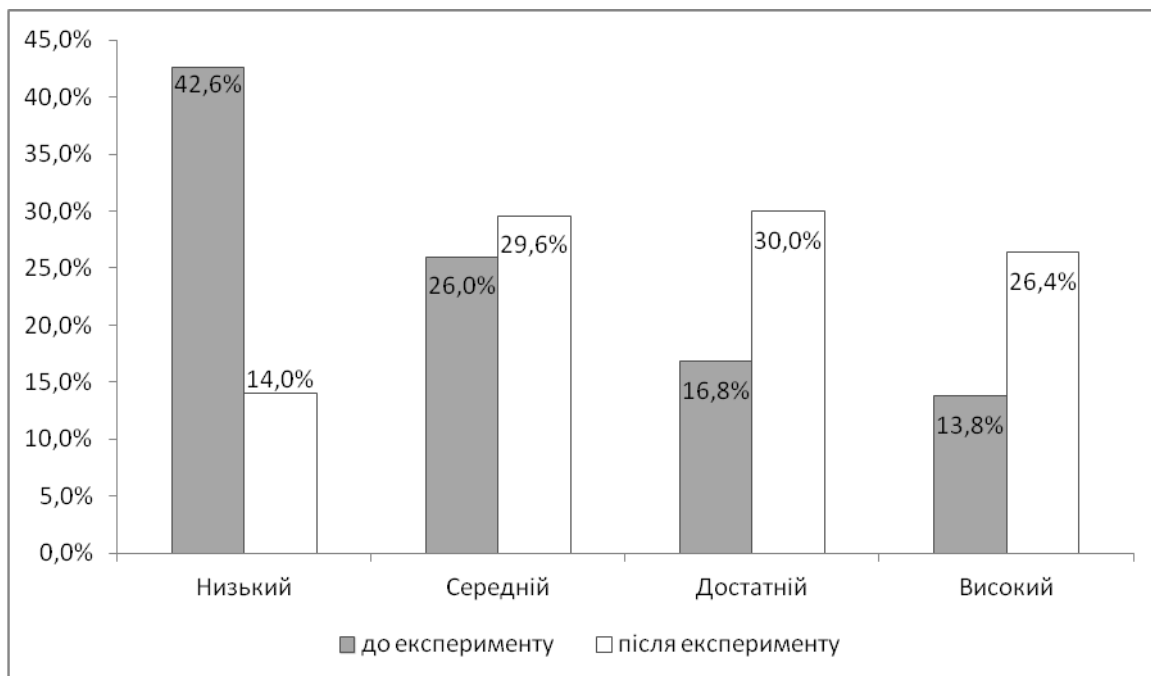


Рис. 1. Динаміка рівнів сформованості готовності студентів контрольної групи до створення науково-методичного середовища за результатами дослідно-експериментальної роботи

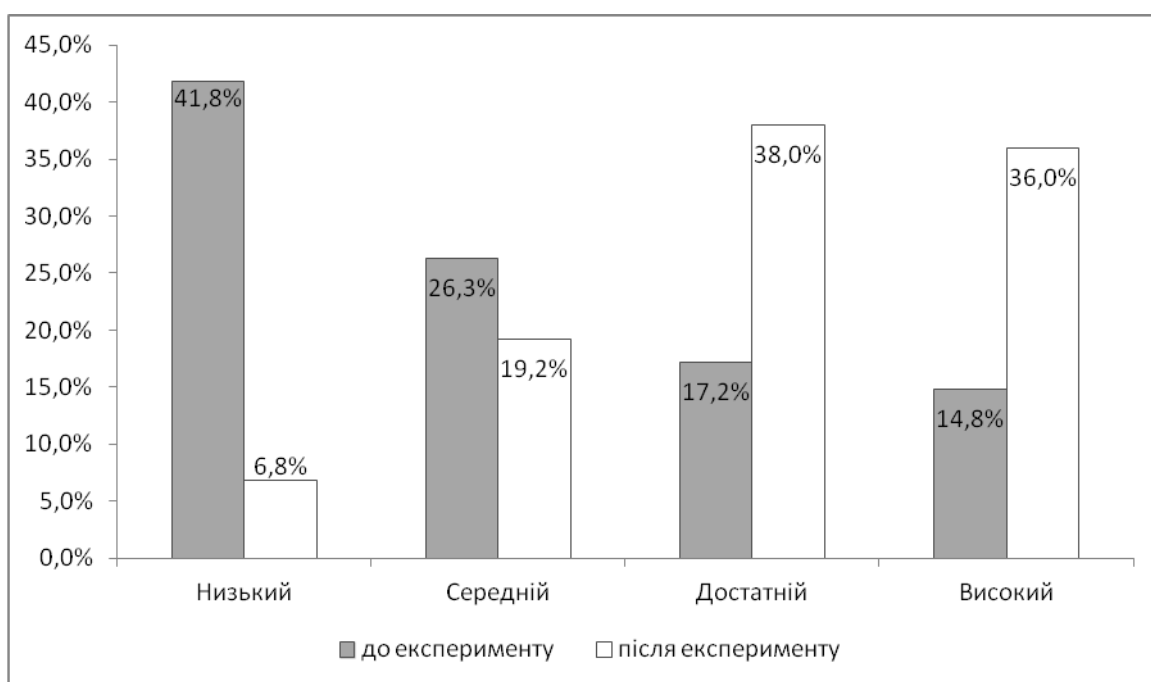


Рис. 2. Динаміка рівнів сформованості готовності студентів експериментальної групи до створення науково-методичного середовища за результатами дослідно-експериментальної роботи

Таким чином, кількісний аналіз результатів щодо рівнів сформованості готовності студентів педагогічного коледжу до створення науково-методичного середовища в початковій школі надав можливість встановити, що:

- у студентів експериментальної групи, на відміну від контрольної, показники сформованості компонентів готовності є більш вагомими і такими, що статистично відрізняються;

- найкращі результати формувального впливу досягнуто за інтелектуально-креативним компонентом сформованості цього складного особистісного утворення;

- подальшого доопрацювання потребує засвоєння знань про значущість середовища для результативності педагогічної діяльності й розвитку професіоналізму майбутніх учителів, умінь реалізації студентами форм і видів науково-методичної діяльності і тим самим зміцнення досліджуваних умінь за змістово-процесуальним компонентом;

- подальшого вивчення й обґрунтування потребують проблеми методики й технології управління педагогічним середовищем в освітніх закладах різного типу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Климович М. В. Підготовка студентів педагогічних коледжів до створення науково-методичного середовища а початковій школі: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. Умань, 2012. 20 с.

2. Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року URL:<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-%D1%80> (дата звернення: 19.02.2020).

Т.В. Комінарець

РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНЬОГО УЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ В УМОВАХ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Зміни в орієнтирах сучасного суспільства, стилю життя, вимогах до професійних стандартів на ринку праці потребують нових фахівців, з інноваційними здібностями, навичками, нестандартними підходами і поглядами на проблему.

Оновленій Україні потрібна креативна, творча і свідома молодь, яка готова до прийняття рішень, самостійних міркувань, командній роботі, яка ставить перед собою мету і знає шляхи її творчого вирішення. Для цих цілей потрібні висококваліковані професіонали, які отримали ґрунтовні знання і здатні проявити себе у різних, навіть складних ситуаціях як індивідуально так і в колективі.

Самостійно досягти необхідних результатів може не кожна молода людина, тому саме навчання в вищому педагогічному закладі має стати тим періодом, що сприяє навчанню, вихованню, формуванню і розвитку професійних вмінь, які відповідають вимогам сучасної освіти і стануть основою у становленні і розвитку особистісних якостей.

Сучасна освіта повинна враховувати надбання класичного та таперешнього одночасно, щоб студент відповідав вимогам і викликам, щоб сьогоднішній учень або студент мав необхідні компетентності і відповідав вимогам майбутнього.

У педагогічній літературі відсутня єдина точка зору на зміст понять «компетенція», «компетентність». Компетенція - особистісна і міжособистісна якість, здібності, навички і знання, які виражені в різних формах і ситуаціях роботи і соціального життя. У наш час поняття «компетентність» розширено, в нього включені особистісні якості людини. Під компетентністю мається на увазі оволодіння людиною відповідної компетенції, що включає його особистісне ставлення до неї і предмету діяльності.

Освіта залишається соціальним інститутом, яка формує у кожної людини, певні особистісні риси фахівця і громадянина. Завдяки діяльності педагога реалізуються основні принципи державної політики у вихованні інтелектуального, духовного, здорового потенціалу нації, який сприятиме розвитку вітчизняної науки, техніки і культури, збереженню і примноженню національної спадщини й формуватиме людину майбутнього, а також забезпечувати Конституційне право громадян України на здобуття безкоштовної, повної загальної середньої освіти. Все це висуває мету підготовки вчителя, його професійного становлення і професійної компетентності. Саме компетентнісний підхід розглядається як найбільш важливий концептуальний принцип, який визначає сучасне дидактичне і методологічне оновлення змісту освіти.

«Підготовка педагогічних і науково-педагогічних працівників, їх професійне самовдосконалення – важлива умова модернізації освіти». (Національна доктрина розвитку освіти).

Проблему підготовки вчителів активно студіювали в різних напрямках освіти О.Біда, М.Вашуленко, О. Савченко, І. Зязюн, Л.Коваль, Л.Комар та ін.. Питаннями педагогічної компетентності займалися такі дослідники як В. Адольф, Ю. Варданян, Е. Зеєр, І. Зязюн, І. Колесникова, Н. Кузьміна, А. Маркова, Л. Мітіна, Е. Рогов, Є. Сахарчук, В. Сериков, В. Синенко, А.Щербаков та ін.

Дослідник В. Адольф стверджує, що «професійна компетентність – це складне утворення, що вміщує комплекс знань, умінь, властивостей і якостей особистості, що забезпечують варіативність, оптимальність та ефективність побудови навчально-виховного процесу» і компетентний педагог – це такий фахівець, який володіє ґрунтовними знаннями з будь-якого предмета шкільного курсу навчання. Ш. Амонашвілі розглядає педагогічну діяльність як творчий процес. [1, с. 118].

Учений Д. Савельєв вважає, що професійна компетентність може бути окреслена як здатність посадової особи успішно реалізувати (вирішувати) завдання, що відносяться до її компетенції.

В.Сластьонін під професійною компетентністю розуміє особистісні можливості, що дозволяють фахівцеві самостійно й ефективно вирішувати професійні завдання, ефективно використовувати теоретичні знання та послуговуватися практичними навичками.

Проблемами формування компетентностей у процесі навчання займаються не лише окремі вчені, а й міжнародні організації, серед яких ЮНЕСКО, ПРООН, ЮНІСЕФ, Рада Європи, Міжнародний департамент стандартів, Організація Європейського Співробітництва та розвитку ті ін.

Експерти Ради Європи обґрунтовують свою модель спеціаліста на основі компетентісного підходу, де він виступає плюрилінгвальною та полікультурною особистістю, здатною до співпраці на міжкультурному рівні.

Упровадження компетентісного підходу у підготовку майбутніх фахівців означає реальний перехід до нової освітньої парадигми, оскільки це вимагатиме істотних змін на всіх ланках педагогічної системи (у змісті освіти; у педагогічній діяльності викладача; у навчально-пізнавальній діяльності студентів; у технологічному забезпеченні освітнього процесу; в якісно вищому рівні фінансового, матеріально-технічного, організаційного та кадрового забезпечення діяльності системи освіти [3].

До головних складових професійної компетентності відносяться:

- інтелектуально-педагогічна компетентність - уміння застосовувати знання, досвід у професійній діяльності для ефективного навчання та виховання, здатність педагога до інноваційної діяльності;
- комунікативна компетентність - значуща професійна якість, що включає мовні навички, навички взаємодії з оточуючими людьми, екстраверсію, емпатію;
- інформаційна компетентність - обсяг інформації педагога про себе, вихованців, батьків, колег;

- рефлексивна компетентність - уміння педагога керувати своєю поведінкою, контролювати свої емоції, здатність до рефлексії, стресостійкість [2].

Дж. Равен, автор книги "Компетентність у сучасному суспільстві", на основі проведених досліджень відповідає на запитання наступне:

- здатність працювати самостійно без постійного керівництва;
- здатність брати на себе відповідальність за власною ініціативою;
- здатність виявляти ініціативу, не питаючи інших, чи слід це робити;
- готовність помічати проблеми та шукати шляхи їх вирішення;
- уміння аналізувати нові ситуації й застосовувати вже наявні знання для такого аналізу;
- здатність ладити з іншими;
- здатність засвоювати будь-які знання за власною ініціативою;
- уміння приймати рішення на основі здорових суджень.

Ці особистісні якості, які не мають суто педагогічного направлення, залишаються найбільш актуальними як життєві компетентності без яких неможлива професійна діяльність.

Проблема професійної підготовки педагогічних працівників вищою школою залишається невирішеною, незважаючи на досить великий інтерес науковців до педагогічної діяльності у вузі, організації освітнього процесу, умов, що забезпечують ефективність формування того чи іншого компонента професійної компетентності майбутнього фахівця.

Особливу увагу слід приділити мотивації педагога до професійного росту, самореалізації. Мотивація розглядається як система факторів, що викликають активність і визначають спрямованість поведінки людини.

У педагога повинна бути сформована стійка мотивація до постійного професійного саморозвитку, придбання нових знань і професійних умінь.

Мотивація саморозвитку обумовлена професійними освітніми потребами - бажанням удосконалити педагогічну діяльність або усунути виниклі в ній

проблеми, тобто стати професійно більш успішним. Для виникнення мотивації важливо застосовувати стимулювання.

В умовах модернізації системи освіти в Україні суттєво змінюються вимоги до професійної підготовки і діяльності вчителя початкових класів, оскільки «основою всіх перетворень в освіті має стати реальне знання потенційних можливостей дітей, прогнозування потреб і моделей розвитку особистості» [5, с. 5].

Однією із найбільш актуальних вимог, які ставить перед суспільством педагог, не дивлячись на комп'ютеризацію сучасної освіти, залишається можливість отримання якісної інформації, необхідної для задоволення потреб в його професійному розвитку. Саме тому актуальності набуває підготовка майбутніх педагогів до використання цифрових технологій у професійній діяльності.

Професійна компетентність педагога залежить від різних властивостей особистості, основним її джерелом є навчання і суб'єктивний досвід. Професійна компетентність характеризується постійним прагненням до вдосконалення, придбання все нових знань і умінь, збагачення діяльності. Психологічною основою компетентності є готовність до постійного підвищення своєї кваліфікації, професійному розвитку.

Ключові компетентності вимагають значного інтелектуального розвитку: абстрактного мислення, рефлексії, визначення своєї власної позиції, самооцінки, критичного мислення. Оволодіння ключовими компетентностями забезпечить, з одного боку, успішне особистісне та соціальне функціонування особистості, а з іншого – задоволення суспільних потреб у людських ресурсах певної якості.

Неможливо, у контексті вище зазначеного, не звернути увагу на важливість професійнозначущих якостей особистості, а саме:

– якості професійної спрямованості: позитивне емоційне ставлення до педагогічної діяльності; захопленість дисципліною, яка викладається; зацікавленість у результатах педагогічної діяльності; прийняття особистості

студента; спрямованість на професійно-особистісний розвиток; інноваційність; креативність; наявність професійного ідеалу, позитивної Я-концепції, здатність до рефлексії;

– педагогічні здібності: властивості мислення; комунікативні та організаторські здібності [3].

Особистісно-орієнтоване навчання і виховання молодших школярів можливе лише за умови сформованості у сучасного вчителя високого рівня педагогічної культури і її етики. В основі етики вчителя лежать гуманістичні цінності.

Міністерством соціальної політики затверджений професійний стандарт «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти». Документ визначає загальну інформацію про стандарт, навчання та професійний розвиток вчителя, а також конкретний перелік його функцій.

Загалом професійний стандарт визначає, що вчитель початкових класів має виконувати вісім основних функцій, до яких належать: планування і здійснення освітнього процесу, забезпечення і підтримка навчання, виховання і розвитку учнів, створення освітнього середовища, рефлексія та професійний саморозвиток, проведення педагогічних досліджень, надання методичної допомоги колегам з питань навчання, розвитку, виховання й соціалізації учнів початкових класів закладу загальної середньої освіти. (Про затвердження професійного стандарту «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти» Наказ Мінсоцполітики № 1143 від 10.08.2018 року)

Саме вчителі початкової ланки повинні знайти шляхи розв'язання тих важливих завдань, які стоять перед освітою – сприяти прогресу, формувати глобальний спосіб мислення, забезпечувати соціальну злагоду. Тому підготовка вчителя Нової української школи на компетентнісних засадах, як фахівця нової формації – головне завдання вищої школи.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Адольф В.А. Профессиональная компетентность современного учителя: монография / Красноярский Гос.университет / В.А. Адольф. Красноярск: КрГУ, 1998. 286 с.
2. Иванов Д. А. Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий: учеб.-метод. пособие/ Иванов Д. А., Митрофанов К. Г., Соколова О. В. М. : АПК и ППРО, 2008. 101 с.
3. Кучинська І. О. Педагогічна компетентність сучасного викладача вишу: пріоритетні орієнтири й перспективи. visnyk-sport.kpnu.edu.ua > article
4. Пометун О.І. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О.В. Овчарук. К.: «К.І.С.», 2004. 112 с.
5. Савченко Н.Г. особливості професійної підготовки викладачів вищих навчальних закладів www.irbis-nbuv.gov.ua > irbis_nbuv > cgiirbis_64

О.С. Конотоп

РОЗВИТОК СТРАТЕГІЧНОГО МИСЛЕННЯ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Входження вітчизняної вищої освіти у світовій та європейській простір, перехід до інформаційного суспільства, вимагають від студентів закладів вищої освіти (ЗВО) сформованості уміння працювати в умовах постійного потоку наукової інформації, здатності до самостійної роботи, самонавчання, самоконтролю та об'єктивної самооцінки власної навчальної діяльності, рефлексії. У сучасних вимогах до мовної підготовки студентів освітнього ступеня «бакалавр» немовних ЗВО зростає роль уміння здобувати інформацію з різних джерел, засвоювати, поповнювати та оцінювати її, застосовувати різні способи пізнавальної і творчої діяльності [4, с. 5].

У двох ключових документах Ради Європи з мовної політики і освіти — Загальноєвропейських Рекомендаціях з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання (2003) [1] та Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors (2018) [7] навчально-стратегічна (НСтК) компетентність визначається пріоритетним напрямком освіти. Отже, проблема навчання студентів немовних ЗВО використовувати ефективні стратегії у навчальному процесі, тобто сформованість НСтК у процесі вивчення іноземної мови (ІМ) є актуальною і важливою.

Ефективно сформувати НСтК у процесі вивчення ІМ у студентів немовних ЗВО можливо лише на основі стратегічного мислення. Сьогодні у науковій літературі категорія «стратегічне мислення» недостатньо вивчена для методики навчання ІМ, але знання її структури, механізмів функціонування і особливостей, на нашу думку, дасть змогу підвищити процес формування у студентів немовних ЗВО англомовної НСтК.

Стратегічне мислення є однією з важливіших компетентностей у сучасному світі. З 1990-х років спостерігається значний інтерес науковців щодо дослідження цієї проблеми (Виханский О.С., 2016; Петров А.Н., 2017; Стрекалова Н.Д., 2018, Константинов Г.Н., 2015, Омае К., 2007; Liedtka J.M., 1998; Bonn I., 2001, 2005; Caporale B., 2015; Casey A., Goldman E., 2001; Chevallier A., 2016; Dixit A., Nalebuff J., 2010; Goldman E., 2007; Mintzberg H., 1994 та ін.), проте слід відмітити, що тематика стратегічного мислення найбільш популярна в економіці та управлінні.

Серед дослідників немає однозначної думки щодо визначення терміну «стратегічне мислення». У таблиці, яка наведена нижче, у хронологічному порядку подано найуживаніші трактування цього терміну.

Таблиця 1

Поняття «стратегічне мислення» у наукових дослідженнях

№	рік	трактування терміну	дослідник
1.	1989	знання різних методів, які використовують	Strumpf S.A.

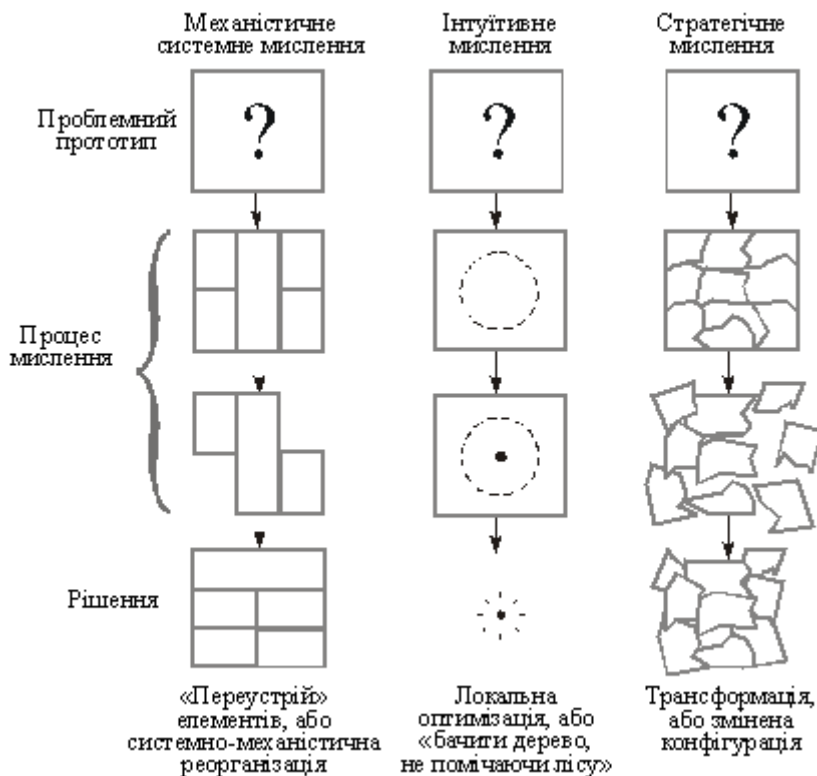
		люди задля досягнення своїх цілей та детермінація дій, які необхідні для їх досягнення	
2.	1992	використання аналогій і якісних подібностей для розвитку креативних нових ідей і конструювання дій на основі нових знань	Stacey R.
3.	1994	концептуальний креативний процес, який пов'язаний з роздумами крізь призму конкурентної переваги в основу якого покладено творчість і інтуїція, а мета – формування бачення того, у якому напрямку і як рухатися далі	Mintzberg H.
4.	1998	особливий спосіб мислення, для якого характерні: системне (цілісне) бачення перспективи; сфокусований намір у майбутньому; інтелектуальна гнучкість (інтелектуальний опортунізм); мислення у часі (динаміка); генерація і перевірка гіпотез	Liedtka J.M.
5.	2002	знаходження різних рішень проблеми спонтанно, враховуючи зовнішні можливості	Graetz F.
6.	2007	поєднання раціонального аналізу, який заснований на реальній природі речей і творчого синтезу компонентів, які вже є у нову структуру за допомогою нелінійного мислення. Це поєднання аналітичного методу і гнучкості розуму	Omae K.
7.	2013	набір компетентностей, які впливають на розробку стратегій і стратегічні дії, які сприяють росту ефективності	Nauntamanop P., Kauranen I., Igel B.

8.	2015	сукупність особистісних або організаційних навичок, які дозволяють ефективно керувати потоком стратегічних рішень	Константинов Г.Н.
9.	2016	здатність виробляти для себе такі рішення з приводу дій, в результаті здійснення яких можна отримати і утримувати бажане	Виханский О.С.
10.	2018	особливий, складний вид інтелектуальної керуючої діяльності, здійснення якої залежить від набору компетентностей, які пов'язані з генеруванням нового розуміння бізнесу щодо досягнення конкурентної переваги, розробки і вибору нових, релевантних стратегій і стратегічних дій, які забезпечують зростання ефективності бізнесу	Стрекалова Н.Д.

Тригоб'юк С.С. виділяє такі три підходи до розгляду стратегічного мислення: 1) раціональний підхід ґрунтується на тому, що стратегічне мислення – це аналітичний системний процес, який вимагає послідовного і точного використання логіки та формальних методів (П. Джонсон, І. Ансофф); 2) креативний підхід стратегічне мислення – здатність боротися зі стереотипами з використанням творчих неформальних методів, інтуїції (представники візіонерської школи К. Омає, І. Вілсон); 3) запропонований Дж.М. Лідка, поєднує два попередні, показує, що для вирішення стратегічних проблем потрібно використовувати і творчий, і раціональний аналітичний підхід, а не зосереджуватись лише на одному з них [6, с. 718].

Справжнє стратегічне мислення, на думку Кенічі Омає, відрізняється від традиційного механічного системного підходу, що ґрунтується на лінійному мисленні, але також відрізняється й від інтуїтивного підходу, коли висновки робляться без будь-якого раціонального аналізу. Найкраще рішення передбачає поєднання раціонального аналізу і творчого синтезу наявних компонентів у нову структуру за допомогою нелінійного мислення. Для того, щоб генерувати

нові ідеї, стратег повинен мати в своєму розпорядженні три основні методи: 1) усунення “вузьких” місць; 2) створення нових комбінацій; 3) максимальне використання стратегічних ступенів свободи [3, с. 166].



Мал. 1. Три стилі мислення за Кенічі Омас [3, с.25]

На основі узагальнення даних, отриманих Н.Д. Стрекаловою [5, с. 395], дамо робоче визначення поняття «стратегічне мислення» для навчального процесу формування НСтК студентів немовних ЗВО під час вивчення ІМ: стратегічне мислення — особливий, складний вид інтелектуальної діяльності, здійснення якої залежить від набору компетентностей, які пов’язані з генеруванням нового для досягнення конкурентної переваги, розробкою і вибором нових, релевантних стратегій і стратегічних дій, які забезпечать ефективний навчальний розвиток студента.

Стратегічно мислити можна навчити. Стрекалова Н.Д. стверджує, що стратегічне мислення можна сформувати під час навчання засобами інтегрованого підходу, який базується на об’єднанні і одночасному системному використанню (у взаємозв’язку) трьох основних підходів – компетентнісного, ситуаційного і процесуального [5, с. 402]. Ідея інтегрованого підходу дослідниці полягає у тому, щоб цілеспрямовано, систематично і планомірно, спираючись на компетентнісний, ситуаційний і процесуальний підходи

формувати навички і вміння думати стратегічно відповідно до різних контекстів під час спеціально організованого навчання.

У Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки, прийняття якої зумовлено необхідністю підвищення якості освіти, вказано, що одним із першочергових завдань «є виховання людини інноваційного типу мислення» орієнтованого на майбутнє [2, с.2]. Таким типом мислення, на нашу думку, і є стратегічне мислення. Отже, формування стратегічного мислення є актуальною вимогою сьогодення, що відображено в державних та міжнародних концептуальних документах, що окреслюють перспективи розвитку ЗВО. Важливість сформованості стратегічного мислення для формування у студентів немовних ЗВО НСтК під час навчання ІМ дозволить підготувати сучасного конкурентоздатного фахівця, який зможе мислити й діяти цілеспрямовано, свідомо використовуючи весь арсенал знань в умовах інформаційного суспільства.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. Науковий редактор українського видання доктор пед. наук, проф. С.Ю.Ніколаєва. К.: Ленвіт, 2003. 273с.
2. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки. URL:<http://www.mon.gov.ua/images/> (дата звернення: 14.02.2020).
3. Омае К. Мышление стратега: Искусство бизнеса по-японски. М.: Альпина Бизнес Букс, 2007. 215 с.
4. Програма з англійської мови для професійного спілкування. Колектив авторів: Г. Є. Бакаєва, О. А. Борисенко, І. І. Зуєнок, В. О. Іваніщева, Л. Й. Клименко, Т. І. Козимирська, С. І. Костицька, Т. І. Скрипник, Н. Ю. Тодорова, А. О. Ходцева. К.: Ленвіт, 2005. 119 с.
5. Стрекалова Н.Д. Стратегическое мышление менеджеров: сущность, проблемы и подходы к развитию. Вестник СПбГУ. Менеджмент. 2018. Т.17. Вып. 3. С. 384-411.

6. Тригоб'юк С.С. Стратегічне мислення як основа сучасного стратегічного планування. Вісник Національного університету «Львівська політехніка». 2008. № 633. С. 718-720.
7. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors, 2018. 235 p.

І.А. Корнієнко

***САМОКОНТРОЛЬ ЯК ДІЄВИЙ ЗАСІБ РОЗУМОВОГО
ТА МОРАЛЬНОГО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ***

Поняття самоконтролю є базовим для багатьох наук, а особливо – педагогіки, психології, методики. В „Українському педагогічному словнику” самоконтроль трактується як усвідомлювана регуляція людиною своєї поведінки та діяльності для забезпечення відповідності їхніх результатів поставленим цілям, вимогам, нормам, правилам тощо [2]. Наголошується на меті самоконтролю, що полягає в запобіганні помилкових дій чи операцій та виправленні їх, а також на важливій ролі самооцінки. Таке ж визначення зустрічаємо й у „Психологічному словнику” з уточненням, що в результаті самоконтролю здійснюється вибір допустимих і найбільш прийнятих форм реагування на обставини оточуючої дійсності. При цьому вагоме значення має самообмеження як здатність людини відмовитися від непродуктивних і несхвалюваних суспільством, колективом дій, вчинків [3]. За „Словником української мови” в 11 томах, самоконтроль розглядається як контроль над самим собою, своєю поведінкою, роботою, своїм станом [4]. У „Великому тлумачному словнику української мови” додається, що самоконтроль має регулювати свою поведінку, свої дії і свій емоційний стан відповідно до ситуації [1].

Дослідники розглядають самоконтроль як процес, аналізуючи при цьому психологічні механізми його ініціації, індивідуально-психологічні й особливості образів бажаного й дійсного, що використовуються в цьому процесі. У психолого-педагогічних працях, присвячених проблемі формування

самоконтролю під час навчальної діяльності, з'ясовується суть цього психологічного явища, визначається взаємозалежність між ступенем сформованості самоконтролю, його інтенсивністю й спрямованістю та рівнем розвитку уваги. Питання особистого, соціального і теоретичного значення самоконтролю досліджували А. Ауербах, Р. Корсіні, Б. Скіннер, Р. Уайт та ін.; функцію самоконтролю, пов'язану з особливостями поведінки, вивчали Д. Арикофф і М. Махоні; самоконтроль як свідомий процес, завдяки якому людина здатна регулювати свою діяльність, характеризували -В. Чебишева, С. Головіна. Учені П. Селовей і Дж. Майер указували на важливість самоконтролю емоцій, оскільки емоції є для людини сигналом про важливі події чи власні потреби, вони впливають на весь її розумовий процес, поведінку й допомагають думати та діяти більш ефективно. Теоретичним й експериментальним вивченням самоконтролю в зарубіжній психологічній науці займалися Ф. Канфер, Ф. Доген, Л. Шнейдер, Р. Кнапп, Дж. Карбут, А. Зігман, Дж. Зінгер та ін.

Тісно пов'язуючись із поняттям психічної саморегуляції, самоконтроль є найважливішим елементом здатності людини досягати поставлених цілей; одним із компонентів мотиваційно-ціннісної структури особистості. Рівень самоконтролю визначається як вродженими генетичними характеристиками, так і психологічними навичками людини. Людина вчиться свідомо контролювати й аналізувати власні вчинки, надаючи їм критичної самооцінки, порівнювати кінцевий результат із запланованим, відчувати задоволення, радість, гордість за результати власної діяльності. Як вважає Л. Рибалко, самоконтроль є діяльністю, що націлена на аналіз, усвідомлення результативності та ступеня ефективності власної навчально-пізнавальної діяльності, причин її успішності та неуспішності. На думку Ш. Амонашвілі та Г. Ксендзовой, це самостійна експертиза діяльності людини, яка може впливати на розвиток таких її якостей як організованість і відповідальність. Деякі дослідники (М. Боришевський, Г. Собієва, О. Сердюк) визначають самоконтроль як один з проявів самосвідомості особистості, як один з шляхів

пізнання людиною самої себе, Т. Гавакова, Л. Ітельсон називають його складовою саморегуляції особистості.

На існування взаємозв'язку між якістю засвоєння знань і сформованістю навичок самоконтролю ще в двадцятих роках минулого століття вказував відомий педагог і психолог П. Блонський. Одним із перших у методиці викладання іноземних мов до проблеми самоконтролю звернувся І. Салістра. Учений зазначав, що самоконтроль є органічним компонентом будь-якого вміння і навички, а досконалість самоконтролю – один із показників досконалості відповідних умінь і навичок. Формування самоконтролю повинно здійснюватися паралельно з виробленням мовленнєвих умінь і навичок, причому самоконтроль повинен стати однією з цілей навчання іноземної мови [3, с. 93]. Висловлений погляд активізує методичні пошуки, де самоконтроль починає бути способом оволодіння іноземною мовою.

Методологічні підходи до формування умінь самоконтролю тих, хто навчається, обґрунтували А. Линда та Г. Кукла. На думку дослідників, велике значення відіграє знання вимог, що висуваються викладачем. Тоді під час вивчення навчального матеріалу формуються вміння й навички регулярного здійснення самоконтролю. Особа, усвідомлюючи важливість виконуваної роботи, для здобуття високих результатів засвоєння навчального матеріалу зобов'язана мобілізуватися.

Сучасні вчені С. Архангельський, Ю. Бабанський, М. Данілов, М. Махмутов довели, що розвинений самоконтроль не лише покращує результати пізнавальної діяльності, але і сприяє підвищенню її активності.

Важливим моментом самоконтролю виступає самообмеження, здатність відмовитися від непродуктивних і несхвалюваних суспільством реакцій. Ця оптимальна педагогічна стратегія у формуванні самоконтролю полягає в поетапному розмежуванні контролюючих та оцінюючих функцій дорослої людини. На кожному віковому етапі співвідношення зовнішньої і внутрішньої регуляції змінюється, поки людина не досягає здатності повністю самостійно оцінювати та направляти свою поведінку.

Очевидним є той факт, що самоконтроль є дієвим засобом розумового та морального самовдосконалення особистості. Навички самоконтролю формуються ще в дитинстві у процесі ігрової, навчальної, трудової діяльності під впливом дорослих і колективу. Оскільки оволодіння самоконтролем – процес, пов'язаний із якісними змінами в інтелектуальній, емоційній і вольовій сферах особистості, необхідно виробляти специфічні мотиви й застосувати доцільні форми роботи. Так, наприклад, обов'язковою й найважливішою умовою здійснення самоконтролю під час складання письмових висловлювань є знання мовного матеріалу. Здатність до самоконтролю певною мірою є індивідуальною ознакою, однак залежить також від таких чинників, як: виховання, вплив середовища, вироблення визначених навиків і потреб, освіта та практичне здатність до виконання визначеної праці. Самоконтроль є творчою діяльністю, яка дозволяє пізнати самого себе.

Сучасний стан суспільного розвитку, однією з особливостей якого є збільшення інформаційного обміну, вимагає сформулювати нові пріоритети у підготовці спеціалістів вищої школи. Як зазначає В. Чуєнко, завдання, що постає перед ВНЗ, полягає не лише в тому, щоб забезпечити студента певним обсягом фундаментальних, корисних для його майбутньої професійної діяльності знань, а й сформувати мотиваційно-ціннісну структуру його особистості, особистості з міцним інтелектуальним і творчим потенціалом, яка буде мати високий рівень пізнавальної активності й самостійності, налаштована на самоконтроль і самокорекцію.

У працях М. Боришевського, П. Гальперіна, І. Зимньої, Л. Жігло, Ю. Гільбуха були спроби класифікувати види самоконтролю залежно від функцій, що він виконує, форм організації, частоти виконання, ролі викладача в ньому тощо. Однак, ці проблеми ретельно досліджувалися на рівні середніх шкіл, і недостатньо уваги приділялося процесу здійснення самоконтролю студентами закладів вищої освіти.

За рекомендаціями Ради Європи самоконтроль і самооцінювання повинні стати невід'ємною частиною навчального процесу у ЗВО і знайти своє

відображення в навчальних програмах із дисциплін, включаючи іноземні мови. Завдання викладача полягає в тому, щоб роз'яснити студентам роль самоконтролю для розвитку їх особистості й досягнення ефективності та результативності їх навчальної діяльності; а також ознайомити й навчити основним прийомам і методам самоконтролю.

Самоконтроль у навчанні виконує наступні функції: перевірочну, сутність якої полягає у порівнянні студентами досягнутої мети з поставленою (еталона з результатом); діагностичну, яка спрямована на визначення причин виникнення помилок у студентів у ході їх навчально-пізнавальної діяльності; навчальну, яка націлена на отримання й поглиблення мовних знань та мовленнєвих умінь студентів, активізацію їх розумової діяльності; розвиваючу, що сприяє розвитку мислення, пізнавальних здібностей студентів у процесі вивчення мови тощо; виховну, яка пов'язана з формуванням їх особистісних якостей, головним чином, самостійності, відповідальності, наполегливості та критичного ставлення до власної діяльності.

Позитивний результат розвитку навичок самоконтролю може призвести до певних змін у якості навчання. Для цього має бути мотивація. Так, якщо ставити за ціль досягнення якісного рівня володіння професійною іноземною мовою, що є важливим для подальшої кар'єри, тоді й ставлення до самоконтролю буде засновуватися на необхідності досягнення саме цієї мети.

Самоконтроль може здійснюватися як на занятті, так і під час організації самостійної позааудиторної роботи, й передбачає самостійність у виконанні навчальних завдань, під якою слід розуміти вольову якість особистості. Людина, якій вона властива, здатна виконувати навчальні завдання, в тому числі, систематизувати, ретельно планувати, регулювати та здійснювати пізнавальну діяльність без зовнішнього керівництва і контролю. Для досягнення ефективності навчання самоконтроль має доповнюватися контролем з боку викладача. У процесі самоконтролю повинні реалізуватися набуті знання і вміння в порівнянні з існуючими еталонами, й оцінитися ефективність власної навчальної діяльності.

Грунтуючись на проведеній теоретичний аналіз, робимо висновок, що самоконтроль є одним із найважливіших умов усвідомленої діяльності, а в процесі навчання – це цілеспрямована самоперевірка ходу й результатів власної діяльності, яка сприяє виправленню та запобіганню помилок. Це відношення людини, що забезпечує уявлення про ступінь здійснення бажаного в дійсності. Аналізуючи самоконтроль як якість особистості, слід розглядати міжособистісні й ситуативні розходження у розумінні самоконтролю. Становлення самоконтролю – один із центральних механізмів соціалізації, пов'язаний із засвоєнням і прийняттям людиною вироблених суспільством норм поведінки, перетворенням цих норм у внутрішні механізми саморегуляції. Під вміннями самоконтролю навчальної діяльності слід розуміти здатність суб'єкта навчання раціонально організувати й поетапно здійснювати свою навчальну діяльність, контроль та корекцію процесу і результатів на всіх етапах у різних умовах з метою підвищення ефективності й удосконалення свого навчання на основі свідомого застосування накопичених знань, навичок, досвіду. Ефективний самоконтроль є міцним засобом створення ситуації успіху у навчальному процесі, що призводить до збільшення мотивації до навчання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови, уклад. і гол. ред. В.Т. Бусел. К.; Ірпінь: Перун, 2002. 1440 с.
2. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. К.: Вид-во “Либідь” 376 с.
3. Психологічний словник. Авт.-уклад. В.В.Синявський, О.П.Сергеєнкова. За ред. Н.А.Побірченко. К.: Науковий світ, 2007. 274 с.
4. Словник української мови: в 11 тт. АН УРСР. Інститут мовознавства; за ред. І. К. Білодіда. К.: Наукова думка, 1970—1980. Т. 9. С. 38

Т. В. Костолович

ОПТИМАЛЬНІ МЕТОДИ Й ПРИЙОМИ ВИВЧЕННЯ ФОНЕТИЧНОГО МАТЕРІАЛУ НА ЗАНЯТТЯХ ІЗ СУЧАСНОЇ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Вища педагогічна освіта в Україні на сучасному етапі спрямована на підготовку професійно компетентних, соціально адаптованих до змінних умов праці вчителів, здатних до вирішення складних завдань Нової української школи. Однією з умов ефективного становлення особистості майбутнього педагога вважаємо добір оптимальних методів і прийомів, застосування яких забезпечить засвоєння знань, вироблення вмінь і навичок застосування інформації в типових і змінених професійних ситуаціях, самостійного здобування потрібних знань, самовдосконалення упродовж життя тощо. Під оптимальними методами розуміємо ті, які найбільше відповідають особливостям вивчення фонетики й орфоєпії сучасної української мови, етапам й специфіці форм навчання, впровадженню компетентнісного й технологічного підходів до навчання, програмовим вимогам, освітньо-кваліфікаційній характеристиці майбутнього спеціаліста.

Аналіз літератури з теми дослідження засвідчує існування низки лінгводидактичних проблем, серед яких виокремлюємо: 1) відсутність загальноприйнятого тлумачення дидактичної категорії «метод», що призводить до функціонування в літературі термінів «метод», «засіб», «прийом», «технологія» як синонімічних (наприклад, «метод проектів», «проектна технологія», «інтерактивні методи»; «інтерактивні технології», «інтерактивні прийоми» тощо); 2) існування багатьох класифікацій методів за різними критеріями, які містять суперечності; 3) неможливість існування єдиної багатомірної класифікації лінгводидактичних методів, які б враховували запити часу, сприяли оптимізації вивчення української мови як рідної та державної; 4) недостатня розробленість системи методів навчання для потреби вищої школи.

Ознайомлення з класифікаціями методів за останні 50 років свідчить, що критерії аналізу обирались відповідно до нових в ті часи здобутків педагогіки

та суміжних дисциплін, стану розвитку науки в той період, соціального запиту тощо. Так, класифікації І. Лернера, М. Скаткіна базувалися на досягненнях психології; М. Махмудов, В. Онищук, Л. Федоренко систематизували методи за дидактичними функціями або цілями, які є змінними категоріями; відома класифікація Ю. Бабанського розроблена на основі особистісно-діяльнісного підходу і враховує наявні на той час структурні елементи педагогічної діяльності. Цікавою, на нашу думку, є класифікація В. Краєвського та А. Хуторського початку ХХІ ст., яка базується на трьох видах діяльності (групи когнітивних, креативних та оргдіяльнісних методів) [4, с. 265].

Оскільки сучасний етап розвитку української лінгводидактики характеризується впровадженням компетентнісного підходу, вважаємо логічною систематизацію методів навчання мови за видами компетентностей, які формуються за допомогою відповідних методів, проведену О. Кучерук та О. Копусь [2]. Учені виокремлюють три групи методів, підпорядкованих базовим компетентностям – методи формування мовної, мовленнєвої та комунікативної компетентностей. Вивчення фонетико-орфоепічного матеріалу сприяє набуттю й розвитку в першу чергу мовної компетентності майбутніх учителів, тому ми в своєму дослідженні спирались саме на першу групу методів, серед яких О. Кучерук та О. Копусь виокремлюють такі: усного викладу матеріалу, бесіда, робота з теоретичним матеріалом підручника, робота з навчально-пізнавальними джерелами (словниками, довідниками, електронними носіями інформації, інтернетом), спостереження над мовою, словесні ключі для запам'ятовування правил, тезаурусний, моделювання, вправ, робота з навчальними опорами, мовний аналіз, занурення, дослідницький, «мовна опозиція», диктант, «лінгвістична дуель», «мовний ящик», лінгвістична гра, тестування тощо [2, с. 7]. В цілому позитивно оцінюючи цю класифікацію, її комунікативну спрямованість, слід зазначити, що, крім традиційно визнаних і використовуваних у багатьох класифікаціях ефективних методів (бесіда, спостереження над мовою, робота з підручником, метод вправ і т.п.), до цієї групи зараховані прийоми інтерактивного навчання

(«діаграма Венна», «лінгвістична дуель та ін.), які можна використовувати в межах методів інших груп, спрямованих на формування мовленнєвої та комунікативної компетентностей.

Мета вищої освіти в Україні полягає у формуванні комунікативної компетентності майбутніх учителів як ключової та загальнопредметної, тож сучасні лінгводидакти (О. Горошкіна, С. Караман, О. Копусь Л. Овсієнко, Т. Симоненко та ін.) приділяють увагу систематизації та опису комунікативних методів, серед яких виокремлюють такі групи: комунікативні методи, спрямовані на стимулювання когнітивних процесів; комунікативні методи, що передбачають використання інтерактивних форм і прийомів навчання; комунікативні методи, побудовані на моделюванні та імітації реальних і уявних ситуацій [1; 2; 5].

О. Пометун приділяє велику увагу дослідженню та впровадженню інтерактивних методів і прийомів навчання в сучасний освітній простір України. В «Енциклопедії інтерактивного навчання» вчений виокремлює 4 групи методів і прийомів: 1) спрямована на створення позитивної атмосфери навчання й організації комунікації; 2) передбачає мотивацію навчальної діяльності; 3) спрямована на засвоєння знань, формування вмінь, навичок, емоційно-ціннісних орієнтацій і ставлень; 4) передбачає узагальнення, систематизацію знань, організацію рефлексії пізнавальної діяльності [6]. Нам імпонує в цій класифікації системність у використанні методів згідно з теорією поетапності навчання, урахування таких складників компетентності, як мотиваційного, емоційно-ціннісного, рефлексивного. Вважаємо за доцільне використання таких інтерактивних методів і прийомів у процесі вивчення фонетичного матеріалу: «Активне слухання», «Прогноз погоди», «Знайомство», «Комплімент», «Парафразування», «Переформулювання», «Поговори зі мною», «Приховані скарби» (перша група); «Мікрофон», «Мозковий штурм», «Незакінчені речення», «Рольова гра», «Ситуативне моделювання» (друга група); «Ажурна пилка», «Взаємне навчання», «Синтез думок», «Керована лекція», «Коло ідей», «Імітаційні або рольові ігри»,

«Конгрес» (третя група); «Акваріум», «Дебати», «Дерево рішень», «Круглий стіл», «Лист самооцінювання», «Бліц дискусія», «Чотири погляди» (четверта група) [6].

Розглянуті нами сучасні типології та класифікації методів навчання відповідають сучасним запитам суспільства й можуть використовуватися у процесі вивчення фонетики української мови як у загальноосвітніх школах, так і в ЗВО. Хоча освітній процес у вищій школі має обов'язково враховувати взаємозв'язок між методами та формами навчання. Не претендуючи на створення класифікації методів, ми упорядкували та адаптували оптимальні, на наш погляд, методи й прийоми навчання відповідно до форм освітнього процесу в ЗВО.

Результати експериментального дослідження, яке ми проводили упродовж 206 – 2019 років у ЗВО різних форм навчання, підтвердили ефективність використання таких методів і прийомів навчання сучасної української мови на **лекційних заняттях**: цілеспрямованого слухання й обмірковування (активне слухання); метод діалогування, дискусії (бліц-дискусія, павунитка дискусії, письмова дискусія), проблемно-рефлексивного полілогу («Займи позицію», «Незакінчені речення»), «Розумовий штурм», «Парафразування», «Переформулювання» (група комунікативних методів та прийомів) тощо. У процесі проведення **практичних занять**: спостереження над мовними явищами, лінгвістична гра, словесний портрет явища, мовний аналіз, «Сенкан», кейс комунікативних ситуацій (case study), рольова гра, аналіз професійних ситуацій, розв'язування лінгвопедагогічних завдань, комунікативний тренінг (групи ситуаційних та ігрових методів). У вивченні мови **семінарські заняття** проводяться нечасто, але ми виокремили методи, що сприяють оптимальній попередній підготовці студентів до семінарів і проведенню занять: метод проєктів, пошуковий, дослідницький (підготовчі), проблемний, дискусії, ділова гра, моделювання ситуацій (під час пари). **Методи самостійної роботи**: робота з навчально-пізнавальними джерелами (словниками, довідниками, електронними носіями інформації, інтернетом),

підготовки доповідей та рефератів (пошукові), портфоліо, звіт-презентація самостійної роботи, «Карта пам'яті», самостійне укладання лінгвістичних термінологічних словників до певних тем, розділів, предметів; побудова алгоритмів, інструкцій тощо. На **контрольних заняттях** використовуються як традиційні для мови методи (диктант, тести, програмування), так і специфічні для розділу контрольне транскрибування тексту, складання партитури віршів, конкурси читців тощо [3].

Вивчення літератури та власний педагогічний досвід дозволяє стверджувати, що вибір оптимальних методів залежить від сучасної мети вищої освіти, специфіки навчального матеріалу, форм організації освітнього процесу тощо. Запропонований нами розподіл методів відповідає спрямованості компетентнісного підходу, забезпечує розвиток усного мовлення, сприяє професійному зростанню майбутніх учителів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Караман С. О. Методика навчання української мови в гімназії : навч. посіб. для студ. вищ. закладів освіти. К. : Ленвіт, 2000. 272 с.
2. Копусь О. Функціонування методів навчання. Українська мова і література в школі. 2011. № 7 (88). С. 46–52.
3. Костолович Т. В. Методи формування професійної комунікативної компетентності студентів-філологів у процесі вивчення фонетики й орфоєпії української мови. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. Випуск 61. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. С.143–147.
4. Краевский В. В., Хуторской А. В. Основы обучения. Дидактика и методика. М. : Академия, 2008. 352 с.
5. Овсієнко Л. Методи навчання лінгвістики тексту в системі компетентнісної мовної освіти майбутніх учителів-словесників . Українська мова і література в школі, 2013. №2. С. 27 – 31.
6. Пометун О. Енциклопедія інтерактивного навчання. К. :2007. 144 с.

К. Ю. Кострикіна

***ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАННЯ МОВЛЕННЯ НА УРОКАХ У
ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ***

Зміни, які відбуваються у нашому суспільстві: розширення контактів, вихід на міжнародну арену - викликали вибух практичного інтересу до іноземних мов. У наш час оволодіння іноземною мовою це не тільки атрибут культурної людини, але й умова її успішної подальшої діяльності. Як фундамент шкільної освіти початкова школа має створювати належні умови для оволодіння учнями основами іноземної мови, а саме англійської, що вимагає від учителя вивчення і використання таких методичних прийомів, які будуть найефективнішими на кожному етапі розвитку мовних знань та навичок іноземної мови. Потреба швидко і якісно оволодіти мовою викликала пошук нових форм і методів навчання. Формування основних і базових вмінь та навичок з англійської мови є одним із завдань школи.

Головною метою навчання іноземної мови, відповідно до Державного стандарту, є оволодіння учнями основами спілкування, у процесі якого здійснюється освіта, виховання і розвиток особистості. За новим Державним стандартом в Україні вводиться вивчення англійської мови вже з першого класу[4].

Той факт, що в новій модернізованій школі згідно з новим Державним стандартом англійську мову пропонується вивчати з першого класу, є визнанням об'єктивно існуючого соціального інтересу до вивчення іноземних мов і підтвердженням важливості предмета для реалізації перспективних завдань різнобічного розвитку особистості.

Актуальність проблеми формування іншомовної компетентності в говорінні необхідно розглядати в контексті сучасного компетентнісного підходу, оскільки це дозволить узгодити її з іншими мовними компетентностями – складниками іншомовної комунікативної компетентності, формування якої, на сьогодні, є метою навчання і вивчення іноземних мов і культур у загальноосвітніх навчальних закладах.

Початковий етап навчання іноземної мови у сучасному загальноосвітньому навчальному закладі надзвичайно важливий, оскільки в цей період закладаються психолінгвістичні основи іншомовної комунікативної компетенції, необхідні та достатні для подальшого її розвитку й удосконалення. Тут відбувається становлення засад для формування іншомовних фонетичних, лексичних, граматичних та орфографічних навичок, а також умінь в аудіюванні, говорінні, читанні й письмі у межах програмних вимог. Відповідно до нової структури шкільної іншомовної освіти початковий етап визначається 1-4-м класами. За свідченням психологів, навчальна діяльність у початковій школі набуває специфічного змісту, що зумовлено особливостями формування та розвитку пізнавальних інтересів дітей цього віку, їхньої поведінки, емоційно-вольової та мотиваційної сфер, своєрідним характером діяльності та мовлення. На цьому віковому етапі становлення особистості молодшого школяра навчальна діяльність стає домінуючою. Вона відповідним чином зумовлює трансформації у психіці дитини, що охоплюють усі психофізіологічні особливості її розвитку і об'єктивно потребують урахування їх під час визначення змісту навчання.

Здатність учнів спілкуватися іноземною мовою забезпечується формуванням у них іншомовної комунікативної компетенції, зміст якої зумовлений такими видами компетенцій: мовною, мовленнєвою та соціокультурною. Ці компетенції, у свою чергу, теж включають цілий ряд компетенцій. Так, мовна компетенція включає мовні знання (лексичні, граматичні, фонетичні та орфографічні) і відповідні навички; мовленнєва компетенція включає чотири види компетенцій: уміння в аудіюванні, говорінні, читанні та письмі [7].

Слід зазначити, що формування мовленнєвих умінь неможливе без оволодіння мовним матеріалом (фонетичним, лексичним, граматичним). Але лише знання мовного матеріалу не забезпечує формування мовленнєвих умінь, необхідні ще й навички володіння цим матеріалом для породження та

розпізнавання інформації. Мовленнєві навички є складовою частиною мовленнєвих умінь.

Аналіз науково-методичної літератури дав змогу визначити, що мовленнєва компетенція є поняттям комплексним. Спираючись на мовну компетенцію, вона охоплює систему мовленнєвих умінь (вести діалог, сприймати, відтворювати і створювати усні й писемні монологічні та діалогічні висловлювання різних видів, типів і жанрів), необхідних учням у різноманітних життєвих ситуаціях. Мовленнєва компетенція особистості виявляється у сформованості умінь користуватися усною і писемною мовою, багатством її виражальних засобів залежно від цілей і завдань висловлювання.

Всі пояснення, які даються учням, повинні бути чіткими, короткими і практично цінними, враховувати типові помилки учнів. Після аналітичної частини роботи над звуком/звуками він/вони знову включається в ціле: склади, слова, словосполучення, фрази, які імітуються учнями. Отже, за поясненням має безпосередньо слідувати імітація.

Згідно позицій школи Г.В. Рогової, виділяються три компоненти змісту навчання: лінгвістичний, методологічний і психологічний. Необхідно помітити, що, говорячи про одиницю навчання лексики, ми не обов'язково маємо на увазі окреме слово.

Говоріння – це надзвичайно складне явище. По-перше, воно виконує в житті людини функцію засобу спілкування. Розуміння того, як це відбувається, перш за все необхідне вчителю для успішного викладання. По-друге, говоріння - це діяльність, точніше, один з видів людської діяльності. По-третє, важливо пам'ятати, що в результаті говоріння виникає його продукт - висловлювання. І як діяльність (процес), і як продукт говоріння володіє певними ознаками (характеристиками, параметрами), які є орієнтиром в навчанні, так як підказують, які умови треба створити для розвитку говоріння, а також є критеріями оцінки результатів навчання [7].

Говоріння забезпечує усне спілкування іноземною мовою в діалогічній формі (паралельно з аудіюванням) і в монологічній формі. Воно спрямоване до однієї особи або до необмеженої кількості осіб. Як і будь-яка інша діяльність, акт говоріння завжди має певну мету, мотив, в основі якого лежить потреба; предмет – думки того, хто говорить, продукт – висловлювання (діалог або монолог) і результат, який може виражатися у вербальній або невербальній реакції на висловлювання [6].

Діалогічне мовлення - це процес мовленнєвої взаємодії двох або більше учасників спілкування. Тому в межах мовленнєвого акту кожен з учасників по черзі виступає як слухач і як мовець [2].

Монологічне мовлення характеризується певними комунікативними, психологічними і мовними особливостями, які вчитель має враховувати у процесі навчання цього виду мовленнєвої діяльності [2].

Для успішної реалізації освітньо-розвивального потенціалу іноземної мови у початковій школі необхідно сприяти тому, щоб процес залучення учнів до вивчення предмета не тільки розширював їхній світогляд, але й сприяв би глибшому розумінню власної культури та її ролі в духовному та моральному розвитку людства. Процес навчання іноземної мови у початковій школі організовується відповідно до мережі годин, визначених навчальним планом, і з урахуванням можливості збільшення їх кількості за рахунок варіативної частини. У зв'язку з цим для повноцінного забезпечення навчального процесу вчитель, окрім підручника, який використовує у своїй роботі, може залучати інші засоби, адаптуючи їх до умов навчання [7].

У початковій школі (1-4 класи) важливо зацікавити учнів у вивченні іноземної мови, викликати в них позитивне ставлення до предмета, вмотивувати необхідність і значущість володіння іноземною мовою як неповторним засобом міжкультурного спілкування.

Початкова школа має забезпечити наступність і безперервність процесу навчання іноземної мови у всьому курсі середньої школи, сформулювати базові

навички і вміння, необхідні для подальшого розвитку комунікативної компетенції в основній і старшій школі.

Вона має виховувати комунікативні потреби у пізнанні інших країн і народів, у пошуку друзів не тільки для спілкування, але й для розв'язання певних проблем власної життєдіяльності. На цьому етапі здійснюється формування навичок і вмінь спілкування в усній і писемній формах у межах визначених сфер і ситуацій у відповідності до вікових особливостей учнів і їхніх інтересів, на основі використання для цього прийнятих мовленнєвих зразків. Учні вчаться виконувати нескладні творчі вправи і завдання, спрямовані на розвиток креативного мислення, у них формуються вміння переносити засвоєний навчальний матеріал в інші ситуації спілкування, давати оцінку певним явищам і діям [7].

Отже внаслідок використання різноманітної наочності для систематизації та узагальнення знань учнів, застосування елементів ігрових вправ, завдань творчого характеру учні засвоюють більш ефективно необхідний мовний матеріал. Розвиток навичок усного мовлення на початковій стадії навчання – дуже відповідальний етап. Адже в цей період створюється база для подальшої роботи у вигляді сталих знань, умінь та навичок, і саме тепер повинно виникнути та зміцніти прагнення учнів брати найактивнішу участь в усних вправах, що виконуються в класі.

Для розвитку навичок мовлення треба, щоб учні розмовляли якнайбільше і щоб їх мовлення в психологічному плані наближалось до природнього. А цього добитися якраз дуже важко, бо умови, що складаються в класі, не завжди стимулюють мовлення учнів на уроках. По-перше, учні весь час почувають обмеженість свого іншомовного словника, недостатнє володіння граматичними формами, і це затримує їх бажання говорити; по-друге, учням важко вийти за межі реальних навчальних ситуацій, в яких вони перебувають, і говорити на теми, нав'язані їм особливостями мовного матеріалу, який вони вивчають; по-третє, учнів сковує те, що форму і зміст їх висловлювань критично оцінюють учитель і однокласники.

Тому, щоб досягти ефективності навчання монологічного та діалогічного мовлення, потрібно створити всі необхідні для цього умови, зацікавити дітей, створити таку атмосферу, щоб діти не звертали увагу на перелічені вище недоліки.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Амонашвили Ш.А. Психологические особенности усвоения второго языка школьниками. Иностранная литература в школе. М., 1986. №2. С.26-27.
2. Бабенко Т.В. Методика навчання англійської мови в початковій школі. К.: Знання -Прес, 2005. 235с.
3. Бориско Н. Ф. Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка / Н. Ф. Бориско // Иноземні мови: науково-методичний журнал. Київ: Київський національний лінгвістичний університет, видавництво "Ленвіт", 2009. № 4. С. 10–16
4. Веніг Н. М. Формування мовленнєвої компетенції особистості як методична проблема / Н. М. Венінг // Пед. науки: зб. наук. праць. 1998. Вип. 5 . С. 31–33.
5. Державний стандарт початкової освіти (зі змінами, внесеними згідно з постановою Кабінету Міністрів України від 24.07.2019 № 688)
6. Ніколаєва С.Ю. Посібник для студентів вищих навчальних закладів.- Практикум з методики викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах. Київ.: Ленвіт, 2001. 370с.
7. Редько В. Оновлення змісту навчання іноземних мов у сучасній шкільній освіті – прерогатива Нової української школи // Иноземні мови в школах України. 2018. № 4. С. 10-15.

Рекомендовано до друку доцентом І.В. Валусєва

О.О. Кравченко

ЗНАЧЕННЯ МІЖНАРОДНОЇ КЛАСИФІКАЦІЇ ФУНКЦІОНУВАННЯ, ОБМЕЖЕННЯ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ ТА ЗДОРОВ'Я ДІТЕЙ І ПІДЛІТКІВ В УМОВАХ СУЧАСНОЇ ШКОЛИ

Відповідно до нового ЗУ «Про повну загальну освіту» для організації інклюзивного навчання потреба учня з особливими освітніми потребами в індивідуальній програмі розвитку, індивідуальному навчальному плані

визначається згідно з висновком інклюзивно-ресурсного центру про комплексну психолого-педагогічну оцінку розвитку дитини з урахуванням Міжнародної класифікації функціонування, обмеження життєдіяльності та здоров'я дітей і підлітків (МКФ-ДП).

Відтак, на часі питання застосування МКФ-ДП в умовах інклюзивного навчання.

Всесвітньою організацією охорони здоров'я розробляються і удосконалюються класифікації трьох типів, що описують різні аспекти здоров'я і мають різні цілі: Міжнародна кваліфікація хвороб (МКФ, International Classification of Diseases, ICD), Міжнародна класифікація медичних послуг (МКМП, International Classification of Health Interventions, ICHI), Міжнародна класифікація функціонування, обмежень життєдіяльності і здоров'я (МКФ, International Classification of Functioning, Disability and Health. ICF).

МКФ була схвалена усіма країнами-членами ВООЗ на 54 сесії Всесвітньої асамблеї охорони здоров'я 22 травня 2001 р. для використання у якості міжнародного стандарту для опису і вимірювання ступеня порушень здоров'я. Особливістю цієї класифікації став екологічний підхід, який дозволяє розглядати функціонування як інтегрований показник здоров'я людини на рівні організму (стан його структури і функцій), на рівні адаптивної поведінки (активності) і участі у соціальних ситуаціях при врахуванні впливу контекста (факторів навколишнього середовища і особистісних факторів). У МКФ інвалідність (обмеження життєдіяльності, функціонування) розглядається з позиції біопсихосоціальної моделі, тобто визнається, що обмеження реалізації активності і участі людини в соціальних ситуаціях може бути обумовлено біологічними факторами, соціальними чи їх поєднанням. Завдяки МКФ вдається досить обґрунтовано із позиції наук про людину - «організм-індивідуум-особистість» – класифікувати всі наслідки інвалідності за рівнями, що відбивають сутність людської природи: на рівні біологічному (організм), на рівні психологічному (індивідуум) і соціальному (особистість). МКФ розрахована на використання фахівцями таких сфер діяльності як охорона

здоров'я, соціальний захист, освіта, законодавство та ін. МКФ прийнята в ООН як один з інструментів, що реалізує «Стандартні правила зі створення рівних можливостей для осіб з обмеженнями життєдіяльності», що затверджені на 48 сесії Генеральної асамблеї ООН 20 грудня 1993 р. Як багатоцільова класифікація МКФ використовується в статистиці, у розробці індивідуальних програм реабілітації, освітніх програм, у проведенні медико-соціальної експертизи, в оцінці якості життя тощо [1].

З метою врахування особливостей оцінки функціонування у віці від народження до 18 років експертами ВООЗ була розроблена і прийнята у 2007 р. версія МКФ для дітей і підлітків (МКФ ДП, , International Classification of Functioning, Disability and Health, , version for Children and Youth).

У грудні 2017 р. Урядом України було затверджено план заходів із провадження МКФ і МКФ-ДП в Україні [2] (у 2019 р. ці класифікації перекладені і адаптовані українською мовою), відповідно до якого серед завдань передбачено використання міжнародних класифікацій в реабілітаційній діяльності шляхом розробки та надання медичних, реабілітаційних, освітніх, соціальних послуг для осіб з обмеженнями життєдіяльності, під час розроблення та реалізації індивідуальних програм реабілітації. Разом з тим з наукової точки зору набуває актуальність імплементації міжнародних класифікацій у науково-дослідну діяльність з питань реабілітації, розробки методичної основи надання реабілітаційних послуг.

У термінах МКФ-ДП дитина більш не розглядається як носій якого-небудь діагнозу, порушення, дефекту, а сприймається як суб'єкт зі своїми здібностями і обмеженнями, що потребує адекватної підтримки для розширення можливостей її функціонування.

Відтак, функціональний підхід став визначальним у розробці реабілітаційних заходів з акцентом на функціонування дитини у повсякденному житті і її соціальної участі.

З позиції МКФ-ДП оцінка функціонування дитини повинна бути націлена на дослідження життя дитини з точки зору її нормалізації (К. Грюневальд),

коли у фокусі уваги стає не лише сама дитина, але й її повсякденне життя, труднощі, з якими вона стикається. Головна ціль такої оцінки – отримання необхідної інформації для побудови програми реабілітації дитині з інвалідністю, щоб максимально нормалізувати її життя і покращити функціонування дитини у повсякденному житті [3].

МКФ-ДП є універсальним інструментом для розробки реабілітаційних заходів у взаємозв'язку галузей охорони здоров'я, освіти і соціальної сфери. Незалежно від специфіки кожної галузі МКФ-ДП пропонує єдину стандартизовану термінологічну мову для позначення проблем, які проявляються в ранньому дитинстві, дитячому і підлітковому віці, на вирішення яких у єдності ці галузі спрямовують зусилля і розробляють реабілітаційні заходи, включаючи функції та структури організму, обмеження активності та участі, а також фактори навколишнього середовища, що мають важливе значення для дітей і підлітків. Відповідно реабілітаційні заходи мають бути адаптовані до фізичних, соціальних і психологічних особливостей організму дітей та підлітків, а також охопити весь комплекс їх життєдіяльності, в тому числі вплив родини та дорослих.

Впровадження і застосування МКФ-ДП реалізує захист прав дітей та водночас сприяє розробці реабілітаційних заходів, що забезпечують соціальну інтеграцію дитини та її індивідуальний розвиток.

У МКФ-ДП увага приділяється чотирьом ключовим питанням.

По-перше, дитина розглядається у безперервній взаємодії з сім'єю або іншими дорослими, що здійснюють догляд за нею. Саме мікрорівень соціалізації є надзвичайно важливим, адже від найближчого, сімейного оточення залежить рівень функціонування дитини в різних життєвих ситуаціях. А про набуття навичок у перші десятиріччя життя має вирішальне значення і роль сім'ї та найближчого оточення у цьому процесі очевидна.

По-друге, особливості розвитку дитини, варіації функціонування організму та набуття індивідуальних відмінностей у зростанні. У цьому відношенні важливе значення мають знання вікової психології та вікової

періодизації розвитку дитини на рівні фізіологічному, психологічному та соціальному.

По-третє, участь визначається як залучення особистості в життєву ситуацію і представляє соціальну перспективу функціонування. У цьому відношенні ключовим є врахування динаміки світоглядних переконань та світобачення, які формуються у дитячому і підлітковому віці і трансформуються під впливом зовнішніх чинників. Чим менша дитина, тим більше ймовірно, що можливості участі визначаються батьками або опікунами. Здатність бути соціально активними залежить від близького оточення.

По-четверте, фактори навколишнього середовища як сукупність фізичних, соціальних суб'єктів зовнішнього впливу та середовища відносин, в якому люди живуть і проводять свій час, тим самим мають вплив на функціонування дитини.

Відтак, МКФ-ДП дає визначення складових здоров'я і пов'язаних зі здоров'ям можливостей соціальної інтеграції.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Казьмин А. М. Прикладное значение Международной классификации функционирования, ограниченной жизнедеятельности и здоровья детей и подростков (краткий обзор литературы). Журнал «Клиническая и специальная психология». 2014. №2. URL: www.psyjournals.ru/psyclin psyclin@mgppu.ru © 2014, - http://psyjournals.ru/files/71840/psyclin_2014_n2_Kazmin_i_dr..pdf
2. План заходів із провадження МКФ і МКФ-ДП в Україні. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1008-2017-p>
3. Самарина Л.В. Применение международной классификации функционирования, ограниченной жизнедеятельности и здоровья в службе раннего вмешательства. URL: <http://rvua.com.ua/advice-articles/primenenie-mezhdunarodnoy-klassifikatsii-funktsionirovaniya-ogranicheniy-zhiznedeyatelnosti-i-zdorovya-v-sluzhbe-rannego-vmeshatelstva-23>

О.В.Кравчук

***ІСТОРИЯ ТА ТЕОРІЯ ВІТЧИЗНЯНОГО НОВАТОРСЬКОГО
ПЕДАГОГІЧНОГО РУХУ У НАУКОВОМУ ВИВЧЕННІ***

Педагогічне новаторство, його феномен, сутність, конкретні вияви постійно перебувають у колі наукових зацікавлень педагогів, як учених академічної науки, так і педагогів практиків. Їхній науковий доробок презентовано численними науковими студіями: статтями, монографіями, дисертаціями. Білоруська дослідниця Л. І. Козинець виокремила кілька періодів у розвитку теорії вивчення, узагальнення та впровадження передового педагогічного досвіду. Перший з них, який охоплює 1950-1960-ті роки, називає етапом емпіричної імпровізації: у цей час здійснюється розробка авторських методик вивчення і узагальнення досвіду, другий – (1970–1980-ті рр.) – етап концептуалізації передового досвіду, коли відбувається уточнення понятійно-категоріального апарату наступний – (1990-ті рр.) – формування сучасних наукових підходів до вивчення передового досвіду, ототожнення передового досвіду зі словом інновація; останній етап починається з 2000 р. Це період переосмислення і узагальнення передового досвіду з позиції інноваційної педагогіки, формування технологічного підходу до оформлення передового досвіду, визнанням його змістовим компонентом професійної підготовки вчителя [3, с.55-63].

Науковці визнають актуальність досліджень, покликаних висвітлити феномен новаторства в освітній діяльності. Так, Н. П. Дічек зазначає: «На нашу думку, в українській історії педагогіки ще не сформувався інтерес до комплексного, системного вивчення явища педагогічного новаторства, зокрема й у шкільній галузі» [2, с.62-68]. Суголосну думку висловлював раніше В. М. Швидун, який зазначив, що особливого значення для теорії та практики національної системи освіти набуває вивчення історії українського шкільництва, зокрема педагогічних змін у діяльності навчально-виховних закладів, що дозволяє виокремити найбільш значущий і корисний досвід,

критично осмислити причини негативних явищ з метою їх урахування в реалізації педагогічних інновацій сучасної загальноосвітньої школи [8]. В.М. Швидун присвячує дисертацію вивченню особливостей педагогічних змін у діяльності загальноосвітніх шкіл України (1917-1941 рр.). Автор визначає внесок вітчизняних учених і державних діячів досліджуваного періоду у розробку теоретичних засад національної школи. На основі аналізу історико-педагогічної літератури, нормативних документів та широкого кола архівних і публіцистичних матеріалів досліджуваного періоду обґрунтовує етапи перебігу педагогічних змін у діяльності загальноосвітніх шкіл України, розкриває роль системи післядипломної освіти у реформаторському та інноваційному розвитку національної школи України досліджуваного періоду.

Чимало праць об'єднує прагнення здійснити узагальнення і розкрити сутність педагогічного новаторства, визначити його характерні риси, критерії, здійснити класифікацію, подати дефініції поняття новаторство та дотичних до нього понять: інновація, новація, інноваційний тощо. Передусім тлумачення та дефініції фіксують спеціальні видання – педагогічні енциклопедії та словники.

Крім того, авторські розуміння феномену новаторства презентовано у численних наукових студіях, серед яких відомі вчені А. М. Бойко, Н. М. Дем'яненко, Н. П. Дічек, І.М.Дичківська, В. Ф. Паламарчук, О. В. Сухомлинська.

Інноваційним процесам в освіті присвятила низку наукових праць В. Ф. Паламарчук. Науковець формулює дефініції понять, пов'язаних із інноваційною діяльністю, вирішує проблему співвідношення педагогічних інновацій та передового педагогічного досвіду, систематизує закономірності перебігу інноваційних процесів, визначає тенденції розвитку інноваційних процесів у вищій освіті України. В. Ф. Паламарчук звертає увагу і на відображення філософських засад освітніх інновацій, підготовку педагогічних працівників до цієї діяльності, проблеми психолого-педагогічної експертизи, різні аспекти застосування інновацій у післядипломній освіті. Констатовано, що

інновації в освіті є тим механізмом, який перетворює її на могутній важіль трансформацій у державі [6, с.42-45].

Н. П. Дічек розглянула теоретичні підходи до відображення і систематизації явища педагогічного новаторства в історії української школи другої половини XIX - кінця XX ст. та подала авторське визначення поняття «педагогічне новаторство», розрізнила трактування термінів «новація», «нововведення», «педагогічна інновація». Наведено приклади універсального освітнього новаторства, що ґрунтується на загальнолюдських цінностях у освітній сфері – гуманізмі, дитиноцентризмі, антропософії. Розглянуто оцінку щодо виокремлення педагогічного новаторства за галузями запровадження педагогічних новацій. Н. П. Дічек перераховує нерозроблені питання у цій сфері, серед яких питання 1) методологічного підґрунтя, на якому слід ґрунтувати подібні дослідження, 2) не з'ясовано критерії, за якими той чи той емпіричний досвід запровадження новацій можна кваліфікувати як самостійний освітній феномен новаторства. Слушною є думка про те, що брак конкретного знання породжує хибну переконаність у тому, що сучасні педагогічні новації є чимось абсолютно новим, таким, що не має аналогів у минулому [2, с.62-68].

Н.М. Дем'яненко теоретично обґрунтовує категорію «передовий, взірцевий, новаторський педагогічний досвід», розкриває взаємозв'язок дефініцій «авторська школа» та «інноваційна педагогічна технологія», визначає феномен «упровадження», пропонує критерії оцінювання й відбору педагогічної інноватики, соціально-педагогічні, теоретико-практичні, науково-методичні, морально-психологічні умови успішного впровадження передового педагогічного досвіду в практику навчальних закладів [1, с.32-38].

Проблеми впровадження педагогічних інновацій у навчально-виховний процес початкової школи М. Швардак з'ясувала роль і завдання інноваційних процесів у сучасній освіті, виявлено існування комплексу проблем та протиріч, які виникають при впровадженні педагогічних інновацій у практику початкової школи і пов'язує її вирішення з особистісними характеристиками педагога. Для того, щоб системно впроваджувати інноваційні технології в навчально-

виховний процес початкової школи педагог повинен бути креативною, гнучкою, готовою до динамічних змін у суспільстві особистістю, бути спроможним застосовувати засвоєні знання й набуті уміння в нестандартних ситуаціях, здатним до саморозвитку [7, с.62-65].

Різні аспекти педагогічної інноватики є предметом наукових студій О. Я. Мариновської. О. Мариновська розкриває сутність, специфіку, орієнтири реалізації концепції науково-методичного супроводу впровадження педагогічних інновацій у системі проектно-впроваджувальної діяльності інституту післядипломної педагогічної освіти. Висвітлює методологію інноваційних процесів у системі освіти, аналізує науково-психологічні джерела, наукові дослідження, в яких розкрито феномен інноваційної діяльності, охарактеризовано специфіку інноваційної діяльності, представлено структурну модель поняття «моделювання» та концептуально-логічну схему реалізації інноваційної діяльності [5, с.8-9].

Різні аспекти історії інноваційної діяльності, педагогічних нововведень в українській освіті проаналізовано в дисертаціях. У кількох із них описано ідей і концепції зарубіжної педагогіки, які вплинули на інноваційні процеси в українській освіті. Дисертація Коваленка В. О. «Педагогічні ідеї Дж. Дьюї та їх вплив на педагогічну теорію і практику в Україні (20-ті роки ХХ ст.)» присвячена новаторським педагогічним ідеям у педагогічній думці України, які сформувались під впливом прагматичної педагогіки Дж.Дьюї. Дослідник переконує, що в основі реформування освітньої галузі в Україні найбільшою прихильністю користувалася прагматична педагогіка Дж.Дьюї. Її творча реалізація призвела до пошуку нових освітніх технологій: комплексної системи навчання, модифікації дальтон-плану, бригадно-лабораторної форми навчання з опорою на метод проектів, перенесення центру виховання учнівської молоді з родини в заклади соціального виховання, розвитку сільськогосподарського та індустріального ухилів при визначенні змісту навчання залежно від місцевих соціально-економічних умов, розвитку школи як виробничого колективу, що функціонує на засадах самоврядування та самодіяльності вихованців, широкого

розгортання клубної роботи. Автор доводить, що новаторські ідеї прагматичної педагогіки Дж.Дьюї, які мали значний вплив на українську педагогіку 20-х років, знаходять свій творчий розвиток у таких напрямках, як посилення національного виховання на основі визнання національної ідеї як інтегруючої при визначенні змісту навчання та форм і методів роботи з учнями, гуманізації шкільного життя; надання гуманістичного спрямування парадигмі «школи навчання»; впровадження розвивального навчання, зміні авторитарно-дисциплінарної моделі навчання на особистісно зорієнтовану.

О.В. Попова відтворює генезу інноваційних процесів у середніх загальноосвітніх навчально-виховних закладах України в ХХ ст.; на основі детермінованого аналізу конкретно-історичних обставин визначає й науково обґрунтовано етапи їхнього розвитку. Дослідниця розкриває сутність інноваційного навчально-виховного закладу, здійснює класифікацію типів інноваційних шкіл, визначає й теоретично обґрунтовано умови ефективності впровадження нововведень у шкільну практику. Автор здійснює наукову інтерпретацію найважливіших особливостей розвитку інноваційних процесів, що мають прогностичну спрямованість і можуть стати важливим джерелом для розробки науково-теоретичних напрямів фундаментальних досліджень.

Проблем впровадження торкаються також педагоги-практики, висвітлюючи власний педагогічний досвід. Кричевська зазначає, що тільки впровадження інноваційних форм і методів роботи в навчально-виховний процес та поєднання їх з традиційними забезпечують можливість учителю якомога продуктивніше орієнтуватися в нових умовах, адаптуватися до нових вимог. На переконання авторки, в освітньому процесі такий підхід найактуальніший. Він дає змогу педагогу відібрати зі своїх методичних надбань усе прогресивне й змінити, модернізувати, трансформувати навчально-виховний процес так, щоб забезпечити його дослідницький, пошуковий, розвивальний характер [4, с.64-65].

Отже, в аспекті дослідження новаторства, інноваційної педагогічної діяльності можемо виокремити такі групи наукових праць: 1) праці, у яких

дослідники з'ясовують сутність новаторства, передового педагогічного досвіду, роблять спроби подати дефініції цим педагогічним феноменам, через визначення окреслити характерні риси та класифікації педагогічного новаторства; 2) праці, у яких вивчено і описано новаторська діяльність конкретного педагога чи окремі аспекти його діяльності; 3) праці, у яких висвітлено питання упровадження інновацій; 4) наукові публікації, у яких висвітлено педагогічне новаторство в історії української освіти; 5) дослідження, у яких описано діяльність новаторських, авторських шкіл на різних відтинках історії освіти; 6) публікації, у яких розглянуто інновації у вищій школі; 7) підручники і посібники для вищої школи, у яких різною мірою розкривають поняття, пов'язані з передовим педагогічним досвідом.

Отже, науковці, що займалися проблемами історії новаторства однакостайні у висновках, що удосконалення системи сучасної освіти не може відбутися без урахування результатів творчих пошуків передових учителів – новаторів та аналізу їхньої діяльності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Дем'яненко Н. М. Підготовка педагогічних кадрів: пошук інноваційної моделі. Рідна школа. 2012. № 4-5. С. 32- 38.
2. Дічек Н. П. Поняттєво-термінологічні особливості вивчення педагогічного новаторста. Освітологія. 2012. Вип. 1. С. 62-68. URL:http://nbuv.gov.ua/j-pdf/ocvit_2012_1_10.pdf.
3. Козинец Л. А. Инновационный педагогический опыт как объект научного познания. Гуманітарний вісник Запорізької державної інженерної академії. 2016. Вип. 66. С. 55-63.
4. Кричевська Ю. Упровадження інноваційних освітніх технологій у початковій школі гімназії. Рідна школа. 2012. № 3. С. 64-65. URL:http://nbuv.gov.ua/j-pdf/rsh_2012_3_18.pdf.
5. Мариновська О. Я. Науково-методичний супровід упровадження педагогічних інновацій: сутність, специфіка, орієнтири реалізації. Рідна школа. 2012. № 8-9. С. 28-32. URL:http://nbuv.gov.ua/j-pdf/rsh_2012_8-9_8.pdf.

6. Паламарчук В. Ф. Першооснови педагогічної інноватики: в 2 т. К.: Знання України, 2005 Т. 1. 419 с. Т. 2. 502 с.
7. Швардак М. Проблеми впровадження педагогічних інновацій у навчально-виховний процес початкової школи. Наукові записки [Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка]. Сер. : Педагогічні науки. 2013. Вип. 121(1). С. 62-65. URL:[http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Nz_p_2013_121\(1\)__17.pdf](http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Nz_p_2013_121(1)__17.pdf).
8. Швидун В. М. Особливості педагогічних змін у діяльності загальноосвітніх шкіл України (1917–1941 рр.) [Текст] : автореф. дис. на здоб. наук. ступ. канд. пед. наук: 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки. Житомирський держ. ун-т ім. І. Франка. Житомир, 2009. 20 с.

І.А.Кучеренко

ЛІНГВОДИДАКТИЧНИЙ ІНСТРУМЕНТАРІЙ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ

Продуктивність сучасного уроку української мови залежить від правильно та доречно визначеного, спроектованого і реалізованого лінгводидактичного інструментарію, що є невід’ємною частиною технології навчання рідної мови і покликаний відповідно до певної навчальної теми процесуально забезпечити її реалізацію в конкретних педагогічних умовах серед реального контингенту учнів.

Лінгводидактичний інструментарій – це діяльнісна основа навчального процесу на уроці, чітко визначена і сконструйована система форм, методів, прийомів та засобів навчання, що визначається змістом, метою й цілями уроку, знаходиться у постійному взаємозв’язку і взаємодії, спрямовується та впроваджується задля досягнення наперед запланованого результату.

Технологічний підхід, що є одним із стрижневих в сучасній лінгводидактиці, передбачає оптимальний синтез форм, методів, прийомів і засобів навчання відповідно до наперед визначеного результату, що відкриває

для вчителя різновекторні можливості для впровадження варіативного лінгводидактичного інструментарію на конкретному уроці.

Розроблення лінгводидактичного інструментарію спирається на концептуальні теоретико-методичні положення та ідеї методики навчання мови, висвітлені у дослідженнях лінгводидактів учених (О. Біляєв, Н. Голуб, О. Горошкіна, С. Караман, О. Кучерук, Л. Мамчур, В. Мельничайко, С. Омельчук, К. Плиско, М. Пентиліук, Т. Симоненко, І. Хом'як та ін.).

У сучасній лінгводидактиці метод навчання позиціонує дуально: як вид методичного задуму вчителя і як зміст технології уроку. У зв'язку з цим додамо, що метод навчання пронизує всю педагогічну діяльність словесника: від прогнозування майбутньої навчальної діяльності, проектування (це, на наш погляд, і є лінгводидактичний задум, ідея уроку, модель, що визначає взаємодію вчителя та учня та містить наперед спланований кінцевий результат, конкретизований у цілях уроку) і до реалізації у процесі суб'єкт-суб'єктної міжособистісної взаємодії навчання й учіння, а також рефлексії з метою порівняння очікуваного результату з одержаним (це зміст обраної технології уроку). Таким чином, дію методу навчання на уроці розглядаємо у двох площинах: під час педагогічного проектування вчителем відбувається створення системи методів навчання і в процесі проведення уроку здійснюється їх системна реалізація.

Зазначимо, що сучасна парадигма мовної освіти декларує відмову від знаннєцентричної основи й утверджує компетентнісне спрямування мовного навчання, зокрема і на уроці рідної мови в основній школі. Концепція сучасного уроку утверджує орієнтацію саме на розвиток учня-мовця, його комунікативної компетентності як здатності та спроможності здійснювати нормативно правильне, доречне й досконале спілкування у різних сферах міжособистісної комунікації. Наголосимо, що сучасний урок за своєю суттю є особистісно орієнтованим, компетентнісно спрямованим, комунікативно-діяльнісним, цільовизначеним і розвивальним. У зв'язку з цим найбільш оптимальним і продуктивним визначаємо лінгводидактичний інструментарій

учителя-словесника, до складу якого входять традиційні та інноваційні активні методи навчання.

Лінгводидактичний інструментарій розглядаємо як технологічну систему, складниками якої є методи, прийоми, форми і засоби навчання.

Технологічна система методів сучасного уроку рідної мови – це практичний діяльнісний вияв усієї цілісної технологічної системи методів навчання рідної (української) мови загалом на конкретному навчальному занятті. Поняття технологічна система методів уроку української мови і технологічна система методів навчання співвідноситься як конкретне та загальне [2, с. 309].

Цілком погоджуємося із думкою О. Кучерук, що ефективність функційної системи методів навчання (СМ), визначають відповідні показники: цілеспрямованість (підпорядкування СМ досягненню певної навчально-виховної мети, тактичних цілей); ієрархічність (нижчий рівень у структурі СМ зумовлює вищий і сам змінюється залежно від нього – відповідно рівні допоміжних методів і основного); функційність (дієвість СМ має співвідноситися з виконанням основних функцій освітнього процесу з мови); цілісність (кожний метод системи впливає на результат функціонування всієї системи, а відтак – і на всі інші складники системи); діагностичність (процедура перевірки функціонування СМ має виявити придатність останньої до подальшого використання в шкільній практиці навчання мови, а також визначити рівень ефективності СМ – рівень досягнення поставлених цілей) [3, с. 248]. У процесі проектування системи методів на сучасному уроці мови наведені показники є методологічним підґрунтям для вибору, інтеграції і комбінування методів навчання.

Кожен учитель як окрема професійно компетентна особистість має нескінченні можливості для варіювання методів навчання і розробляє індивідуальну технологію певного навчального заняття з урахуванням природного ситуаційно-функційного середовища та певного контингенту учнів. Переконані, що ТСМ уроку української мови можна окреслити лише узагальнено, а методологічно спроектувати можливо за допомогою

конструювання технологічної моделі методів та прийомів конкретного уроку з певною навчальною метою, спрямованою на досягнення цілей, і визначеним класним колективом.

Вибір та функціонування методів навчання у межах технології сучасного уроку здійснюється алгоритмічно й покроково: передусім, зумовлюється темою уроку та контингентом учнівського колективу, конкретизується метою і цілями, враховує спроектовану навчально-пізнавальну ситуацію (часто проблемного, дослідного характеру), підпорядковується змістовому контексту уроку і, врешті-решт, перспективно діє відповідно до структурних етапів уроку на запланований кінцевий результат. ТСМ уроку мови повною мірою відображає обрану вчителем-словесником технологію навчання, або частково на уроці спостерігається домінування методів певного технологічного спрямування – пріоритет певних методів (комунікативних, проблемних, креативних, когнітивних, інтерактивних тощо). Зауважимо, що ТСМ уроку, визначена в режимі обраної вчителем технології навчання, може мати різну структуру:

- ✓ лінійну – за умови покрокової їх зrealізації (домінує фронтальна діяльність),
- ✓ нелінійну – методи функціують одночасно в умовах диференційованої групової форми навчання (парна, групова).

Спираючись на дослідження сучасних учених (О. Кучерук, Т. Донченко, М. Пентилюк, І. Хом'яка та ін.), ми поділяємо методи навчання:

- за метою і компетентнісно-цільовим призначенням уроку на методи розвитку мовної, мовленнєвої, комунікативної компетентності;
- за напрямом організації процесу навчання на уроці на методи мотивації, цільовизначення, засвоєння знань, формування вмінь і навичок, рефлексії, контролю.

Технологічна система методів є оптимально ефективною для певного структурного етапу уроку. Методи мотивації, цільовизначення, засвоєння знань, рефлексії є спільними для всіх типів уроків рідної мови, а методи формування вмінь специфічними, адже зумовлені дидактичною метою уроку, відповідним типом уроку – аспектні уроки й уроки розвитку комунікативних умінь – у

зв'язку з цим поділяємо їх на теоретичні та практичні методи формування мовленнєвої, мовної, комунікативної компетентностей.

Конкретизацію технологічної системи методів уроку пропонуємо здійснювати за допомогою конструктора А. Гіна [1], що має форму змінної таблиці. Із загальної системи методів навчання вчителю потрібно обирати методи уроку відповідно до певного його структурного етапу і конкретної цілі, що реалізується у визначеному проміжку навчального часу. У процесі конструювання методи уроку змінюються, урізноманітнюються за допомогою різнотипних прийомів, дібраних відповідально до мети й цільових завдань. Під час проектування ТСМ уроку української мови необхідно досконало моделювати і конструювати форми, методи, прийоми та засоби навчання. З метою вдосконалення технології сучасного уроку української мови пропонуємо конструювати методичний компонент моделі уроку у вигляді технологічного конструктора, що дає змогу дібрати із загальної технологічної системи методів і по-різному змоделювати методи, проаналізувати їх продуктивність і, в разі потреби, змінити відповідно до теми й мети уроку.

У площині висвітлення питань технології уроку рідної мови зазначимо, що сьогодення вимагає створення і впровадження ТСМ на основі синтезу традиційних та інноваційних методів, що зумовлюється метою уроку, детермінується комплексом цілей і визначається процесом розгортання сумісної навчальної співдіяльності вчителя й учнів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гин А. Приемы педагогической техники / А.А. Гин. М. : «Вита-Пресс», 2009. 112 с.
2. Кучеренко І. Теоретичні і методичні засади сучасного уроку української мови в основній школі : монографія / І. Кучеренко. Умань: ФОП Жовтий О.О. 2014. 410 с.
3. Кучерук О. Система методів навчання української мови в основній школі: теорія і практика: монографія / О. А. Кучерук. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. 420 с.

Є.А.Мамчур

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

Соціальний діапазон і загальнонаукова природа цінностей, потреба в інтеграції знань про людину активізують пошуки вчених у визначенні наукового статусу, ролі та змісту цінностей у соціокультурних умовах початку третього тисячоліття. Одні дослідники стоять на позиції повернення до історичних духовно-моральних витоків; інші, звільнившись від будь-якої ідеології, заперечують необхідність цінностей і керуються лише отриманням задоволення та жагою наживи; треті перебувають у стані активного пошуку нових духовних ідеалів. Така неоднозначність у позиціях пояснюється відродженням особистісного сенсу цінностей, посиленням їх екзистенціальної значущості для суб'єкта.

Питання формування професійно-ціннісних орієнтацій у майбутніх педагогів перебуває нині в колі наукових інтересів дослідників сфери гуманітарних знань і набуває в умовах реформування мовної освіти особливої актуальності, оскільки у зв'язку з новими соціальними й науково-технічними реаліями основною тенденцією стає утвердження пріоритету загальнолюдського та гуманістичного начал у контексті різних культур, а утвердження системи освіти України на засадах гуманізму та духовності зумовлює необхідність змін у підготовці сучасного вчителя. Проблему ціннісних орієнтацій особистості порушено у наукових розвідках зарубіжних (М. Вебер, А. Маслоу, Т. Парсонс, М. Рокіч, Е. Фромм та ін.) й українських учених (М. Боришевський, І. Зязюн, П. Ігнатенко, Т. Кириленко, В. Клименко, С. Максименко та ін.).

Поняття «цінності» розуміємо як специфічні утворення у структурі індивідуальної свідомості, що є ідеальними зразками та орієнтирами діяльності особистості й суспільства, а «ціннісні орієнтації» трактуємо як

цілеспрямованість, мотиваційність і зміст активності суб'єкта на діяльність, шлях та засіб вироблення певних цінностей.

У психолого-педагогічній літературі поняття «педагогічні цінності» та «професійні ціннісні орієнтації вчителя» використовуються для позначення широкої сукупності об'єктів і явищ, пов'язаних з освітнім процесом. У науковому просторі названі терміни вживається в одних випадках як синоніми, в інших – трактують поняття «педагогічні цінності» як загальне, а «професійні ціннісні орієнтації» індивідуальним надбанням, особистісним для окремого педагога. За твердження Г. Печерської, «професійні ціннісні орієнтації – це індивідуальне, особистісне утворення, саме вони забезпечують якісне виконання фахівцем професійної діяльності. Різноманітні сфери професійної діяльності сучасної людини висувають вимоги не тільки до спеціальних професійних знань, умінь і навичок, особистісних якостей, а й до ціннісної спрямованості, ціннісних ставлень, позицій, переконань. Становлення професійних ціннісних орієнтацій відбувається у взаємодії двох полярностей у єдиному полі – особистості і професії, які обумовлюють розвиток одна одної» [3, с. 256]. Нам імпонує думка Г. Печерської про розмежування педагогічних цінностей та професійних ціннісних орієнтацій. Вважаємо, що педагогічні цінності – це загальні цінності освіти, а професійні ціннісні орієнтації – це цінності, притаманні безпосередньо особистості вчителя; професійні ціннісні орієнтації – це система професійної спрямованості та ставлення вчителя до педагогічної діяльності та її різних сторін, що відображає змістовну сторону, основу і сутність професійної діяльності вчителя. Професійно-ціннісні орієнтації розуміємо як систему професійної спрямованості й ставлення вчителя до педагогічної діяльності та її різних сторін, що відображає зміст, сутність і процесуальність професійної діяльності вчителя.

На думку Г. Кардашевської, окремим напрямом у вивченні процесу формування ціннісних орієнтацій є дослідження професійного становлення

молоді як важливого фактора формування ціннісної сфери особистості. Вчена пропонує таку систему професійних цінностей:

1) ключові, базові цінності (життя, здоров'я, особистість, гуманізм, добро, справедливість, рівність, щастя та ін.);

2) соціально-регламентуючі цінності (доброта, милосердя, моральна вихованість, соціальна зрілість, порядність, активність, любов до людей);

3) колегіально-регулювальні цінності (колегіальність, професійна репутація, доброзичливість, довіра, взаємодопомога, здатність визнавати свої помилки);

4) професійні цінності (любов до професії, сприйняття себе як спеціаліста, вимогливість до себе, професійна честь, професійна гідність, потреба у постійному професійному самовдосконаленні) [1, с. 148]. У межах нашого дослідження професійні цінності заслуговують особливої уваги і розробки теоретико-методичних шляхів їх ефективного формування в майбутніх учителів іноземної мови.

Професійно-ціннісні орієнтації майбутнього педагога розглядаємо з позиції змістового і процесуального компонентів навального процесу в ЗВО.

Формування професійно-ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя у педагогічному університеті ефективно реалізується у трьох основних напрямках:

- формування загального ціннісного ставлення студентів до професії вчителя;
- формування професійної акмекоцепції «Я-вчитель»;
- розвиток професійно-ціннісних орієнтацій майбутньої педагогічної діяльності.

Відповідно до означених напрямів, у майбутнього вчителя має бути сформована цілісна система професійно-орієнтованих цінностей, які визначатимуть його ставлення до обраної професії і майбутньої педагогічної діяльності. Вважаємо, що стрижневими і найбільш важливими професійно-ціннісними орієнтаціями майбутніх учителів є:

- орієнтації-цілі, пов'язані з цілеспрямованою професійною мотиваційною, когнітивною і діяльнісною сферою особистості;
- орієнтації-компетентності, що визначають теоретичний і практичний компоненти діяльності;
- орієнтації-якості, що включають особистісну емоційну сферу.

Ефективним для формування професійно-ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя є впровадження спецкурсу. Теоретична частина спецкурсу має бути спрямована на оволодіння новими аксіологічно наповненими знаннями та смислами, вироблення вмінь щодо питання цінностей, ціннісних орієнтацій, професійно-ціннісних орієнтацій. У процесі вивчення теоретичного матеріалу особливу увагу варто відводити добору текстів для навчального опрацювання. Передусім тексти, застосовані під час лекцій, практичних занять, тренінгів, круглих столів тощо, мають містити у своєму змісті певні професійно орієнтовані ціннісні смисли, оволодіння якими – одне з визначальних цілей фахової підготовки студентів. Вибір ціннісно орієнтованих навчальних текстів має професійно значуще і культурно-історичне обґрунтування. Інтегративна система змісту спецкурсу (знання, вміння, способи і досвід професійної діяльності, емоційно-ціннісне ставлення до майбутньої педагогічної діяльності, учня, світу загалом) дають змогу студентів сформувати власну систему професійно-ціннісних орієнтацій.

В основу практичних занять варто покласти системоутворювальний фактор самопізнання і саморозвитку як провідного компонента інтеграції фахових знань у свідомість майбутнього вчителя, на основі якого відбувається перенесення смислів та значень на педагогічні дії і вчинки, підвищення самоактивності та особистісне професійне зростання, що передбачає і розширення змісту фахових педагогічних цінностей. Заслужують на увагу використання різних активних форм проведення практичних занять спецкурсу:

➤ професійно спрямовані комунікативні тренінги («Ціннісне самовизначення студента», «Цінність життя», «Вчимося педагогічному

спілкуванню», «Вербальні і невербальні засоби спілкування», «Гуманістична й особистісно орієнтована педагогічна взаємодія» тощо);

➤ круглі столи («Цінності Західної і Східної цивілізації», «Сучасна роль учителя на уроці», «Учительські династії Б.Грінченка і М.Драгоманова», «В. Сухомлинський – розробник уроків мислення і мовлення серед природи», «Гуманістичні цінності сучасної системи освіти»);

➤ дискусії і диспути («Загальнолюдське і національне ставлення до вчителя», «Суб'єкт-об'єктна природа цінностей», «Ціннісний світогляд людини», «Учитель – керівник чи помічник?»).

Система професійно-ціннісних орієнтацій, сформованих у процесі навчання в ЗВО, визначає ставлення майбутнього вчителя до особливостей обраної професії, відображає мотиваційно-цільовий характер, ціннісний зміст, аксіологічне ядро професійної компетентності, особистісні якості, моделює педагогічну поведінку, проектує та прогнозує якість майбутньої педагогічної діяльності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Кардашевська Г. Проблема формування професійних ціннісних орієнтацій у студентів медичного університету в наукових дослідженнях. Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету. Умань: Жовтий О. О., 2014. Ч. 1. С. 145–150.
2. Мамчур Є. А. Суб'єктивістські і об'єктивістські аспекти цінностей педагогічної діяльності / Є. А. Мамчур. KELM. Knowledge. Edacation. Law. Management, 2016. № 3(15). С. 155–163.
3. Печерська Г. О. Професійні ціннісні орієнтації вчителів. Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія: Психологічні науки: зб. наук. пр. 2013. Т. 2, вип. 10(91). С. 252–257.

Н.І. Мачинська

***СЕРТИФІКАЦІЯ ВЧИТЕЛЯ В ШКОЛІ: АЛЬТЕРНАТИВА АТЕСТАЦІЇ ЧИ
НОВІ ФОРМИ ОЦІНЮВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ
ПЕДАГОГІВ?***

Професійне зростання фахівця – запорука не тільки його успішної діяльності в обраній галузі. Це зазвичай і вагомий поштовх вперед розвитку багатьох напрямів, пошук та впровадження альтернативних засобів розвитку як наукової, так і прикладної сфер діяльності; можливості широкого обміну досвідом та виявлення проблемних чи суперечливих аспектів тощо.

У професійно-педагогічній діяльності вагомим аспектом особистісного зростання завжди була атестація – форма оцінювання професійного зростання вчителя, його рівня оволодіння методами та засобами організації освітнього процесу у різних інституціях. Впровадження положень Концепції нової української школи, реформування всієї системи середньої освіти, нові виклики, які ставить держава перед учителями, зумовили і пошук альтернативних форм підтвердження професійної майстерності вчителя – сертифікацію.

Сертифікація педагогічних працівників – це зовнішнє оцінювання професійних компетентностей педагогічного працівника, що здійснюється шляхом незалежного тестування, самооцінювання та вивчення практичного досвіду роботи [6].

Сертифікація – це оцінювання професійних компетентностей вчителя. Вона допомагає виявити кращих вчителів – професіоналів та агентів змін у освіті, які готові поширювати свій досвід.

Сертифікація відбувається у три етапи:

- незалежне тестування;
- самооцінювання;
- спостереження експерта.

У разі успішного проходження вчитель отримує сертифікат, надбавку до зарплати у 20% впродовж трьох років (термін дії сертифікату) та можливість зарахувати сертифікат як чергову (позачергову) атестацію.

У 2019, під час першого року пілотування сертифікації, пройти її мали можливість 1000 вчителів. Із зареєстрованих 857 педагогів з усієї України успішно склали сертифікацію 705 учасників.

На етапі пілотування у 2019-2020 роках сертифікацію мають можливість пройти лише вчителі початкових класів. Сертифікація є повністю добровільною. Передбачається, що в майбутньому, з розгортанням реформи НУШ, сертифікація замінить атестацію педагогів [5].

Атестація (лат. *attestatio* — посвідчення, підтвердження) – визначення кваліфікації спеціаліста, рівня його професійно-технічних знань, практичного досвіду, необхідних для виконання конкретних службових обов’язків [1, с.39].

Атестація вчителів – це державно-громадська комплексна оцінка рівня фахового професіоналізму вчителя, якості педагогічної діяльності, його внеску в досягнення результатів навчального закладу. Метою атестації є активізація та неперервний розвиток творчої професійної інноваційної діяльності, особистісного вдосконалення вчителя, підвищення його відповідальності за результати навчання і виховання молодого покоління, забезпечення соціального захисту компетентної педагогічної праці [3, с.35].

Заслуговує на увагу різний зарубіжний досвід сертифікації вчителів. Так, зокрема, у Румунії, перше оцінювання професійної придатності та конкурентноспроможності вчителів відбувається відразу ж після закінчення навчання та отримання диплому бакалавра вчителя початкової освіти. Це тестове оцінювання дає підстави для отримання випускником бажаної посади вчителя початкової школи (або ж вихователя закладу дошкільної освіти, оскільки у Румунії підготовка вчителя початкової школи передбачає і отримання на однаковому рівні професійної підготовки вихователя закладу дошкільної освіти в межах однієї освітньої програми). Результати оцінювання, відповідний сертифікат маю свою вагу два роки [4].

Спираючись на аналіз нормативно-правових документів, які врегульовують порядок проведення атестації та сертифікації, ми уклали

таблицю, де запропонували співставлення основних положень атестації й сертифікації (Таблиця 1).

Таблиця 1.

Основні положення атестації та сертифікації вчителів
(порівняльний аналіз)

№ з/п	Атестація	Сертифікація
Мета	стимулювання росту кваліфікації, професійності, продуктивності педагогічної праці; розвиток творчої ініціативи; диференціація оплати праці.	виявлення та стимулювання педагогічних працівників з високим рівнем професійної майстерності
Завдання	безперервне підвищення професійного рівня педагогів; управління якістю освіти для створення оптимальних умов розвитку особистості; установлення відповідності між якістю й оплатою праці. узагальнення результатів діяльності вчителів; забезпечення об'єктивних експертних оцінок.	перевірка професійної придатності вчителів; систематичне отримання грошової винагороди; стимулювання до професійного зростання; формування кокурентноздатності та конкурентноспроможності серед учителів.
Періодичність	Один раз на 5 років	Один раз на три роки (визначається терміном дії сертифікату)
Обов'язковість	Обов'язково [2]	Добровільно, можуть відмовитися від участі на будь-якому її етапі.
Різновиди	Чергова та позачергова	_____
Етапи	- проведення відкритих (показових) уроків - оформлення відповідної документації - обговорення результатів на педагогічній раді	- незалежне тестування - самооцінювання учасникам власних компетенцій - спостереження освітнього експерта за роботою вчителя
Специфіка	Результати відомі педагогічній раді освітнього закладу / керівництву міського відділу освіти	Результати пропонуються для широкого ознайомлення громадськості на сайтах школи / МОН / громади

Порівняльний аналіз змісту сертифікації та атестації педагогічних працівників дає можливість констатувати, що сертифікація має всі підстави та перспективи, щоб замінити атестацію вчителів у школі – як основну домінуючу форму підтвердження професійної кваліфікації вчителів. Разом з тим вже на сьогодні можна виокремити і певні проблемні моменти сертифікації.

Основні проблемні місця сертифікації (за результатами опитування вчителів, які стали першими – пілотними – учасниками сертифікації):

- вчителька успішно пройшла сертифікацію, але школа не знає що робити далі, куди надавати отриманий сертифікат та яким чином вчитель повинна здобути наступну категорію, якщо в сертифікаті цього не зазначено. Виникає питання: Чи можливо на підставі сертифікату на педагогічній раді затвердити наступну категорію?

- сертифікація не підтверджує звання «методист» та «старший учитель», для цього треба атестуватися окремо; тільки після традиційного проходження атестації (затвердженого відповідними нормативними документами) можливе підтвердження категорії і отримання надбавки + 20% до заробітної платні;

- надбавку 20 % «перекинули» на місцеві органи управління, де стверджують, що у них на цей пункт не передбачено коштів; тож механізм не відпрацьовано.

Таким чином, сертифікація, як альтернатива атестації, – новітня форма підвищення кваліфікації вчителів та оцінювання рівня їх професійного зростання, а також ефективна можливість формування їх конкурентноспроможності та конкурентноздатності в умовах впровадження основних положень Концепції Нової української школи.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гончаренко С.У. Український педагогічний енциклопедичний словник. Видання друге, доповнене й виправлене. Рівне: Волинські обереги, 2011. 552 с.
2. Деякі питання підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників / Постанова Кабінету Міністрів України від 21 серпня 2019 р. №

800, м. Київ. URL:<http://www.rodak.if.ua/index.php/metodychna-robota/atestatsiya-ped-pratsivnykiv>

3. Енциклопедія освіти. Акад. пед. наук України ; голов. ред. В.Г. Кремень. К.: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.

4. Офіційний сайт Університету імені Штефана чел Мари, м. Сучава, Румунія. URL:<http://www.usv.ro/> (Дата звернення 13.02.2020)

5. Сертифікація педагогічних працівників. URL:<https://mon.gov.ua/ua/tag/sertifikaciya-pedagogichnih-pracivnikiv> (Дата звернення 09.02.2020)

6. Український центр оцінювання якості. Сертифікація педагогічних працівників. URL:<http://testportal.gov.ua/sertifikaciya-pedagogichnih-pracivnikiv-testuvannya/> (Дата звернення 09.02.2020)

М.О. Мельничук

***МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ПРИРОДНИЧИХ
ДОСЛІДНИЦЬКИХ УМІНЬ В УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У ПРОЦЕСІ
ВИВЧЕННЯ ІНТЕГРОВАНОГО КУРСУ «Я ДОСЛІДЖУЮ СВІТ»***

У період змін у сучасній освіті, законом України було введено новий інтегрований курс «Я досліджую світ», що завбачує втілення в життя компетентнісного підходу. Інтегрований курс орієнтований на розвиток кількох видів компетентностей, а саме: галузевих, психосоціальних та множинного інтелекту. Розвиток цих компетентностей в учнів передбачає застосування підходів, які суттєво відрізняються від викладання традиційних шкільних предметів.

Успішна реалізація ідеї інтегрованого компетентнісного навчання потребує якісного навчально-методичного забезпечення, масової роботи із вчителями з методик викладання, а також організацію сприятливого середовища для процесу учіння.

У процесі формування життєвих умінь інтегровані уроки сплановуються так, щоб вони забезпечували учням здатність до самостійного пошуку

відповідей на поставлені запитання, для чого необхідно проаналізувати факти, узагальнювати і здійснювати висновки.

Для успішного засвоєння основними компетенціями під час навчання у початковій школі, важливо використовувати таку педагогічну технологію навчання, завдяки якій створюються умови для розвитку досвіду діяльності: школяр більшу частину часу працює самостійно і вчиться планування, організації, самоконтролю й оцінювання своїх дій і діяльності в цілому. У вирішенні таких завдань провідне місце належить дослідницькій діяльності, тому що саме вона формує активну, самостійну й ініціативну позицію учнів початкових класів, розвиває дослідницькі вміння, оцінювальні, інтегрує знання з різних галузей наук та ін.

Значущою передумовою задля успішного формування інтересу дослідника в учнів є чітко поставлена мета та завдання, що стосуватиметься безпосередньо роботи. Особливо важливою в процесі є виховна мета, тому що її функція – виховувати. Для успішної реалізації завдань, вчителю необхідно свідомо визначити виховну мету уроку. Таким чином, ступінь зацікавленості до дослідницької роботи суттєво буде визначатися тим, як педагог у процесі навчально-пізнавальної діяльності зможе допомогти учням зрозуміти важливість навчально-дослідницької роботи. З допомогою навчальної інформації та технологій навчання вчитель пояснює основні завдання, що обов'язково мають бути вирішені у процесі дослідження: опанування методами наукового пізнання, поглиблене й творче оволодіння навчального матеріалу; навчання учнів методик і ефективного обрання засобів навчально-дослідницької роботи; формування навчально-дослідницьких умінь і навичок; удосконалення дослідницьких здібностей, аналізу літературних і інших джерел знань; аналіз та оцінка результатів, які досягнуто; відстоювання власної позиції.

Слід також пам'ятати і про те, що виконання учнем будь-якого поставленого завдання не можливе без допомоги та підтримки вчителя та батьків. Завдання педагога полягає у здійсненні не тільки керівництва процесу дослідження учня, але й встановлення тісного контакту з його батьками,

роз'ясненням подальших кроків під час виникнення труднощів. Зацікавленість батьків є важливим емоційним чинником дослідницької діяльності учнів початкових класів. [3, с. 43]

Необхідно зазначити, що процес формування будь-якої особистісної якості неможливий без створення слушних передумов для їх подальшого розвитку. Для цього вчителю необхідно пояснити учням про цілеспрямованість та систематичність перебігу дослідження; допомогти учням знайти сенс їхньої майбутньої роботи; сприяти створенню творчої робочої атмосфери; забезпечити психологічний комфорт для дослідників; навчання природничих умінь дослідження потрібно здійснювати на доступному для дитячого сприйняття рівні. Також для ефективного сформування природничих умінь учнів необхідний творчо працюючий педагог, який за необхідних умов компетентно допоможе вирішити проблемне для учня проблемне завдання.

Процес діяльності учні, яка має дослідницький характер, істотно відрізняється від діяльності, яка має суто теоретичний, тобто навчальний характер. Насамперед це зумовлено тим, що хід такої роботи задається логікою розгортання змісту навчального матеріалу. Натомість природнича навчально-дослідницька робота пов'язана з розв'язанням учнями заздалегідь неспрогнозованої, дослідницького запитання із завчасно не відомим розв'язком і включає такі основні етапи: формулювання проблеми – висунення гіпотези – вибір способу перевірки гіпотези – діяльність, яка спрямована на перевірку спрогнозованого результату – опрацювання здобутих результатів до аналізу – аналіз, узагальнення результатів – висновок, який містить підтвердження чи спростування гіпотези. У процесі реалізації всіх перерахованих етапів участь приймають безпосередньо учні. [1, с. 53]

Для того, щоб успішно досягнути нових в учнів вмінь, а саме дослідницьких, необхідно добирати більш сприятливі методики стимуляції процесу творчості, підбір яких характеризується такими критеріями: доступністю в осмисленні, не перенасиченістю, результативністю, можливістю засвоєння за обмежений час, спонуканням до дослідницької діяльності учнів.

Вагомим під час вивчення нового природничого факту або явища є також поступове ускладнення методик проведення, що дає змогу повніше розкрити те чи інше природниче поняття та сформувати дослідницькі вміння, щодо його виявлення. [4, с. 58]

Під час ознайомлення учнів з багатогранністю навколишнього світу формується гармонійно розвинута особистість, яка розвиває своє уявлення про природу, як єдине ціле; формуються інтелектуальні й практичні вміння; виховується шанобливе ставлення до оточуючого середовища; формується науковий світогляд, екологічна культура мислення, вміння пізнання дійсності, що задовольняють потреби учня у сучасному суспільстві та допоможуть його подальшому становленню у сучасному світі. [2, с. 8]

Дослідницька діяльність в цілому – це така форма організації роботи, яка пов'язана з вирішенням учнями природничої дослідної мети з невідомим завчасно результатом. Ціллю цієї діяльності є результат, який передбачений змістом матеріалу, що спрямований на навчання учнів, розкриття їх експериментального типу мислення.

Отже, учні вчать дотримуватися правил спілкування: працювати в групах, слухати співрозмовників, аргументувати свою точку зору, збудувавши логічні схеми вирішення проблеми, яка має неоднозначне рішення. На уроці учні не нудьгуватимуть, а зможуть аналізувати, розвиваючи при цьому навички ведення дискусії. Це дає змогу брати участь в обговоренні питань усього учнівському колективу тому, що немає однозначних відповідей, які треба вивчити. Їм буде надано можливість самостійно пропонувати відповіді. У житті учням знадобиться вміння логічно мислити, формулювати питання, аргументувати відповідь, робити власні висновки, відстоювати свою думку.

Найголовнішим у цій діяльності є не оволодіння новими, поки що невідомими фактами або явищами, а оволодіння алгоритмом проведення власного дослідження, навичками, що можуть бути використані в дослідженні будь-якої складності і тематики.

Сучасні учні – це школярі нового покоління, нового інформаційного суспільства, а отже, вони потребують нових навичок та вмінь, які передбачають роботу з інформацією. Ми спостерігаємо, як поступово ключові освітні компетенції перетворюються на засіб розвитку особистих якостей учнів. Освіта виходить на новий, значно вищий ступінь розвитку. Компетентнісний підхід не суперечить діяльнісному.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Благінін В.М. Пізнавальна самостійність у системі чинників активізації навчального процесу. Наукові записки НДУ ім. М.Гоголя. Психолого-педагогічні науки. 2011. № 2. С. 52-54.
2. Рябовол Л.Т. Проблемне навчання природознавства: поняття та спроби реалізації. Історія та правознавство. 2016. № 4 - 5. С. 7-10.
3. Фішман І. Сума методів. Психологія і суспільство. 2009. № 2. С. 37-53.
4. Фомін О.В. Кожна дитина – дослідник. Школа. 2013. № 11. С. 56-60.

Рекомендовано до друку доцентом А.В. Гамза

О.В. Мироненко

РЕАЛІЗАЦІЯ ГРАМАТИЧНИХ НОРМ МАЙБУТНІМИ ВЧИТЕЛЯМИ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ

Одним із провідних завдань української мови за професійним спрямуванням у ВНЗ є засвоєння норм літературної мови та оперування ними у професійно-комунікативній сфері.

Особливості регулювання норм літературної мови у різних стилях розглядали у наукових працях такі вчені: А. Загнітко, Л. Кравець, Л. Мацько, О. Мироненко, М. Пентилюк, С. Шевчук та інші.

Аналізуючи граматичні норми, зазначимо, що граматику як розділ мовознавства вивчає «граматичну будову мови, тобто систему правил, які функціонують об'єктивно й визначають закономірності словозміни та поєднання слів у словосполучення й речення» [5, с.369]. До складу граматики

входять два розділи – морфологія та синтаксис. Морфологія як розділ граматики «вивчає закономірності словозміни, утворення граматичних форм від слів, об'єднаних у лексико-граматичні класи (частини мови)» [5, с.370]. Під синтаксисом розуміють «розділ граматики, що вивчає будову і функціонування синтаксичних одиниць (речення, словосполучення), закономірності поєднання слів у словосполучення, речення» [5, с.370].

На думку О. Мироненко, мовна особистість повинна «досконало володіти нормами літературної мови: орфоепічними (правильною вимовою звуків та звукосполучень), акцентуаційними (усталеним наголошуванням слів), орфографічними (правильним написанням слів та їх частин), лексичними (вживанням слів відповідно до їх лексичного значення) та фразеологічними (правильним використанням фразеологічних одиниць), морфологічними (вживанням граматичних форм слів), синтаксичними (побудовою словосполучень та речень) та стилістичними (уживанням мовних засобів у конкретних стилях мови)» [3, с.56].

Під час викладання української мови за професійним спрямуванням особлива увага приділяється роботі з фаховим текстом, який допомагає засвоїти фонетичні, акцентуаційні, орфографічні, лексичні, словотвірні, граматичні, стилістичні, пунктуаційні особливості термінів конкретної галузі знань. Текст фахового спрямування є тлом активізації знань і вмінь студентів, що сприяє підвищенню професійних здібностей майбутніх фахівців. Вміння вправно послуговуватися нормами літературної мови у комунікативній діяльності є показником інтелектуального розвитку особистості.

З метою кращого засвоєння граматичних норм майбутніми вчителями початкової школи ефективним є застосування різних вправ.

1. Подані іменники поставте в потрібному відмінку, розкриваючи дужки. Поясніть особливості вживання відмінкових закінчень.

Привітатися з (друг, лікар, учитель, керівник). Прийти в гості до (Олена, Іван, сестра, слюсар, дочка, директор, пісняр). Спеціальний одяг на (школяр, робітниця, перукар, друкарка, маляр, гончар, водій, санітарка). Іти (коридор,

ліс, бульвар, дорога, тротуар, площа, пустир, вулиця). Завдати збитків (Ілля, фабрика, Ігор, завод, країна, край, друкарня, село, шахта, родина). Боротися з (ворог, зброя, пожежа, вітер, негода, приятель, друг). Покластися на (брат, господар, доля, лікар, сестра, секретар, товариш). За (вежа, земля, календар, огорожа, завдання, ніша, інвентар, звичай, буквар, вантаж, машина).

2. Запишіть подані іменники в родовому відмінку однини. Поясніть закінчення.

Кілометр, клен, ринок, град, дощ, фініш, документ, папір, термін, експеримент, дуб, експорт, заголовок, підпис, індекс, заклад, ксерокс, апарат, адресант, бланк, банк, комп'ютер, інститут, адрес, колектив, виробіток, приріст, відмінок, журнал, стиль.

3. Запишіть подані словосполучення в кличному відмінку однини та складіть із ними речення.

Добродій Гончарук, пан президент, колега Шевченко, добродійка Ярова, панна Ірина, Марія Степанівна, пані Леся, Віктор Вадимович, друг Андрій.

4. Утворіть просту й складену форми вищого та найвищого ступенів порівняння до поданих прикметників, запишіть їх.

Глибокий, ефективний, високий, тяжкий, традиційний, дотепний, вузький, дорогий, гарний, товстий, щирий, ледачий, уважний.

5. Поставте іменники в потрібному відмінку. Назвіть особливості зв'язку числівників з іменниками.

Три (протокол, куш, тренер, стіл); десять (раз, кілометр, тиждень, агент); чотири (стрибок, метр, підручник, біолог), п'ять (кілограм, учитель, метр, машина); одна друга (частина, тонна, гектар); два з половиною (раз, центнер, градус).

6. Знайдіть неправильні форми числівників та відредагуйте їх.

Трьомастами сорока трьома, стами, трьохсот двадцяти сімох, п'ятмастами сорока одним, двадцятьома п'ятьома, двадцятьма дев'ятьма, тридцяти вісьми, ста сорока одним, шістьдесят сімох, восьмисот трьох, шестистам дев'яносто трьома, восьмистами п'ятьдесятьма сьома, восьмисот трьох, семидесятилітній.

7. *Провідмініайте подані імена, по батькові та прізвища.*

Тарас Григорович Шевченко, Віктор Іванович Тигіпко, Олексій Михайлович Іванчук, Іван Степанович Вишняк, Катерина Іванівна Дудова, Андрій Леонідович Роговець.

8. *Дослідіть, чи змінюється значення іменників при зміні закінчень у формі родового відмінка. Складіть і запишіть із поданими парами слів словосполучення і речення.*

Каменя – каменю, шаблона – шаблону, вала – валу, детектива – детективу, позитива – позитиву, пояса – поясу, листопада – листопаду, фона – фону.

9. *Перекладіть російські вирази українською мовою, з кількома складіть речення.*

На протяжении дня, работают за семерых, за семью замками, на протяжении шести дней, до пятидесяти лет, перед семьюдесятью студентами, с восьмьюдесятью депутатами, до сорока дней, на ста листах, около трехсот лет, с шестьюстами гражданами, на пятистах километрах, сорокашестимиллионный доход, миллионам жителей планеты, не хватает тысячи гривен.

10. *Перепишіть словосполучення, групууючи прикметники за правилами правопису. Прокоментуйте письмово.*

Лінгвостилістичні особливості, навчально-виховний процес, високоморальний вчинок, частовживаний вислів, чотирнадцятиповерховий будинок, висококалорійна їжа, науково-технічний прогрес, Києво-Печерський заповідник, яскраво-зелений листок, північноукраїнська порода, науково-дослідний інститут, порівняльно-історичний метод, прибутково-видаткова відомість, крохмале-патоковий продукт.

11. *Виправте помилки в наведених реченнях і прокоментуйте.*

Наша вчитель привчила всіх до порядку. Молода професор виголосила цікаву доповідь. Лікар виписала рецепти. Молода касир розгублено складала папірці. Журналіст записала відеорепортаж.

12. *Відредагуйте речення, де порушено порядок слів.*

1. Наведені в цьому розділі, типові форми документів використовуватися можуть для укладання науково-технічної продукції. 2. За цим договором несе відповідальність за неналежне використання обов'язків директор. 3. Через свого представника з числа співавторів ознайомитися з усіма матеріалами мають право автори. 4. Сторони за взаємною згодою достроково мають право розірвати договір. 5. Під час перебування делегації з офіційним візитом неофіційні зустрічі організують також. 6. За взаємною домовленістю визначається місце і час проведення переговорів. 7. Якщо цього не вимагає ситуація, ділові листи не повинні бути надто довгими.

13. Перекладіть текст, дотримуючись усіх норм української літературної мови.

Навыки звукового и звуко-буквенного анализов чрезвычайно важны и при усвоении орфограмм корня (безударные гласные, непроизносимые, звонкие и глухие). Сопоставление звукового состава корня слова с графическим способствует развитию орфографической зоркости у детей; выявление слов из числа родственных, у которых звуки корня совпадают с буквами (проверочное) и у которых звуки корня не совпадают с буквами (проверяемое), помогает овладеть способом подбора родственных слов для проверки, формированию умений соотносить проверяемое и проверочное слова (*А. Коваль*).

Отже, процес кращого засвоєння граматичних норм літературної мови під час підготовки майбутніх фахівців початкової школи передбачає виконання різних видів вправ: переклад текстів фахового спрямування, відмінювання слів та складання з ними речень, добір речень з певними формами звертання, використання текстів певних стилів та редагування їх.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Мацюк З.О., Станкевич Н.І. Українська мова професійного спілкування: навчальний посібник. 2-е вид. К.: Каравела, 2009. 352 с.

2. Мацько Л.І., Кравець Л.В. Культура української фахової мови. К.: ВЦ «Академія», 2007. 360 с.
3. Мироненко О.В. Формування мовної особистості майбутнього вчителя початкової школи шляхом реалізації норм літературної мови. *Stav, problemy a perspektivy pedagogickeho študia a socialnej prace: zbornik prispievkov z medzinarodnej vedeckej konferencie*. Slovak Republic, Sladkovicovo: Vysoka škola Danubius. 2016. 28-29oktobra. С.56-58.
4. Пентилюк М.І. Культура мови і стилістика. К.: Вежа, 1994. 240с.
5. Шкуратяна Н.Г., Шевчук С.В. Сучасна українська літературна мова: модульний курс: навчальний посібник. К.: Вища школа, 2007. 823с.

Т. М. Москова

ЗДОРОВ'ЯЗБЕРІГАЮЧІ ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Сучасні трансформаційні та реформаційні процеси всіх сфер суспільства загострюють проблему здоров'язбереження та привертають значну увагу з боку педагогів-дослідників усіх регіонів України. Пріоритетним завданням освітньої спільноти має стати пошук шляхів та умов збереження і зміцнення здоров'я учасників освітнього процесу, підвищення якості їх життя. Однією з таких умов є здоров'язберігаючий напрям процесу підготовки здобувачів вищої освіти.

Освітній процес у вузі за своєю технологією, об'ємом інформації, специфікою занять, умовами їх проведення встановлює перед студентами чималі психологічні та фізіологічні вимоги, котрі, як правило, не завжди відповідають їхнім індивідуальним особливостям та можливостям.

Починаючи з перших кроків навчання здобувача вищої освіти, така невідповідність призводить до зниження резервів організму, його компенсаторних та адаптаційних можливостей. У зв'язку з цим перед викладачами закладу вищої освіти постає проблема залучення студентів до здорового способу життя, навчання їх здоров'язберігаючих технологій. Дана

проблема особливо актуальна при підготовці майбутніх вчителів початкової школи.

Значна кількість здоров'язберігаючих постулат в педагогіці виникли не так давно та була проаналізовані в працях таких науковців як: теорія творчості (В. Моляко), теорія діяльності (С. Рубінштейн), ідеї гуманістичної психології (А. Маслоу), ідеї особистісно-орієнтованого освітнього процесу (Ш. Амонашвілі, І. Зязюн, А. Савченко). В працях науковців галузей психології, філософії досліджуються окремі аспекти, інтеграція яких подає цілісне уявлення про здоров'язберігаючі технології: культура здоров'я (Л. Капранова, С. Кириленко), ціннісне ставлення до здоров'я (Т. Андрющенко, В. Петленко) [1, с. 1-4].

Збереження психофізіологічного здоров'я учасників освітнього процесу значно залежить від форм та методів навчання, а також від організації спеціалізованої системи розвитку та збереження здоров'я на основі формування культури здоров'я, здорового способу життя та відповідної мотивації.

Першочерговим напрямом, що визначає якість професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи, є зміст навчання, відповідне формування сукупності знань, умінь та навичок, необхідних та достатніх для виконання майбутньої професійної діяльності.

Зміст навчання слід визначити як соціально орієнтовану та педагогічно адаптовану систему, засвоєння якої забезпечує формування всебічно та гармонійно розвиненої особистості [5].

В даний час в освітньому середовищі провідною ідеєю є те, що мета та зміст освіти втрачають технократичний характер. Освіта набуває здоров'язберігаючий характер, в якому переважають особистісні погляди. Здоров'язберігаючий напрям освітнього процесу призначений забезпечити систему педагогічної освіти умовами для активної участі студентів та викладачів у процесі формування, збереження, зміцнення та відновлення резервів власного здоров'я задля найбільш повноцінного оволодіння знаннями,

майбутньою професією, для оптимізації соціальної та особистої життєдіяльності [6, с. 143-152].

Освітній процес в закладі вищої освіти має бути зорієнтований на формуванням ціннісного ставлення до здоров'я, здорового способу життя, валеологічної культури як невід'ємної частини загальної професійної культури вчителя початкової школи. Тому, необхідно формувати мотивацію майбутніх вчителів початкової школи до збереження та зміцнення здоров'я, починаючи з перших років навчання [6, с. 120-133].

Інформацією про здоров'я та здоровий спосіб життя має бути пронизаний зміст педагогічних дисциплін, що відносяться до методики організації освітнього процесу, а зміст освітніх програм має базуватись на врахуванні інтересів здоров'я студентів та викладачів.

Характерними рисами здоров'язберігаючої педагогіки є наступні:

- 1) здорова особистість розглядається не тільки як ідеальний еталон, але й як практично досяжна норма розвитку;
- 2) здорова людина – це цілісний тілесно-духовний організм;
- 3) оздоровлення трактується не як сукупність лікувально-профілактичних заходів, а як форма розвитку, розширення психофізіологічних можливостей особистості;
- 4) ключовим педагогічним засобом розвивально-оздоровчої роботи є особистісно-діяльнісний підхід [4, с. 67-93].

Педагогіка здоров'язбереження, з одного боку, повинна формувати у студентів спеціальні знання, уміння та навички збереження та зміцнення власного здоров'я, створення індивідуального способу життя, а з іншого – в педагогічних технологіях, передбачати можливість здійснення самостійних спроб вдосконалення самого себе, свого тіла, психіки, емоцій, працювати над розвитком власних комунікаційних навичок, виховувати гуманне ставлення до світу, до оточуючого середовища, до самого себе. Освітній процес у закладі вищої освіти повинен включати в себе формування системи наукових уявлень про здоров'я, валеологічну грамотність та компетентність, оволодіння не тільки

уміннями та навичками збереження та вдосконалення власного здоров'я, але й педагогічними технологіями здоров'язбереження [5].

У сучасному світі під здоров'язберігаючими технологіями слід розуміти:

- сприятливі умови навчання (відсутність стресових ситуацій, відповідність вимог, методів навчання та виховання);
- оптимальну організацію освітнього процесу (у відповідності до вікових, статевих, індивідуальних особливостей та гігієнічних норм);
- повноцінно та раціонально організований руховий режим [2, с.36-38].

Сутність здоров'язберігаючих технологій проявляються в комплексній оцінці умов виховання та навчання, що дозволяють підтримувати нинішній стан студентів, формувати високий рівень їх здоров'я, навичок здорового способу життя, здійснювати моніторинг індивідуального розвитку, прогнозувати можливі зміни здоров'я та здійснювати відповідні психолого-педагогічні, реабілітаційні заходи з метою забезпечення успішності навчальної діяльності та її мінімальної фізіологічної «вартості», покращення якості життєдіяльності суб'єктів освітнього середовища.

Тому, узагальнюючи вищевказане, можна зробити висновки, що вирішення проблеми модернізації сучасного освітнього процесу, його особистісно-діяльнісний аспект ґрунтується на впровадженні здоров'язберігаючих технологій в освітній процес вузу. Саме вони є головними положеннями нової парадигми освіти.

Слід також відмітити, що в процесі цілеспрямованого формування здоров'язберігаючої компетентності, засобами здоров'язберігаючих технологій, у студентів потрібно стимулювати розуміння здоров'я як особистісної цінності, тобто наявність ціннісного відношення до здоров'я, розуміння культури здоров'я як складової загальної культури особистості та прагнення до здорового способу життя. Таким чином, використання здоров'язберігаючих технологій повинно бути однією зі складових освітнього процесу при підготовці майбутніх вчителів початкової школи.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Бойченко Т. Валеологія – мистецтво бути здоровим. Здоров'я та фізична культура. 2005. № 3. С. 1-4.
2. Деобальд Н.В. Развитие современных оздоровительных технологий и комплексных программ оздоровления. 2010. №2. С. 36-38.
3. Лукашин Ю.В. Здоровьесберегающая компетенция как составляющая профессиональной подготовки студентов педагогического вуза. Интеграция образования, 2009. №4. С. 102–106.
4. Омельченко Л. П. Здравотворческая педагогика. Харьков: Основа, 2008. 205 с.
5. Приходько Ю.О. Юрченко В.І. Психологічний словник-довідник: Навч. посіб. К.: Каравелла, 2012. 328 с.
6. Язловецький В. Здоровоохранение личности как педагогическая проблема. Кировоград: Полиграфическое предприятие эксклюзивных «Систем», 2011. 344 с.

О. П. Муковіз

ДИСТАНЦІЙНЕ НАВЧАННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ЯК ПЕРЕДУМОВА ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГА-ПРАКТИКА НА ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІЙ ОСНОВІ

Національні і цивілізаційні пріоритети в системі вищої освіти України вимагають змін та нових підходів у системі підготовки майбутнього вчителя початкової школи. Від рівня професійної підготовки вчителя, його вміння застосовувати інформаційні технології (ІТ) залежить рейтинг школи. В умовах сучасності професійна діяльність вчителя початкової школи пов'язана з різноманітними освітніми системами, варіативністю змістового наповнення початкової освіти, технічного й технологічного забезпечення освітнього процесу, розширенням можливостей ІТ у навчанні школярів та необхідністю

передбачати результати фахової діяльності – все це спонукає до оновлення змісту й системи підготовки майбутнього вчителя початкової школи.

Модернізація початкової школи, пов'язана із запровадженням нового Державного стандарту початкової освіти, гуманізацією освіти, ідей дитиноцентризму, принципів особистісно орієнтованого та компетентнісного підходів, в навчальний процес початкової школи, вимагає удосконалення змісту підготовки майбутнього вчителя початкової школи.

Інформатизація сучасного суспільства та проникнення ІТ у різні галузі діяльності людини змінюють і погляди на підготовку майбутніх вчителів. Сучасне інформаційне суспільство потребує спеціаліста, який є не тільки всебічно розвинутою особистістю, але й фахівцем, спроможним швидко пристосуватися до освітніх інновацій, що надають ІТ, здатним ефективно розв'язувати професійні завдання за допомогою новітніх технологій, здатним до самоосвіти. Такі суспільні вимоги пов'язані з науково-технічним прогресом, збільшенням обсягів наукової інформації, швидкою зміною сучасних технологій.

Сучасна вища освіта не встигає за суспільними змінами. Якщо у минулому столітті знань, одержаних у школі, а особливо у ЗВО, було достатньо, щоб працювати до пенсії, то в ХХІ ст. необхідно безперервно навчатися протягом усього життя. Отже, при підготовці майбутнього фахівця необхідно закласти потребу продовження навчання у майбутньому. Підготовка майбутнього вчителя початкової школи у ЗВО – це один із етапів становлення фахівця. Тому навчальний процес у ЗВО повинен мати випереджувальний характер, забезпечувати умови для професійного зростання й самоудосконалення, формування вмінь учитися й самостійно приймати відповідальні рішення, сприяти формуванню потреби студентів у систематичному саморозвиткові.

Змін підходів до навчання вимагає й підготовка майбутнього вчителя початкової школи, оскільки з інтенсивним впливом ІТ модифікуються навчальний процес у школі, зокрема, удосконалюється та розширюється

асортимент технічних засобів навчання, використовуються інші освітні технології ефективні для навчання сучасних школярів, оновлюються методи й зміст навчання, та й сама класно-урочна система. Стає не можливим прогноз необхідних студентів предметних знань і вмінь у майбутній професійній діяльності. Отже, мета підготовки вчителя – не накопичення багажу готових, систематизованих, теоретико-методичних положень, а розвиток особистості, навчання способів самостійно здобувати нові знання, необхідних для професійної діяльності, вести самостійний пошук інформації, опановувати технологіями ДН, самостійно вирішувати професійні завдання.

Необхідність удосконалення професійної підготовки майбутнього вчителя, її орієнтації на такі підходи до вирішення фахових завдань, які залишаються актуальними протягом тривалого часу, викликана тим, що стрімкий розвиток науково-технічного прогресу призводить до швидкого застаріння знань, умінь і навичок, отриманих під час навчання в освітньому закладі, інколи ще до його завершення.

Отже, майбутній учитель початкової школи повинен мати фундаментальні та професійні знання, вміння й навички, бути здатним і готовим навчатися протягом життя, швидко оперувати з ІТ, зокрема, технологіями дистанційного навчання (ДН), до підвищення власної кваліфікації відповідно до постійно змінюваних вимог.

Для організації ДН майбутнього вчителя важливе значення має наявність достатньої навчально-методичної й матеріальної бази ЗВО. Сьогодні це не тільки друкована література, рекомендовані навчальні посібники, авторські розробки викладачів, а й навчальні ресурси різних національних фондів, в яких розміщений сучасний та класичний навчально-методичний матеріал, педагогічні програмні засоби, календарні плани і конспекти уроків, сценарії різноманітних заходів тощо. Таке розмаїття колекцій сприяє створенню сайту системи неперервної освіти вчителів початкової школи Інформаційно-освітнього середовища (<http://sno.udpu.edu.ua>).

З появою та розвитком «хмарних» технологій студент має можливість не тільки користуватися усіма зазначеними сервісами, а й розміщувати в мережі власні проекти для оцінювання їх ефективності, публікувати результати особистих досліджень, брати участь у психолого-педагогічних диспутах і навіть наукових заходах.

Фактично дистанційний навчальний процес виходить за межі педагогічного ЗВО, зазнаючи впливу світового освітнього співтовариства. Зазначимо, що інформаційно-комунікаційна база ЗВО та її потужності також уже не є важливим пріоритетом успішної підготовки сучасного студента. Недостатність персональних комп'ютерів, що раніше обмежувало можливості підготовки сучасного вчителя, компенсується індивідуальною технікою студента – власними мобільними пристроями (ноутбуками, планшетами, смартфонами тощо). Сучасні гаджети, підключені до мережі Інтернет дозволяють користуватися необхідними ресурсами без обмежень. Зараз спостерігається тенденція впровадження мобільних пристроїв в освіту та розвиток «мобільного навчання», коли через мобільні електронні пристрої створюється повноцінне освітнє середовище.

Вплив матеріальної бази на ДН студента проявлявся також у тому, що необхідно було систематично збільшувати потужність комп'ютерної техніки для встановлення сучасних педагогічних програмних засобів, необхідних для забезпечення освітньої діяльності студентів, а це вимагало значних матеріальних витрат. Сучасне інформаційно-освітнє середовище дозволяє студентам використовувати необхідні програмні продукти та навчальні ресурси віддалено – без їх установа на персональний комп'ютер або мобільний гаджет з «клієнтськими» додатками, які не потребують значних технічних ресурсів. Використання інформаційно-освітнього середовища дає й інші переваги для ДН – автоматизоване та вчасне оновлення версій, забезпечення надійного захисту від несанкціонованого доступу, можливості одночасного доступу багатьом користувачам до навчальних ресурсів, можливості використання незалежно від місця перебування або часового простору.

Разом із тим, суттєвим показником ефективності ДН майбутнього вчителя початкової школи є створення належних організаційно-педагогічних умов ЗВО, повноцінне поєднання навчальної і наукової діяльності студента для засвоєння ним актуальними теоретико-методичними положеннями, опанування педагогічної майстерності, використання сучасного інструментарію у майбутній професійно-педагогічній діяльності. Це пов'язано із застосуванням у ДН нових педагогічних технологій, впровадженням нових освітніх стандартів, які потребують від учителя швидкого адаптування і засвоєння. Сучасний учитель повинен уміти миттєво відчувати нові вимоги до нього й адекватно зреагувати на них.

На продуктивність і якість ДН майбутнього вчителя початкової школи менше впливає навчально-методична і матеріально-технічна база, проте суттєвою є атмосфера освітнього закладу, створення організаційно-педагогічних умов для зручного темпу навчання студента, загальна спрямованість до наукових досліджень.

Технології ДН у підготовці майбутнього вчителя здатні індивідуалізувати процес навчання, що є важливим для реалізації одного із завдань вищої освіти – забезпечити можливість кожному студентові здобути освіту, яка найкраще відповідає його здібностям й особистим переконанням, створити умови, за яких кожний випускник досягає максимально можливого для нього інтелектуального рівня й професійної майстерності. Індивідуалізація навчання стає можливим шляхом надання кожному студентові права вибору власної швидкості і траєкторії в опануванні навчальним матеріалом, вибору навчально-методичної літератури, вибору способів вираження власних думок тощо.

Професійно-педагогічна підготовка майбутнього вчителя початкової школи на інформаційно-комунікаційній основі передбачає його готовність до ДН.

Готовність учителів початкової школи до ДН визначаємо як інтегральну властивість особистості, що відображає цілісну взаємодію мотиваційно-ціннісного (поглиблення усвідомленості потреби в опануванні теорією і

технологією ДН засобами самоосвіти на самоцінному рівні), когнітивного (сформованість особистісно присвоєних знань сучасних інформаційних технологій навчання, основ його організації в початковій школі, способів фахової діяльності на основі ІТ в цілях професійного становлення та саморозвитку) й операційного (комплекс майстерних дій і операцій, пов'язаних із використанням технологій ДН у професійній діяльності) компонентів.

Формування готовності майбутнього вчителя початкової школи до ДН – процес ґрунтовний, тривалий, послідовний і динамічний. Як уже зазначалося, він має кілька компонентів: мотиваційно-ціннісний, когнітивний та операційний. Вони цілком відповідають внутрішньому змісту і характеру формування готовності до ДН. У зв'язку з цим було розроблено навчально-методичні комплекси з урахуванням взаємозв'язку функціональних компонентів готовності до ДН, методичного забезпечення і змістових компонентів підготовки майбутнього вчителя початкової школи до застосування технологій ДН у власній професійній діяльності.

Підготовка студента до використання технологій ДН у професійній діяльності проходить у два етапи.

Перший етап – формування у студентів бази теоретичних знань, умінь та навичок для освоєння й ефективного використання комп'ютерної техніки та ІТ у професійній діяльності; основ інформаційної культури та інформаційно-комунікативної компетентності; створення підґрунтя для подальшого засвоєння педагогічних програмних засобів та технологій ДН у галузі початкової освіти.

На цьому етапі було впроваджено дистанційний курс «Інформаційно-комунікаційні технології в галузі початкової освіти» для формування мотиваційно-ціннісного компонента готовності до ДН.

Очікується, що після проходження першого етапу студент здатен продемонструвати такі результати:

- проводити творчий науковий пошук шляхів удосконалення процесу навчання засобами інформаційних технологій;

- підвищувати ефективність використання інформаційних технологій у навчальному процесі;
- вільно володіти програмними засобами загального та спеціального призначення;
- застосовувати педагогічні програмні засоби; вільно працювати в мережі Інтернет;
- працювати в Інформаційно-освітньому середовищі (<http://dls.udpu.edu.ua>);
- працювати із сайтом системи неперервної освіти вчителів початкової школи (<http://sno.udpu.edu.ua>).

Другий етап – упровадження електронного навчального курсу «Основи дистанційного навчання в початковій освіті». На цьому етапі формується когнітивний та операційний компоненти готовності до ДН.

Очікується, що після проходження другого етапу студент здатен:

- орієнтуватися в моделях, технологіях, принципах, формах та методах організації ДН ;
- працювати в Інформаційно-освітньому середовищі (<http://dls.udpu.edu.ua>);
- працювати із сайтом системи неперервної освіти вчителів початкової школи (<http://sno.udpu.edu.ua>);
- організовувати та здійснювати ДН у системі неперервної освіти;
- розробляти анкети, глосарій, тести та заповнювати ними систему неперервної освіти;
- створювати авторські сайти за допомогою додатка Blogger;
- працювати з «хмарними» сервісами в системі неперервної освіти.

При організації ДН майбутнього вчителя початкової школи важливим є технологічна насиченість освітнього процесу, педагогічно зумовлене впровадження авторських дистанційних курсів, створених викладачами-тьюторами. Це дає змогу студенту на особистому досвіді переконатися в

педагогічній доцільності використання електронних навчальних курсів, у їх дидактичному потенціалі.

Отже, використання технологій ДН в сучасному освітньому процесі ЗВО вимагає зміни форм та методів навчання майбутнього вчителя початкової школи – з наочно-роз'яснювальних на пошукові, проблемні, проектні, дослідницькі, що спрямовані на самостійну пізнавальну діяльність студента в отриманні й опрацюванні інформації, набутті практичних умінь і навичок.

О. Д. Мхитарян

***ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ
МАЙБУТНІХ СЛОВЕСНИКІВ ЗАСОБАМИ ІКТ***

Значення інформаційно-комунікаційних технологій як важливого фактора модернізації вітчизняної освіти задекларовано в усіх нормативних документах, зокрема в Концепції нової української школи розбудова сучасного освітнього середовища пов'язується з переходом запровадження ІКТ в освітній галузі від одноразових проектів до системного процесу, що охоплює всі види діяльності. Це актуалізує проблему використання засобів ІКТ і під час організації навчання у ЗВО, що передусім сприяє формуванню інформаційної компетентності майбутніх фахівців-філологів як їх інтегративної професійної якості.

Психологічні засади використання ІКТ, окреслені О. Тихомировим, О. Машбіц, В. Рубцовим, полягають у тому, що інформаційні технології розглядаються не лише як засіб обробки інформації, а й як чинник впливу на психіку людини, який має підвищити продуктивність праці людини, збагатити її творчий зміст, сприяти всебічному розвитку особистості. Розв'язанню проблеми сприяють установлені фахівцями (Л. Долинська, З. Огороднійчук, О. Скрипченко та ін.) вікові психо-розумові й психологічні фактори навчання учнів певного віку. Дидактичні аспекти проблеми компетентісно спрямованої навчальної діяльності з використання засобів ІКТ висвітлено в працях як зарубіжних (О. Едвардс, Г. Лаврентьев, Н. Лаврентьева, С. Пейперт), так і

вітчизняних учених (Р. Гуревич, Ю. Жук, М. Кадемія, Є. Полат), якими з'ясовано провідні принципи, форми й методичні прийоми організації навчальної взаємодії на основі ІКТ.

Теоретико-методичні засади набуття вчителем фахової компетентності засобами ІКТ розкрито в дослідженнях про застосування комп'ютерних технологій у професійній діяльності викладача-філолога (В. Оліфіренко), підготовку майбутнього вчителя гуманітарного профілю до використання ІКТ у навчальному процесі (О. Рябцев, С. Цінько, К. Шовш) тощо. Розв'язанню багатьох аспектів означеної проблеми сприяють висвітлені в працях учених-методистів і вчителів-словесників методичні основи використання ІКТ у навчанні літератури, зокрема щодо застосування ІКТ на уроках літератури (О. Ісаєва, Л. Назаренко, В. Уліщенко, В. Шуляр, Т. Яценко), упровадження хмарних технологій у вивченні словесності (Н. Скриннік, Л. Телішевська), практикування мультимедіа під час опрацювання художнього твору (О. Авраменко, Г. Бійчук, Н. Білоус), реалізації інтерактивних форм роботи за відеофрагментами (Т. Бабійчук), підготовки вчителя до проведення сучасного уроку літератури в умовах інформатизації освіти (Г. Дігтярьова, Т. Папернова).

Метою дослідження є визначення дидактичних умов використання основних засобів інформаційно-комунікаційних технологій у ході професійної підготовки студентів-філологів.

Формування фахової компетентності майбутнього вчителя-словесника передбачає використання навчальних засобів, що спрямовуються на активізацію їх пізнавальної діяльності, оскільки за таких умов суб'єкт навчання в значній мірі розвивається як особистість. Розуміння інформаційно-комунікаційних технологій як джерела полісенсорної інформації й ефективного чинника організації диференційованого процесу навчання та його інтенсифікації дає змогу в аспекті порушеної проблеми трактувати це поняття як комплекс методів, прийомів і засобів, що ґрунтуються на використанні комп'ютерних навчальних програм, забезпечуючи інтерактивну взаємодію

учасників навчально-виховного процесу та створення інформаційного продукту педагогічного призначення.

Згідно положень сучасної методичної науки, для якої засадничим є поняття «міри» в організації пізнання, методика застосування ІКТ передбачає й ретельне врахування навчально-виховних ресурсів традиційного навчання, тому, як наголошує Г. Клочек щодо шкільної літературної освіти [2, с. 9–10], інтеграція медіаосвітніх дискурсів у вивчення будь-якого предмета має відбуватися поступово. Крім того, використання мультимедійних засобів актуалізує висновок Є. Пасічника про те, що «наочність у навчанні може забезпечити успіх лише тоді, коли вона диктується логікою навчального процесу, коли наочні образи на уроках розумно поєднуються зі словом учителя» [4, с. 355].

Під час теоретичної підготовки студентів однією з традиційних і домінуючих організаційних форм виступає навчальна лекція, що, на думку О. Куцевол, у сучасному динамічно змінюваному світі в умовах інформаційного буму й мас-медійного простору вже не є єдиним джерелом інформації, що детермінує зміну лекційних стратегій, спрямованих на співтворчість, співроздуми лектора й аудиторії [3, с. 315–316]. Активізації пізнавальної діяльності студентів у формі діалогічного спілкування сприяє мультимедійна (електронна) лекція або лекція-візуалізація, що передбачає використання електронної дошки або проектора для послідовної демонстрації слайдів, супроводжуваних коментарями викладача. Використання ІКТ дає змогу організувати теоретичне вивчення предмета й без фізичного контакту з викладачем, тобто дистанційно, що здійснюється, наприклад, на основі лекції-консультації в режимі «on-line». Таке навчання передбачає подачу й обговорення матеріалу безпосередньо в ході заняття, що зумовлює не лише обмін думками, а й дискусію [3, с. 224]. Хоча ця форма сприяє розвитку дивергентного мислення (легкості, гнучкості й швидкості генерування ідей) суб'єктів навчальної взаємодії, її проведення ускладнюється необхідністю їхньої підготовки до дистанційної роботи, що потребує сформованості вміння

концентрувати увагу, формулювати запитання, вести дискусію, аргументувати й відстоювати власну позицію. Відтак особливостями пропонованих інтерактивних лекційних стратегій є те, що, подаючи матеріал, викладач допомагає студентам створювати нові знання, формулювати проблемні питання, пропонувати варіанти їх розв'язання, робити власні відкриття, тобто «створювати новий освітній продукт» (А. Хуторської) й одночасно розвивати індивідуальний творчий потенціал.

Практичне заняття з використання ІКТ передбачає навчальний діалог, що має створювати ситуацію вибору, давати можливість майбутньому вчителю української мови та літератури виявити власне ставлення до навчального матеріалу, свої симпатії й антипатії, сприяти розумінню самого себе. Це здійснюється через зіставлення й погодження особистісних цінностей та інтересів з потребами й установками інших учасників навчального діалогу. Тому найбільш ефективним методом організації активної пізнавальної діяльності студентів-філологів є кейс-метод (від англ. case – випадок), або метод ситуаційних вправ, – усебічний аналіз представленої ситуації професійно-педагогічної діяльності, що обговорюється під час відкритої дискусії і сприяє формуванню в майбутніх учителів навичок прийняття рішень [3; 5]. У площині проблеми продуктивним засобом професійного педагогічного тренінгу майбутніх учителів є розв'язання студентами відеокейсів, що дають змогу багаторазового перегляду фіксованих епізодів, забезпечують мобільність навчання, підвищують ефективність аналізу навчальних ситуацій, тобто інтенсифікують навчальний процес. У контексті методики навчання української мови та літератури слушною є думка О. Куцевол про доцільність не тільки збирання фонду відеозаписів уроків, а й оснащення його методичним апаратом, важливим складником якого виступатимуть кейси [3, 275–276]. Наприклад: «Проаналізуйте, як учитель провів етап вивчення нового матеріалу. З'ясуйте, чи доцільним був підбір методів і прийомів навчальної діяльності. Запропонуйте свої варіанти розв'язання цієї проблеми».

Використання студентами засобів ІКТ під час лекційно-практичних занять передусім має спиратися на самостійну позааудиторну роботу, спрямовану на підготовку мультимедійних проектів (літературно-лінгвістичних, мовно- і літературно-історичних, мовно- і літературно-топографічних, мовно- і літературно-природничих); створення мультимедійних презентацій, слайд-шоу, рекламних роликів, мікрофільмів, віртуальних екскурсій; проведення веб-квестів (рольових комп'ютерних ігор); проектування за мотивами прочитаного художнього твору мультфільмів, відеороликів (буктрейлерів) або фанфіків; участь у Інтернет-конференціях (вебінарах), використання таких жанрів інтернет-дискурсу, як форум, гостьова книга, чат, блог, миттєві повідомлення, смс, онлайн-ігри, електронні дошки повідомлень; використання відео- та аудіоматеріалів (відеокліпів, аудіокниг), телевізійних програм, електронних підручників, посібників, енциклопедій; аналіз відеоуроків, відеозаписів предметних позакласних та методичних заходів, відеоматеріалів про вчителів-новаторів тощо.

Розвиток ІКТ модернізує й систему контролю якості самостійної роботи студентів під час лекційно-практичних занять за допомогою комп'ютерної діагностики знань (мультимедійні методичні диктанти, тестування, електронні портфоліо, плікери тощо), що забезпечують об'єктивність, диференціацію та інтенсифікацію перевірки навчальних досягнень студентів, підвищують їхню навчальну мотивацію, запобігають одноманітності навчально-виховного процесу, впливають на зниження психологічного напруження. Важливою складовою навчального процесу із застосуванням інформаційних технологій слід назвати й практичні справи з різними типами тестів, головне призначення яких – перевірка знань студентів із різних предметів. Тестові завдання можуть розроблятися у вигляді електронних слайдів для загальної аудиторії, а також бути впровадженими за допомогою спеціальних програм.

Важливим чинником проектування веб-квестів як однієї з ефективних форм організації пізнавально-пошукової діяльності із використанням інформаційно-комунікаційних технологій виступає вибір викладачем форм

роботи під час вивчення тієї чи іншої теми, що має передбачати не лише раціональне поєднання групової та індивідуальної форм, а й урахування визначених Б. Доджем різних видів завдань, доцільних під час проведення будь-якого веб-квесту: а) переказ (виявлення розуміння теми на основі демонстрації матеріалів із різних джерел у новому форматі: створення презентації, плаката, оповідання); б) планування та проектування (розроблення плану або проекту на основі запрограмованих умов); в) самопізнання (будь-які аспекти дослідження особистості); г) компіляція (трансформація формату інформації, отриманої з різних джерел: створення книги кулінарних рецептів, віртуальної виставки, капсули часу, капсули культури); г) творче завдання (творча робота в певному жанрі: створення п'єс, віршів, пісень, відеороликів); д) аналітична задача (пошук і систематизація інформації); е) детектив, морока, таємнича історія (висновки на основі суперечливих фактів); є) досягнення консенсусу (вироблення рішення з гострої проблеми); оцінка (обґрунтування певної точки зору); ж) журналістське розслідування (об'єктивний виклад інформації, розподіл думок і фактів); з) переконання (схиляння на свій бік опонентів або нейтрально налаштованих осіб); и) наукові дослідження (вивчення різних явищ, відкриттів, фактів на основі унікальних он-лайн джерел) [1]. Використання розглянутої класифікації в пошуковій діяльності студентів даватиме змогу цілеспрямовано впливати на формування не лише їхньої інформаційної компетентності, а й предметної.

Значну ефективність у формуванні професійних якостей майбутніх учителів української мови та літератури виявив метод портфоліо (від фр. *porter* – носити, лат. *folio* – аркуш), що полягає у фіксуванні, нагромадженні й автентичному оцінюванні індивідуальних освітніх результатів студентів протягом певного періоду навчання та дає змогу простежити індивідуальний освітній шлях – пізнавальні зусилля, невдачі й здобутки вихованців [3; 5]. Портфоліо має містити продукти академічних здобутків студента, рефлексивний аналіз результатів його пізнавальних зусиль та їх документальні підтвердження: копії творчих, наукових проектів, статті, фото тощо.

Перевагами електронного портфоліо є компактне збереження об'ємної інформації та ефектна демонстрація навчальних досягнень на електронних носіях: як локально – доступно лише визначеному колу осіб, так і глобально – для послуговування всіма користувачами Інтернету (веб-портфоліо). Однак конкретних стандартів щодо обсягу портфоліо та шляхів його оцінювання ще не вироблено, що й ускладнює запровадження цієї освітньої інновації у вітчизняних навчальних закладах.

Отже, дослідження особливостей використання ІКТ у закладах вищої освіти дає змогу визначити дидактичні передумови формування фахової компетентності студентів-філологів: 1) формування інформаційної культури студентів шляхом поглиблення їх елементарної комп'ютерної грамотності, розвитку комунікативних здібностей та творчого потенціалу, формування умінь дослідницької діяльності; 2) позиціонування викладача як головного суб'єкта в системі організації навчально-пізнавальної діяльності студентів та застосування комп'ютера як допоміжного засобу педагогічної взаємодії й активізації пізнавальної діяльності студентів під час аудиторних занять; 3) умотивоване використання мультимедійних засобів на різних етапах вивчення навчального матеріалу; 4) раціональне поєднання елементів традиційного та інноваційного навчання; 5) забезпечення психологічного комфорту учасників комп'ютеризованого навчання.

Перспективи досліджень означеної проблеми полягають в уточненні шляхів професійної підготовки майбутніх учителів української мови та літератури засобами ІКТ під час вивчення основних дисциплін.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Додж Б. Применение веб-квестов в учебной деятельности. URL: <http://www.nataliachimera.ru/view.php?id=42> (дата звернення: 15.02.2020).
2. Концепція реформування літературної освіти в середній школі (предмет українська література). Коментований варіант. *Дивослово*. 2011. № 10. С. 4–16.
3. Куцевол О. М. Теоретико-методичні основи розвитку креативності майбутніх учителів літератури: монографія. Вінниця : Глобус-Прес, 2006. 348 с.

4. Пасічник Є. А. Методика викладання української літератури в середніх навчальних закладах: навч. посіб. для студ. вищих закладів освіти. Київ : Ленвіт, 2000. 384 с.
5. Яценко Т. О. Тенденції розвитку методики навчання української літератури в загальноосвітніх навчальних закладах (друга половина ХХ – початок ХХІ століття): монографія. Київ : Педагогічна думка, 2016. 360 с.

І.А. Нагрибельна,

Л.Г. Сугейко,

Ю.Ю. Мельничук

***СТИЛІСТИЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ У ЛІНГВОДИДАКТИЧНІЙ
ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦЯ ВИЩОЇ ШКОЛИ***

Підготовка сучасного вчителя початкової школи, здатного до новаторства, самовдосконалення й самореалізації, потребує висококваліфікованого набуття ним фахових компетентностей.

Поняття компетентності було введено американським лінгвістом Н. Хомським, який започаткував одну з перших спроб визначення поняття «володіння мовою». У сучасній лінгводидактиці фахові компетентності досліджували Л.Барановська, А.Богущ, О.Горошкіна, Л.Дроздова, С.Караман, К.Климова, Л.Кравець, І.Мацько, І.Нагрибельна, М.Пентиліук, Т.Симоненко, Г.Шелехова та інші.

Оскільки категорія компетентності є однією з ключових для нашого дослідження, то маємо дослідити наукові позиції вчених щодо її тлумачення.

«Компетентність – це інтегрована здатність особистості, набута в процесі навчання; необхідний комплекс знань, навичок та досвіду, що дозволяють ефективно здійснювати діяльність або певну функцію. Містить знання, уміння і навички, досвід, цінності, ставлення, що можуть цілісно реалізуватися у процесі конкретної навчальної ситуації» [7, с.111].

На думку І.Кучеренко «Компетентністю є сума знань, умінь і характерних особливостей, які дозволяють особистості здійснювати певні дії [2, с.9]», і далі «комунікативні мовні компетентності – це такі компетентності, що забезпечують можливість застосовувати людині різні специфічні лінгвістичні засоби [2, с. 9]».

Освітньо-професійні програми декларують той комплекс компетентностей, які мають бути сформовані під час професійної освіти. Зауважимо, що робота зі стилістики є тим стрижнем, на який спирається формування професійно-комунікативних компетентностей, оскільки саме вміння komponувати тексти різних стилів, вміння спілкуватися відповідно до комунікативної мети є ознакою готовності педагога до професійної діяльності. Тому метою нашого дослідження є аналіз способів формування стилістичної компетентності педагога в освітньому процесі вищої школи.

Формуванню стилістичної компетентності особистості приділяли увагу І.Білодід, О. Біляєв, П. Кордун, І. Кучеренко, О. Леонтьєв, Л. Мацько, В.Мельничайко, Ю. Мельничук, М.Пентилюк, Л.Сугейко,Т.І. Чижова та ін. Стилiстична компетентність реалiзується в умiннях використовувати мову в конкретнiй ситуацiї спілкування – це сукупність знань, умінь і навичок про спілкування в різноманітних умовах і з різними комунікантами, а також знань вербальних і невербальних засад інтеракції, умінь їх ефективно застосовувати у конкретному спілкуванні в ролі адресата і адресанта [1, с.124].

В основі стилістичної компетентності науковці визначають такі вміння: характеризувати стилі мовлення з урахуванням літературних норм української мови; знаходити стилістичні засоби в тексті, визначати їх стилістичну функцію; вживати доречні слова-синоніми, антоніми, омоніми, слова з прямим і переносним значенням, що відповідає стилю мовлення, мовленнєвій ситуації; робити стилістичний аналіз тексту; доречно використовувати мовні засоби з урахуванням стилю; будувати тексти різних стилів, типів і жанрів мовлення; редагувати і вдосконалювати написане.

У процесі систематичної роботи над стилями мовлення, практичної діяльності студентів перелічені вміння поступово перетворюються у навички, і особистість стає стилістично компетентною. Методика формування стилістичної компетентності майбутніх фахівців шляхом поглиблення та систематизації знань, набутих у закладах загальної середньої освіти – є важливою частиною системи роботи у вивченні курсу української мови у закладі вищої освіти, оскільки «необхідною умовою формування всебічно розвиненої, соціально активної особистості, спроможної реалізувати себе в різноманітних галузях суспільної діяльності, є засвоєння стилістичного багатства рідної мови, краси її зображально-виражальних засобів, уміння користуватися ними в різних комунікативних ситуаціях» [3, с.109].

Формування стилістичної компетентності педагога (викладача) досягається різними способами. Традиційно домінуючою вважається аудиторна робота майбутніх фахівців. У процесі лекційних, практичних та семінарських занять студенти опановують теоретичний матеріал, набувають спеціальних професійних компетентностей. Такі види роботи давно набули заслуженого авторитетного місця в освітній системі вищої школи.

Водночас все більше актуалізується роль самостійної роботи в системі професійно-методичної діяльності, фахової самоосвіти спеціаліста, ефективних видів самостійної роботи тощо. Підкреслює роль самостійної роботи таке наукове твердження: «Самостійна робота – це різновид пізнавальної діяльності, що спрямований на формування домінуючих складників професійної компетентності майбутніх учителів початкових класів – мовної, мовленнєвої, комунікативної, лінгводидактичної, самоосвітньої компетентностей» [5, с.35].

Процес формування й удосконалення стилістичної компетентності студентів відбувається за допомогою системи вправ і завдань, спрямованих на практичне ознайомлення із літературними нормами української мови і формування умінь використовувати мовні одиниці у власному мовленні. Для удосконалення і систематизації знань із стилістики, розвитку стилістичних умінь і навичок необхідно запроваджувати систему вправ. Під вправою у

дидактиці розуміють «планомірно організоване повторне виконання дії (розумової чи практичної) з метою опанування нею або підвищення її якості» [8, с.382]. Під стилістичними вправами науковці розуміють «усні й письмові вправи, що допомагають зрозуміти завдання функційних стилів, основні загальні риси й мовні особливості на фонетичному, лексичному, граматичному рівнях мови» [7, с. 234–235].

У лінгводидактиці вищої школи систему вправ з української мови аналізували Н. Безгодова, Н. Голуб, І. Дроздова, К. Климова, О. Кравчук, О.Кучерява, А. Нікітіна, Л. Овсієнко та ін.

Як свідчить аналіз спеціальної літератури, прагнення класифікувати вправи зі стилістики щодо їх застосування в закладах загальної середньої освіти відображено в розвідках Г. Дідук, Л. Кратасюк, О. Кулик, І. Кучеренко, В. Новосолової, М. Пентилюк, Д. Семчук, Т. Чижової та інших.

Велику увагу вправам приділяють С. Іконников, В. Капінос, Т.Ладиженська, В. Мельничайко, Л. Новосолова, М. Пентилюк, Т.І.Чижова та інші. М. Пентилюк у своєму дослідженні [4, с.38-39] пропонує такі класифікаційні ряди вправ: 1) за формою мовлення – усні і письмові, 2) за змістом програмового матеріалу – фонетико-стилістичні, лексико-стилістичні, граматико-стилістичні та власне стилістичні, 3 за місцем їх застосування – супровідні, спеціальні, формуючі або тренувальні, 4) за методикою проведення – вправи на спостереження, стилістичний аналіз, стилістичне експериментування, конструювання й редагування, 5) за місцем виконання – класні і домашні, 6) за ступенем самостійності – колективні та індивідуальні.

«До репродуктивних вправ відносимо: спостереження над виразністю мовлення, над синонімами, виділення стилістично забарвлених слів, зіставлення текстів наукового, художнього і розмовного стилів; аналіз текстів, стилістичний експеримент. Серед продуктивних вправ вирізняємо конструктивні (конструювання текстів за опорними словами, словосполученнями, частинами речення, самостійне складання речень) і творчі (відтворення деформованих текстів, редагування (удосконалення) написаного,

побудова текстів за поданим початком (кінцем), за планом, написання творів, переказів)» [9, с.41-42].

Наведемо приклади вправ:

Прочитайте текст. Доведіть, що він належить до публіцистичного стилю. Чи можна вважати його як есе?

Природа – наш дім. Усе, що нас оточує і ми, є частиною природи.

Ми живемо серед природи. Тому вона – наш дім. Від неї залежить наше здоров'я, стан. Як ми дбаємо про свою оселю, так повинні дбати про природу. Засмічене довкілля, неконтрольована вирубка лісів, спричинені пожежі, відсутність очисних споруд та багато інших чинників погано впливають на неї, а значить і на людину.

Тому завдання для усіх та кожного – любити та берегти природу. Вона наш дім. (З газети)

Прочитайте. Як ви розумієте слова сучасного українського мовознавця? *Слово – найвірніший посланець з минулого в сьогодні і з сьогодні в прийдешнє (І. Вихованець).*

Наведені вправи сприяють осмисленню й закріпленню студентами знань зі стилістики української мови, виробленню в них стилістичних умінь і навичок та формуванню стилістичної компетентності майбутніх учителів.

Грамотико-стилістичні вправи й завдання передбачають спостереження, розпізнавання, аналіз, зіставлення, оцінювання граматичних конструкцій у словосполученнях, реченнях, текстах; добір граматичних синонімів, визначення стилістичних функцій, трансформування граматичних конструкцій, наприклад:

Визначте, де вживаються подані слова, поясніть їх значення.

Куліш – кулеша, кіно – кінематограф, сусід – сусіда, база – базис, артист – артистка, адрес – адреса.

Поставте іменники в кличному відмінку.

Пані Ольга, Людмила Миколаївна, Олена Дмитрівна, Станіслав Олександрович, Олег Петрович, професор, лікар, студенти, маляр, козак.

Стилістичні вправи є ефективним засобом формування стилістичної компетентності студентів, тому що допомагають майбутнім фахівцям засвоїти основні поняття зі стилістики, оволодіти стилістичними нормами; вчать будувати висловлювання з використанням екстралінгвістичних чинників, уміння працювати над словом. У методичній літературі для формування стилістичної компетентності студентів, які здобувають освітню спеціальність, виділяють основні групи вправ, спрямовані на: а) відпрацювання загального змісту, б) визначення структури і композиції висловлювання, в) відбір мовних засобів і створення тексту, г) удосконалення тексту (редагування) [2].

У процесі вивчення фоностилістики студентам доцільно пропонувати такі фонетико-стилістичні вправи: Проаналізуйте фонетичні засоби, використані в поезії. Визначте види звукових повторів та їх стилістичне навантаження.

Буває, часом спінну від краси. Спинюсь, не тямлю, що воно за диво, – оці стени, це небо, ці ліси, усе так гарно, чисто, незрадливо, усе як є – дорога, явори, усе моя, все зветься – Україна. Така краса, висока і нетлінна, що хоч спинись і з Богом говори. (Л.Костенко).

Лексико-стилістичні вправи дають можливість студентам здійснювати стилістичну диференціацію словникового складу української мови; простежити за стилістичними можливостями полісемії, синонімії, антонімії, омонімії; визначати функційно-стилістичні різновиди лексикосемантичних пластів, їх зображально-виражальні можливості й закономірності використання в різних функційних стилях; аналізувати експресивне забарвлення слів.

Поясніть значення наведених слів. Установіть їх стилістичне забарвлення. Введіть подані слова в речення.

Архітектор – зодчий, біографія – життєпис, бібліотека – книгозбірня, гімн – славень, лічити – рахувати, відсоток – процент, покласти – положити, правильно – вірно, веселка – райдуга.

Таким чином, вправи зі стилістики є важливим засобом набуття знань і формування стилістичних компетентностей. Уміле використання стилістичних вправ служить активним засобом попередження стилістичних недоліків і

вироблення в студентів стійких навичок володіння стилями мовлення; поглиблюються знання про стилістичне багатство української мови, особливості стилів мовлення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Біляєв О.М. Культура мовлення вчителя-словесника. Дивослово.1995. № 1. С. 37-44.
2. Кучеренко І.А. Формування стилістичної компетентності старшокласників.
URL: https://library.udpu.edu.ua/library_files/zbirnuk_nayk_praz/2006/2006_23.pdf
3. Мельничук Ю.Ю. Роль стилістичних умінь у формуванні комунікативної компетентності молодших школярів. Херсон: Вид-во ХДУ, 2013. Вип. 64. С.109-113.
4. Методика навчання української мови в середніх навчальних закладах. За ред. М.І. Пентилюк. К.: Ленвіт, 2004.
5. Нагрибельна І. А. Самостійна робота в системі підготовки майбутніх учителів початкових класів до навчання української мови: [монографія] / І. А. Нагрибельна. Херсон, 2016. 348 с.
6. Нагрибельна І.А., Мельничук Ю.Ю., Сугейко Л.Г. Самостійна робота студентів під час вивчення методик української та російської мов: навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів напряму підготовки «Початкова освіта». Херсон: ТОВ «ВКФ «СТАР» ЛТД», 2014. 292 с.
7. Пентилюк М.І. Словник-довідник з української лінгводидактики: навч. посіб., за ред. М. І. Пентилюк. Київ: Ленвіт. 2015. 320 с.
8. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: учебное пособие. М.: Народное образование, 1998. 256 с.
9. Сугейко Л.Г. Наступність і перспективність формування стилістичних умінь в учнів початкових та 5 класів загальноосвітньої школи: дис...канд. пед.наук. Одеса, 2001. 225 с.

Я.А.Нагрибельний

**ПЕДАГОГІЧНА СПАДЩИНА ІВАНА ЗЯЗЮНА В ПІДГОТОВЦІ
СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ**

Фахова підготовка сучасного вчителя ґрунтується на засадах теорії та практики. Саме тому у науково-методичній літературі актуалізується проблема осмислення та оцінки науково-практичної спадщини знаних дослідників педагогіки. Одним з таких, хто зробив неоцінений внесок у науково-педагогічний контент професійної підготовки вчителя був Іван Зязюн.

У межах нашого дослідження визначимо основні складники його доробку та їх роль у процесі фахового становлення педагога.

Студіювання джерельної бази вказує на те, що спадщину педагога досліджували Г. Васянович, М. Вовк, Ю. Грищенко О. Дубасенюк, В. Кремень, А. Кузьмінський, Я.Нагрибельний, Л. Ликтей, Н. Ничкало, О. Отич, В. Рибалка, О. Романовський, О. Семенов, В. Сидоренко, Ю. Степура та ін..

Такий жвавий науковий інтерес не дивує, адже педагогічні ідеї І.А.Зязюна – це педагогічний феномен. Його будуть продовжувати вивчати і на тлі реформації освіти, і як досвід педагогічної науки.

Про роль вченого та її оцінку суспільством свідчить такий факт: американський біографічний інститут 1998 року визнав Івана Андрійовича Зязюна «Людиною року».

Світове визнання педагогічної творчості метра уособлює в собі й належну оцінку його ідей і в Україні.

У вітчизняних бібліотеках налічується понад 500 наукових праць авторства І.Зязюна. У творчій спадщині педагога – монографії, підручники, посібники, статті, що фахово сприяли студентам і вчителям-практикам оволодіти азами педагогічної творчості.

Ми представимо далеко неповний перелік наукової творчості академіка І.Зязюна: «Філософські засади освіти: освітні і виховні парадигми, освітні технології, діалектика педагогічної дії», «Філософія, освітні стратегії і якість національної освіти», «Філософія поступу і прогнозу освітньої системи», «Філософські проблеми гуманізації і гуманітаризації освіти», «Філософія

педагогічної дії», «Гуманізм освіти XXI століття: філософський і психологічний аспект», «Філософія педагогічної якості в системі неперервної освіти» та інших.

Як бачимо Іван Зязюн зробив чималий внесок в розроблення парадигми філософії освіти. Сучасне сприйняття гуманістичної, людиноцентричної стратегії освіти ґрунтується на ідеях Зязюна.

Основні ідеї педагогічної спадщини І.Зязюна дотичні до світогляду В.Сухомлинського. Відомий педагог закликав формувати через освіту цінності добра, моралі, суспільнокорисної праці, природньої творчості.

У поглядах І.Зязюна знаходимо такі ідеї: гармонійний розвиток особистості на засадах Істини, Добра, Краси, Творчості, Свободи.

Учений зазначав, що «...необхідна побудова цілісного процесу набування знань, адекватних життю, побудова органічного комплексу гуманітарно-соціально-історичних, природничо-наукових і художніх дисциплін, об'єднаних єдністю гуманістичних смислів і духовно-моральних цілей»[2, с. 215].

Безперечно, сучасна педагогічна освіта враховує такі погляди вченого та моделює їх в практику. Учителі реалізують означені категорії у виховному аспекті уроків, у дидактичному наповненні, під час добору текстів вправ і завдань тощо.

Нам імпонує така позиція вченого: «Сукупність ідей, теорій і підходів, які обираються як методологічні засади наукового пошуку, складає ту «призму», через яку й завдяки якій з'ясовується сутність об'єкта дослідження, моделюються уявлення про нього, здійснюється пошук засобів та умов удосконалення, ефективного розвитку»[2, с. 41]. Погоджуємося із таким баченням, оскільки воно доповнює мотивацію педагога до творчого пошуку, динаміки в професійному зростанні. Ідеї І.Зязюна спрямовані на такого вчителя, який не зупиняє своє професійне самовдосконалення, постійно творчо зростає.

Процес модернізації освіти визначився становленням Нової української школи. Її ідеологія пов'язана із формуванням партнерських стосунків між учителем та учнем, між учнями в класі. НУШ декларує оновлення методології навчання. Практичне втілення всього означеного можливо за умови того, що в

класі знаходиться креативний педагог. Водночас НУШ акцентує роль соціокультурної складової в навчанні. Тут також важливими є думки І.Зязюна. Вчений зазначав таке: «Найвищий результат освіти – духовний стан нації, зростання національної самосвідомості, коли в суспільстві існують ідеї, які мають загальний інтерес і можуть бути доступними для кожного громадянина» [1, с. 24].

Усе це можна реалізувати лише за умови педагогічної майстерності вчителя. Звернемося до основних складників цієї категорії за визначенням І.Зязюна:

- загальнонаукові знання, наукова ерудиція з обраної спеціальності;
- предметні уміння і навички, професійні уміння і навички, відповідні кожній функції педагога;
- висока інтелектуальна активність;
- пізнавальна самостійність;
- педагогічні здібності;
- культура мови і мовленнєві навички[2, с. 366];

Узагальнюючи наведені складники, відзначимо, що вони видаються нам домінантами професійної підготовки вчителя, на яких базується подальша діяльність. Вважаємо, що бажання вчителя бути популярним для учнів не має переважати над бажанням бути професійним. Саме тому ключові складники педагогічної творчості, які виділив академік Зязюн враховують серйозне наукове підґрунтя в діяльності вчителя.

Для нашого дослідження важливими є такі результати аналізу спадщини вченого: «...у сучасних соціально-політичних умовах особливої актуальності для українських студентів-майбутніх учителів набуває ідея Івана Андрійовича Зязюна, що в ХХІ столітті має домінувати людиноцентрична педагогіка, що виявлялася в особливій увазі педагога до проблем учителя. Ці ідеї були втілені в комплексній програмі «Вчитель», розробленій під керівництвом І. Зязюна. Основні положення цієї програми реалізовано і в новому Законі України «Про вищу освіту» [3].

У результаті студіювання наукової творчості І.Зязюна можемо зробити висновок про те, що ідеї та наукові погляди вченого лишаються новаторськими і в педагогічній освіті третього тисячоліття.

Серйозним продовженням наукової діяльності вченого стали його послідовники, а це, в першу чергу, самі вчителі. Адже творча спадщина вченого об'єднала креативних, мобільних, здатних до інновацій вчителів. Водночас покликаємося на такі данні: «...до представників наукової школи І. Зязюна належать доктори і кандидати педагогічних наук, які екстраполують ідеї педагогіки добра, культуровідповідності сучасної освіти, дитиноцентризму в освітньому процесі. Зазначимо, що під керівництвом академіка захищено 22 докторських і 20 кандидатських дисертацій з актуальних педагогічних проблем» [3].

Усвідомлюючи роль вченого і педагога в науково-освітній площині, зазначимо, що його ідеї насичують українську педагогічну освіту своїм потенціалом та новаторством.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Зязюн І.А. Світоглядна парадигма освіти. Х., 2003. Вип. 5. С. 24-31
2. Педагогічна майстерність: підручник, 3-тє вид., допов. і переробл. К.: СПД Богданова А.М., 2008. 376 с.
- 3.Нагрибельний Я. Роль Івана Зязюна в становленні й розвитку педагогічної освіти в незалежній Україні. Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи: зб. наук. пр. [редкол. Л.Б. Лук'янова (голова), Аніщенко О.В. (заступник голови) та ін.]; Ін-т пед. освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України. Київ, 2019. Вип. 1 (15) С.89-98.
- 4.Філософія педагогічної дії : монографія. Київ ; Черкаси : [Б. в.], 2008. 608 с.

С.О.Огурцова

СУЧАСНІ АСПЕКТИ РЕАЛІЗАЦІЇ УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Від якості процесу управління залежить якість результату діяльності закладу середньої освіти. Питання ефективності управлінської діяльності, удосконалення керівництва контролю в закладі середньої освіти, глибокий педагогічний аналіз роботи керівництва, педагогічного колективу і кожного вчителя зокрема на сьогодні є актуальним. Сьогодні здійснюється реформування початкової освіти, а відтак – змінюються підходи до управлінської діяльності освітніх закладів [1;2;3].

За твердженням С.Максимюка, в управлінській діяльності потрібно змінювати підходи, які полягають в удосконаленні матеріально-технічної бази школи, у зміцненні зв'язків із сім'єю, школою, громадськістю та доцільне поєднання початкової і основної освіти тощо [8,с.432]. Якщо керівник навчального закладу знає і розуміє подані чинники та забезпечує їхню реалізацію, то можна вважати його управлінську діяльність на належному рівні. Головне в управлінській діяльності – визначення перспективи в роботі з кадрами та своєчасний і якісний моніторинг результатів діяльності школи.

На думку М.Красовицького, метою розвитку закладу освіти в контексті управління є якість освіти, тому необхідно створити відповідні умови, які забезпечуватимуть оптимальний особистісний розвиток кожної дитини[6,с.20]. Д.Луцик висвітлює проблему керівництва школою І ступеня. На його думку, керівники школи повинні бути обізнані зі змістом, формами, методами управлінського процесу в початковій та основній школі [7,с.23].

Питання ефективності та систематизації управлінської діяльності розкривають Н.Островерхова та О.Даниленко [9]. Керівництво повинно полягати в тому, як зазначає В.Сухомлинський, щоб, відокремивши непередбачене, те, що не можна (і не має потреби) передбачити, спланувати, розрахувати, знайти в освітньому процесі найважливіше, визначити те, що не тільки входить у сферу наукового передбачення, а й немислиме без

передбачення [10,с.73]. Значні зміни передбачає нова Концепція розвитку освіти: це реорганізація системи управління, фінансування та менеджменту освіти шляхом децентралізації, дерегуляції, запровадження інституційної, академічної та фінансової автономії навчальних закладів, дотримання принципу відповідальності навчальних закладів за результати освітньої та виховної діяльності [5,с. 7-8]. Однак, потрібно зазначити, що сьогодні відсутні дослідження, які б розкривали шляхи реалізації управлінської діяльності в початковій школі.

В управлінській діяльності початкової школи особливо важливим є питання реалізації Державного стандарту загальної початкової освіти, навчальних планів, програм і підручників для початкової школи [1]. У цих документах окреслено функції структурних управлінських органів системи освіти в Україні. Зокрема в Законі „Про освіту” передбачено систему органів державного управління і систему органів громадського самоврядування [3]. Органи державного управління освітою і громадського самоврядування діють у межах повноважень та здійснюють ініціативну діяльність, не заборонену законодавством. Сьогодні у процесі підготовки майбутніх учителів до роботи в школі важливою є професійна компетентність, яка передбачає обізнаність з Положенням про освітні заклади, їхню атестацію та акредитацію, які затверджуються Кабінетом міністрів України. В умовах відродження і розвитку школи управлінська діяльність передбачає мету і завдання, за допомогою яких на основі законів України і нормативних документів про освіту потрібно підвищити якість навчання і виховання молодших школярів [2;3]. Управління має місце там, де відбувається спільна діяльність людей для досягнення певної мети в навчанні, розвитку та вихованні. Ефективність управлінської діяльності керівника освітнього закладу залежить від розуміння і ґрунтовності здійснення управлінських функцій. До них належать: аналіз і планування, організація і контроль, координація і стимулювання. Аналіз роботи початкової школи як системи показує, що вона характеризується безперервною зміною станів,

характером зв'язку між елементами, обумовленими метою і завданнями освітнього процесу в кожному класі.

Управління в школі включає вплив, заснований на наукових принципах і методах, спрямований на оптимальну організацію освітнього процесу. В теорії управління за останні роки, як відомо, визначилися нові підходи до розв'язання проблем взаємовідносин керівників і підлеглих, прав і обов'язків посадових осіб, психології управління. Все більш глибоко виявляється характер самої культури відносин, показником якої є професійні і загальнолюдські цінності [4].

Однією із найважливіших функцій управління, що передбачає визначення найбільш ефективних шляхів досягнення відповідних завдань, є планування. Висуваються вимоги щодо визначення завдань, окреслених у поточному навчальному році, тобто в річному плані, змісту педагогічних рад, методичної роботи з педагогами, адміністративно-господарської роботи з метою поліпшення умов життєдіяльності учнів початкової школи.

Під час роботи над планом враховують такі вимоги: змістовність планування, що полягає у визначенні основних видів діяльності, заходів, добору та розстановки конкретних виконавців, у визначенні терміну виконання; реальність планування, тобто врахування типу школи. Під час контролю щодо реалізації плану керівникові варто звертати увагу на впровадження форм і методів під час організації і проведення заходів, виконання їх у зазначені терміни, залучення до їхнього проведення широкого кола молодших школярів та їхніх учителів. Отже, управління включає єдність кінцевої мети і завдань адміністративного, педагогічного, сімейного і громадського впливу в процесі формування особистості молодшого школяра. Для реалізації цієї закономірності важливим є взаємозв'язок школи, сім'ї та громадськості. Між ними існує багато зв'язків, які й мусять бути залучені в процес виховання дітей. Одним із шляхів в управлінській діяльності є внутрішній контроль. Керівник початкової школи має ґрунтовно продумати певну систему адміністративних заходів з організації та керівництва діяльністю ввіреного йому закладу, за

добробут якого він несе юридичну, матеріальну та моральну відповідальність, а також несе відповідальність за здоров'я дітей, за охорону праці та безпеку життєдіяльності працівників школи; за організацією та якість дитячого харчування; за роботу господарських служб, обслуговуючого персоналу, за організацією медичного обслуговування; за діяльність бібліотеки та інших установ. Практична реалізація управлінської діяльності в початковій школі здійснюється за допомогою різних форм і методів. Це групові та індивідуальні форми управління, а серед методів управління визначаємо бесіди, діалоги, дискусії, „круглі столи”, прес-конференції тощо.

Директор та його заступник з навчально-виховної роботи систематично відвідують уроки та позакласні заходи, на яких ведуть спостереження, описують їх, роблять висновки та пропозиції у процесі внутрішнього контролю. Вони мають бути змістовними, конкретними, позбавленими суб'єктивності й упередженості. Організація та управління методичною роботою в початковій школі має важливе значення у професійному зростанні вчителя початкової школи. Для цього створюються методичні об'єднання за класами, спрямовані на надання конкретної практичної допомоги вчителям у вдосконаленні форм і методів роботи з молодшими школярами. Їх результативність потрібно визначати не за кількістю запланованих та проведених заходів, а за показниками педагогічного процесу. Для директора школи дотримання фінансової дисципліни є важливим питанням, основним критерієм якого є раціональність використання виділених бюджетних коштів та позабюджетних надходжень від залучення додаткових джерел фінансування, в тому числі при наданні додаткових освітніх послуг. Для заступника директора школи значним є складання розкладу занять за класами та з урахуванням індивідуальних побажань учителів і доцільністю для навчання учнів. У роботі визначено технологію збирання та впровадження досвіду практичної діяльності (планування, форми, методи, засоби). Важливим показником діяльності керівника початкової школи є вплив його управлінської діяльності на організацію гуртків, творчих студій, секцій. Вони є додатковою організаційною

формою освітнього процесу. З метою поліпшення управління і контролю в школі розроблено пам'ятку, в якій зазначили такі вимоги: в управлінні і контролі спиратись на законодавчі та нормативні документи про освіту, в т.ч. про управління і керівництво загальноосвітнім освітньо-виховним закладом; чітко реалізовувати функції управління закладом освіти; звертати особливу увагу на підвищення вчителями національно-патріотичного, науково-методичного рівня процесу навчання та виховання, впровадження сучасних педагогічних технологій.

У новій Концепції розвитку освіти зазначено, що потрібно здійснити перегляд обсягу і меж повноважень центральних і місцевих органів управління освітою, скорочення контрольних-оглядових функцій, жорстка і чітка регламентація процедур і повноважень інституцій, пов'язаних з контролем і наглядом. Автори Концепції наголошують, що має бути чітко визначений обсяг контрольних-звітних та облікових документів навчального закладу та зведення його до мінімуму. У містах з районним адміністративним поділом пропонується вивести школу з підпорядкування районних управлінь освіти і надати їй самостійності в управлінні.

Отже, у статті розкрито шляхи реалізації до управлінської діяльності початковою школою. Керівник і його заступники мають опанувати змістом, формами та методами управлінської діяльності у взаємозв'язку та побудувати якісну систему управління, яка забезпечуватиме підвищення якості результатів діяльності педагогічного керівництва колективом і сприятиме зростанню професіоналізму керівника і його заступників.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Державний стандарт загальної початкової освіти. Початкова школа. 2017. №7. С.1-18
2. Закон України „Про загальну середню освіту”. Початкова школа. 2016. №8. С.1-12.
3. Закон України „Про освіту” . К.:”Генеза”, 2016. –34с.

- 4.Каланіна Л.М.Організаційний механізм як система і об'єкт дослідження. Анотовані результати науково-дослідницької роботи Інституту педагогіки НАПН України за 2012 рік: наукове видання. К.: Інститут педагогіки, 2013. С.39-40.
- 5.Концепція розвитку освіти на 2015-2025 роки. Освіта України. 2014. С.7-14.
- 6.Красовицький М.Ю. Проблеми підвищення ефективності управління роботою школи. К.:Наукова думка, 1978. С.20.
- 7.Луцик Д.В.Школотзнавство. Підручник. Дрогобич: Відродження, 2006. 115с.
- 8.Максимюк С.П.Школотзнавство. Наукові основи управління сучасною школою. Суть процесу управління, його структура. К.: Бібліотека українських підручників, 2008. 564с.
- 9.Островецьова Н.М.Ефективність управління загальноосвітньою школою. К.: Школяр, 2009. 123с.
- 10.Сухомлинський В.О. Вибрані твори. К.: Радянська школа, 1977. у 5т. Т.4. С.73.

Рекомендовано до друку доцентом І.В.Валуєвою

І. В. Онищенко

УПРОВАДЖЕННЯ ІДЕЙ ДИТИНОЦЕНТРИЗМУ В ОСВІТНІЙ ПРОЦЕС НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Схвалення Концепції «Нова українська школа» (2016), прийняття Закону «Про освіту» (2017), затвердження «Державного стандарту початкової освіти» (2018), Професійного стандарту «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти» (2018) вимагають від сучасної початкової школи нових підходів до формування компетентної, успішної, творчої особистості, у якій поєднується інтелектуальні здібності, розвинуті фізичні та моральні якості, активна громадянська позиція, здатність до інноваційної діяльності, креативність, бажання навчатися впродовж життя.

Актуальним завданням сучасної педагогічної науки і практики є осучаснення уявлень про сутність і призначення освіти. На перший план

виходять питання, пов'язані зі становленням особистості дитини. Для їх розв'язання треба кардинально переосмислити зміст і функції освіти, створити сприятливі умови для розвитку талантів, здібностей, компетентностей та наскрізних умінь кожного учня, формування в молодших школярів основ життєвої компетентності. Це потребує від сучасного учителя початкової школи високого рівня професійної майстерності, володіння методиками компетентнісного навчання і новими освітніми технологіями.

У Концепції «Нова українська школа» акцентується увага на впровадженні особистісно орієнтованої моделі освіти, яка заснована на ідеях дитиноцентризму. Серед характерних ознак даної моделі вирізняється її спрямованість на екзистенційні потреби людини: свобода буття, вільний вибір життєвого шляху й світогляду, самостійність, відповідальність, самореалізація, саморозвиток, самовизначення, творчість. Особистісно-орієнтована модель освіти враховує попередній досвід, потреби, інтереси, ціннісні орієнтири, індивідуально-психологічні особливості кожної дитини, на практиці реалізуючи принцип дитиноцентризму.

Фундаментальні засади дитиноцентрованої педагогіки висвітлено в працях Г. Ващенко, К. Вентцеля, Дж. Дьюї, А. Дістервега, Я. Корчака, Т. Лубенця, А. Макаренка, М. Монтерсорі, К. Роджерса, Ж-Ж. Руссо, В. Сухомлинського, О. Сухомлинської, К. Ушинського, Ф. Фребеля та ін. У сучасній вітчизняній педагогіці ідеї дитиноцентризму знаходять відображення в наукових студіях І. Бега, В. Бикова, С. Білецької, О. Вишневського, М. Євтуха, О. Захаренка, І. Зязюна, К. Каліни, О. Квас, В. Кременя, М. Левківського, В. Лозової, В. Лугового, Н. Ничкало, С. Попиченко, Н. Скотної, О. Федій та ін.

Розробці дитиноцентризму як засадничого принципу розбудови Нової української школи, центром якої є дитина, присвячені дослідження Н. Бібік, Г. Коберник, В. Мисько, М. Набок, Л. Ніколенко, О. Русінової, О. Савченко, В. Сидоренко, М. Скрипник та ін. Аналіз праць учених показує, що реалізація гуманістичної парадигми визначає домінантою положення дитиноцентризму, що мають важливе значення для НУШ та набули статусу принципу, відповідно

до якого дитина стає центральною постаттю в усіх процесах, пов'язаних з її вихованням, навчанням та розвитком.

Дитиноцентризм є предметом досліджень різних наукових галузей, зокрема, філософії, педагогіки, психології, соціології, освітології та ін., а, отже, є поняттям глобальним, таким, що вимагає детального і ґрунтовного вивчення. Розкриття змісту поняття «дитиноцентризм» вимагає дослідження не тільки антропологічних аспектів дитини, а й психологічних, педагогічних, соціальних, медичних умов її розвитку.

Аналіз наукових джерел показав, що дитиноцентризм розглядається як: принцип визнання дитини як найвищої цінності (Є. Антипін); принцип підвищеної уваги до конкретної дитини з її сутнісними характеристиками (К. Каліна); особистісно орієнтована модель виховання дитини (О. Квас); особистісно орієнтована модель взаємодії дитини і дорослого (В. Мисько); максимальне наближення навчання і виховання конкретної дитини до її сутності, здібностей і життєвих планів (Н. Бібик); орієнтація на особливості дитини, утвердження її як найвищої цінності, відповідальне ставлення до неї (С. Попиченко); зорієнтованість окремого учня на власну діяльність (О. Вишневський); педагогічне спілкування з дитиною на рівні емоційно-духовних зв'язків (О. Федій) та ін.

Узагальнення й систематизація різних підходів переконує, що переважна більшість сучасних дослідників розглядають дитиноцентризм у контексті гуманізації освітнього процесу та тлумачать дане поняття як модель виховання та навчання дитини, системоутворювальною метою якої є зберегти дитячу субкультуру, наблизити зміст освіти до її вікових характеристик, потенційних здатностей і здібностей задля формування в неї основ життєвої компетентності.

Модернізація системи освіти України на засадах дитиноцентричної освітньої парадигми вимагає перетворень системного рівня, зокрема, таких, як переосмислення її мети і завдань, оновлення змісту, методів і форм організації освітнього процесу, кардинальних змін у структурі освіти та вдосконалення мережі освітніх закладів. Відповідно, головною метою дитиноцентризму є

максимальне наближення навчання та виховання до вікових та індивідуальних особливостей дитини, її здібностей, можливостей та інтересів.

У контексті досліджуваної проблеми важливими пріоритетами, на яких ґрунтується освітній процес в НУШ, є дитиноцентризм та визнання цінності дитинства. Конкретизуємо ці пріоритети.

1. Пріоритет «Дитиноцентризм» передбачає:

- розвиток дитини відповідно до її вікових та індивідуальних психофізіологічних особливостей і потреб, індивідуальних стилів, темпу, освітніх траєкторій;
- формування загальнолюдських цінностей;
- свобода вибору власної освітньої траєкторії;
- підтримка життєвого оптимізму;
- розвиток самостійності;
- плекання творчості й допитливості.

2. Пріоритет «Визнання цінності дитинства» передбачає:

- відповідність вимог віковим особливостям;
- визнання прав дитини на навчання через діяльність, зокрема гру;
- урахування цінностей та інтересів дитини для формування в неї основ життєвої компетентності;
- обмеження обсягу домашніх завдань для збільшення часу на рухову активність дитини [5, с. 14].

Філософія дитиноцентризму, яка покладена в основу навчання і виховання в Новій українській початковій школі, визнає дитину з її власним внутрішнім світом, потребами, інтересами, цінностями як вищу цінність людського буття, ставить молодшого школяра, його індивідуальність у центр педагогічної взаємодії. Зазначимо важливі для НУШ ідеї дитиноцентризму:

- виховання вільної незалежної особистості;
- забезпечення свободи і прав дитини в усіх проявах її діяльності;
- урахування вікових та індивідуальних особливостей дитини;
- забезпечення морально-психологічного комфорту дитини;

- відмова від спрямування освітнього процесу на середнього школяра;
- активність учнів в освітньому процесі;
- орієнтування на інтереси та досвід учнів;
- створення освітнього середовища, яке перетворює навчання на яскравий елемент життя дитини;
- практична спрямованість навчальної діяльності, взаємозв'язок особистого розвитку дитини з її практичним досвідом;
- відсутність адміністративного контролю, який обмежує свободу педагогічної творчості;
- упровадження шкільного самоврядування, яке під свободою і самостійністю дитини розуміє виховання гуманістичних і демократичних ідей і світогляду, необхідних сучасному суспільству [4, с. 18-19].

Одним з актуальних завдань модернізації освіти на засадах дитиноцентричного підходу є осучаснення уявлень про місце учня в освітньому процесі. За дитиноцентричною концепцією, учень – це рівноправний учасник освітнього процесу, добровільний і зацікавлений односторонній, відповідальний за його результати. Спираючись на ідеї дитиноцентричного підходу, вважаємо, що суб'єкт-суб'єктний характер стосунків між учителем, учнем і батьками є запорукою збереження індивідуальності дитини, її унікальності, різнорівневості й різноплановості у здібностях, можливостях, інтересах, потребах.

Суб'єкт-суб'єктний характер стосунків між учителем, учнем і батьками – це симетричний тип стосунків, де усі суб'єкти є рівноправними учасниками освітнього процесу. Це стосунки горизонтального типу, які забезпечують рівноправну участь педагога, учня, батьків в організації та здійсненні спільної діяльності. Така рівноправна позиція зовсім не означає схожості й однаковості їх думок, але дозволяє кожному суб'єкту мати свою думку, а також надає право її відстоювати і захищати.

О. Ліннік зауважує, що суб'єкт-суб'єктна взаємодія є найвищим рівнем педагогічної взаємодії, що характеризується партнерськими стосунками та рефлексивним типом управлінської діяльності [3, с. 48]. Отже, важливою

умовою реалізації принципу дитиноцентризму є педагогіка партнерства, в основі якої лежить взаємодія та співпраця між учителем, учнем і батьками на засадах довіри та взаємоповаги. Важливим завданням педагогіки співробітництва є подолання інертності мислення, перехід на якісно новий рівень педагогічної взаємодії. Це завдання реалізується шляхом спільної діяльності учителів, школярів і батьків, заснованої на взаєморозумінні, спільності інтересів і прагнень із метою особистісного розвитку учнів.

Провідною ідеєю дитиноцентризму є врахування вікових та індивідуальних особливостей кожного учня, про що наголошується у «Державному стандарті початкової освіти» (2018), зокрема, «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» [2]. Отже, важливим завданням НУШ є наближення навчання і виховання дитини до її сутності, конкретних здібностей і можливостей, майбутньої життєвої траєкторії людини.

Дитиноцентризм розглядається як один з чинників розвитку та якісного прориву в системі початкової освіти. Щоб максимально врахувати вікові та індивідуальні психофізіологічні особливості і потреби кожної дитини, відбулася кардинальна зміна структури школи, зокрема запроваджено 2-циклове навчання в початковій школі, де перший цикл (адаптаційно-ігровий) допомагає учневі звикнути до шкільного життя, послідовно адаптуватися до нового освітнього середовища, другий цикл (основний) формує в молодших школярів самостійність та почуття відповідальності, готує до успішного навчання в основній школі.

Особливий інтерес для нашого дослідження становить позиція О. Вишневського, який вважає, що філософія дитиноцентризму передбачає, по-перше, раннє виявлення природних можливостей, потреб та життєвих цілей дитини – її життєвої стратегії – тієї сфери, де вона може себе виявити найповніше і, по-друге, забезпечення їй у школі можливостей мобілізувати

навколо цих потреб і цілей свою волю, здібності, ціннісні орієнтації [1, с. 51]. Отже, модернізація системи освіти на засадах дитиноцентричної освітньої парадигми, на думку вченого, передбачає індивідуалізовану освіту, зумовлює право дитини на вибір, орієнтує окремого учня на власну діяльність – пізнавати, усвідомлювати, творити, виявляти власну активність та ініціативу.

Таким чином, дитиноцентризм є провідним принципом Нової української школи, який ставить молодшого школяра, його індивідуальність у центр педагогічної взаємодії, визнає дитину з її особистими потребами і власним внутрішнім світом як вищу цінність людського буття. Відповідно до дитиноцентричної концепції відбувається максимальне врахування вікових і індивідуальних особливостей дитини, її мотивів, інтересів, ціннісних орієнтацій, попереднього досвіду, можливостей, потенційних здатностей і здібностей. Дитиноцентризм передбачає організацію освітньої діяльності відповідно до індивідуального стилю, темпу, психофізіологічних особливостей і потреб, освітніх траєкторій.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Вишневецький О. І. Українська освіта на шляху реформ. Актуальні питання сучасної української освіти і змісту виховання. Статті. Нариси. Концепції. Дрогобич: РВВ ДДПУ ім. Івана Франка, 2009. 217 с.
2. Державний стандарт початкової освіти. URL: [http://dano.dp.ua/attachments/article/303/Державний стандарт початкової освіти.pdf](http://dano.dp.ua/attachments/article/303/Державний_стандарт_початкової_освіти.pdf).
3. Линник Е. О. Сущностная характеристика понятия «субъект-субъектное взаимодействие»: психолого-педагогический аспект. Инновационные образовательные технологии. 2013. № 4 (36). С. 48-54.
4. Нова українська школа: порадник для вчителя, за заг. ред. Н. М. Бібік. Київ : Літера ЛТД, 2018. 160 с.
5. Сидоренко В. Концепти Нової української школи : ключові компетентності, ціннісні орієнтири, освітні результати. Методист. 2018. № 5. С. 4-17.

М.І. Пентилюк,

Т.Г. Окуневич,

І.В. Гайдаєнко

МЕТОДИ, ПРИЙОМИ, ЗАСОБИ І ФОРМИ ВИХОВАННЯ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ ПІДЛІТКА

Входження України в європейський освітній простір зумовлює розбудову національної системи освіти, її модернізацію, спрямовану на підготовку молодого покоління до активної життєдіяльності в якісно нових умовах сьогодення. Розв'язання цієї проблеми потребує усталеної системи організації виховної роботи в освітніх закладах, нових напрямів розвитку мовної і літературної освіти й урахування загальноєвропейських рекомендацій з питань виховання мовнокомунікативної особистості.

Проблема розвитку та виховання мовної особистості в Україні належить до найбільш актуальних соціальних аспектів суспільного життя і потребує наукового обґрунтування сутності основних чинників цього процесу, оскільки саме новому поколінню – сучасним школярам – належить майбутнє України, а зберігати надбання предків, утверджувати нову національну культуру, неможливо без знання української мови, без любові та пошани до неї.

Провідне місце в духовно-інтелектуальному розвитку особистості посідає гуманізація виховного процесу, важливим складником якого є питання технології виховання особистості, зміст якої впливає із методології виховання, системи методів, прийомів, засобів і форм виховної роботи в школі, зокрема на уроках української мови і літератури та в позаурочний час. На думку С. Максимюка, «основною рушійною силою процесу виховання особистості учня є суперечності, що виникають між набутим досвідом поведінки і новими цілями та можливостями» [4, с. 222]. Актуальність вивчення методології виховання зумовлена низкою суперечностей:

- багатим арсеналом методів виховання (І.Бех, Н. Волкова, Н. Мойсеюк, С. Максимюк, В. Омеляненко, А. Кузьмінський та ін.) та обмеженим

використанням їх у практиці роботи учителів і вихователів;

- традиційними уявленнями про методологію виховання особистості і потребою часу розширити ці уявлення шляхом збагачення їхніх знань новими науковими дослідженнями;

- традиційною системою навчання і виховання, орієнтованою на засвоєння системи знань і виховних правил, та об'єктивною потребою застосування їх у повсякденній комунікативній діяльності учнів.

Ці суперечності впливають на методологію виховання і своєю чергою викликають суперечності в практиці виховної роботи.

Методологічна основа виховання мовної особистості досі залишається здебільшого об'єктом наукових досліджень педагогів та лінгводидактів і не набула широкого впровадження в практику освітніх закладів, що звужує уявлення про розмаїття методичного інструментарію виховної роботи в сучасній школі та функційні можливості освіти загалом. Нерідко в практиці виховання використовуються розрізнені форми і методи, часом надмірна кількість їх не дає позитивного результату: учні залишаються байдужими до тих виховних заходів, які організовує вчитель-словесник чи класний керівник. А головне у вихованні мовної особистості – поєднати навчальні й виховні дії впливу на учнів, зробити їх зацікавленими співучасниками цього процесу.

Отже, виникає необхідність з'ясувати методологічні засади відбору й застосування методів виховання у поєднанні їх з методами навчання.

Для висвітлення цих засад необхідно розкрити значення поняття «методологія». За філософським словником, методологія – 1) вчення про методи пізнання та перетворення дійсності; 2) сукупність прийомів дослідження, що застосовуються в певній науці. Загальним методом розвитку наукового пізнання є матеріалістична діалектика, методологічна функція якої реалізується через систему закономірностей і принципів [9, с. 373–374].

В «Енциклопедії освіти» визначає методологію як одне з найбільш невизначених, багатозначних і навіть суперечливих понять. Розрізняють кілька рівнів методології: зміст першого рівня – це філософське знання; другого –

загальнонаукова методологія (системний і діяльнісний підходи, характеристика різних типів досліджень); третього – конкретна наукова методологія, тобто сукупність методів, принципів дослідження, які застосовуються в тій чи тій спеціальній науковій дисципліні [Енциклопедія освіти, с. 498]. Для нашого дослідження найбільш прийнятним є третій рівень, оскільки саме він дає змогу визначити методологічні засади виховання учнів загалом і мовної особистості зокрема. Методологічні засади, на нашу думку, мають відбивати загальнофілософські уявлення про теорію й методику виховання особистості, закономірності та методи, зв'язки їх з принципами виховання.

Аналіз наукових досліджень останніх років засвідчив, що в теорії і практиці виховання особистості важливу роль відіграють механізми виховання (Н. Волкова, В. Галузьяк, С. Максимюк, Н. Мойсеюк, М. Сметанський та ін.), що забезпечують існування певних закономірностей виховного процесу (В. Галузьяк, С. Гончаренко, С. Максимюк, М. Сметанський та ін.).

Принципи виховання (І. Бех, С. Гончаренко, Я. Коменський, А. Кузьмінський, О. Любар, Ж.-Ж. Руссо, Г. Сковорода, М. Стельмахович, В. Сухомлинський, К. Ушинський, І. Цимбалюк та ін.) як механізми і закономірності активно впливають на виховання особистості й мовної зокрема, що реалізуються насамперед на уроках української мови та літератури й інших гуманітарних дисциплін, у позакласній і позашкільній роботі; вибір / відбір методів і прийомів як способів розв'язання виховних завдань й активного впливу вчителя / вихователя на учнів.

Визначені вище методологічні засади, на наш погляд, мають низку переваг: забезпечують гуманізацію виховання мовної особистості; спрямовані на особистісно орієнтоване виховання; завдяки ним легше визначити роль гуманітарних дисциплін, насамперед української мови і літератури у навчально-виховному процесі; сприяють ефективному вибору й застосуванню методів, прийомів, засобів і форм виховної роботи.

К.Ушинський, обґрунтовуючи принципи, методи, засоби і форми виховання, наголошував, що вихователі мають добре знати особливості

розвитку учнів. «Якщо педагогіка хоче виховувати людину у всіх відношеннях, – писав учений, – то вона повинна попереду пізнати її також у всіх відношеннях [8, с. 28].

У педагогічній літературі є чимало трактувань поняття «методи виховання». Так, В. Омеляненко і А. Кузьмінський методи виховання розглядають як способи впливу вихователя на свідомість, волю та поведінку вихованця з метою формування в нього стійких переконань і певних норм поведінки [6, с. 197]». Подібне визначення подає С. Максимюк: «Метод виховання – спосіб впливу на свідомість, почуття, волю, поведінку і систему відносин учня з метою формування активних громадян України» [4, с. 307]. Отже, методи виховання – це способи морального впливу на учнів, взаємодії і взаємозв'язку між учителем і вихованцями, спрямовані на формування в останніх сталих поглядів, переконань та навичок дотримання норм поведінки у міжособистісних контактах і взаємостосунках.

В. Галузьяк і М. Сметанський розглядають методи виховання як «способи прямого й опосередкованого впливу виховання на свідомість, почуття і поведінку вихованців із метою розвитку в них бажаних якостей, ціннісних орієнтацій, навичок і переконань» [1, с. 308]. Прямий вплив вихователя на вихованців здійснюється в процесі безпосередньої взаємодії з учнями через дискусії, поради, покарання, заохочення тощо. Опосередкований – засобами доцільної організації соціального та предметного оточення вихованців (організація колективних видів діяльності, регулювання міжособистісних стосунків у колективі та ін. [Там само]. М.Фіцула під методами виховання розуміє «способи взаємопов'язаної діяльності вихователів і вихованців, спрямованої на формування у вихованців поглядів, переконань, навичок і звичок поведінки» [10, с. 330].

Найбільш повне визначення методів виховання подає «Український педагогічний словник»: «Методи виховання – сукупність загальних способів розв'язання виховних завдань і здійснення виховних взаємодій, способів взаємопов'язаної діяльності вихователів і вихованців, спрямованих на

досягнення цілей виховання; сукупність специфічних способів і прийомів виховної роботи, які використовуються в процесі формування особистісних якостей учнів для розвитку їхньої свідомості, мотиваційної сфери й потреб, для вироблення навичок і звичок поведінки й діяльності, а також їх корекції і вдосконалення» [2, с. 206].

Отже, методи виховання – це способи досягнення чи розв’язання конкретного завдання вихователем на основі впливу на особистість учня в процесі міжособистісної діяльності і взаємозв’язку. Це своєрідна система виховних засобів і прийомів, принципів, що діалектично взаємопов’язані, взаємозумовлені діяльністю учителя й учнів, яка застосовується для розв’язання низки завдань, спрямованих на виховання мовної особистості.

У цьому ключі слушну думку висловлює Н.Мойсеюк, вважаючи, що метод виховання «означає не тільки спосіб, шлях впливу на вихованця, а й спосіб спільної діяльності, спільний шлях досягнення бажаної мети виховання» [5, с. 450]. На наш погляд, методи виховання – система способів взаємодії учасників виховного процесу (вихователя і вихованців) з метою усвідомлення останніми морально-ціннісних орієнтирів, своєї соціальної місії і набуття позитивних якостей особистості у своєму становленні й розвитку.

Методи тісно пов’язані з прийомами виховання, як цілого і його частин. Як стверджує М.Фіцула, «прийом виховання – частина, елемент методу виховання, необхідний для ефективного застосування методу в конкретній ситуації» [10, с. 330]. Методи і прийоми виховання органічно пов’язані з методами навчання як «упорядковані способи взаємопов’язаної діяльності вчителя й учнів, спрямовані на розв’язання навчально-виховних завдань» [2, с. 206]. Для нашого дослідження це особливо важливе, оскільки виховання мовної особистості здійснюється як на уроках української мови та літератури, так і в позакласній роботі, внаслідок чого відбувається взаємодія методів і прийомів навчання і виховання.

Учені відзначають, що «методи і прийоми виховання є своєрідними інструментами в діяльності педагога. Але для ефективності застосування їх

необхідно використовувати певні засоби – надбання матеріальної і духовної культури (художня література, радіо, телебачення, кіно, образотворче мистецтво, архітектура та ін.), форми та види виховної роботи (бесіди, збори, ігри, спортивна, гурткова робота, конференції та ін.), що використовуються у процесі дії того чи того методу» [6, с. 197].

Засоби виховання різняться від методів і прийомів тим, що прийом – це одиничний вплив на вихованця, а засіб – сукупність прийомів. Наприклад, спілкування мовців – засіб виховання, а репліка в діалозі – прийом. Невипадково Н. Мойсеюк розглядає методи виховання у взаємозв'язку з прийомами і засобами [5, с. 448].

Засобами виховання є слово, книга, гра, праця. Вони супроводжують методи і представляють сукупність прийомів. Як відомо, основним засобом виховання є спілкування, без якого не можливе становлення мовної особистості учня. А навички спілкування формуються засобами української мови і літератури як шкільних предметів, що лежать в основі виховання учнів основної школи.

Більшість дослідників надають перевагу словесним методам, зокрема впливу на особистість (мовну і мовленнєву), про що слушно писав В.Сухомлинський: «У руках вихователя слово – такий же могутній засіб, як музичний інструмент у руках музиканта, як фарби в руках живописця, як різець і мармур у руках скульптора...» [7, с. 5]. У вихованні мовної особистості засобами української мови і літератури важливу роль відіграють методи, вправління, прикладу, створення виховуючих ситуацій, які в комплексі з навчальними методами сприяють вихованню гармонійно розвиненої, духовно багатой мовної особистості підлітків.

Реалізацію змісту виховного процесу забезпечують не тільки методи, прийоми, засоби, але й форми виховання. Як стверджує Н.Мойсеюк, «форма виховання – це зовнішнє виявлення процесу виховання» [5, с. 475]. Учені виділяють різні групи форм організації виховання: індивідуальні, мікрогрупові, групові (колективні і масову (Н.Мойсеюк, у С.Максимюк, С.Шацький,

П.Блонський, М.Фіцула, Б.Кобзар та ін.); позаурочні (позакласні) і позашкільні (М.Фіцула, С.Максимюк, Волкова, Н.Мойсеюк, В.Сухомлинський та ін.), які широко використовуються вчителями-словесниками в основній школі.

Отже, методологічною основою виховання мовної особистості учнів основної школи є уміле застосування учителями / вихователями в навчально-виховному процесі методів, прийомів і форм виховання, а його засобами є українська мова і література.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- 1.Галузяк В.М., Сметанський М.І., Шахов В.І. Педагогіка : навч. пос. Вінниця : Книга-Вега, 2003. 416 с.
- 2.Гончаренко С.І. Український педагогічний словник. К. : Либідь, 1997. 374 с.
- 3.Енциклопедія освіти. К. : Юрінком Інтер, 2008.
4. Максимюк С.П. Педагогіка : навч. пос. К. : Кондор, 2005. 667 с.
- 5.Мойсеюк М. Педагогіка : навч. пос. К. : 2007. 656 с.
- 6.Омельяненко В.Л., Кузьмінський А.І. Теорія і методика виховання : навч. пос. К. : Знання, 2008. 415 с.
7. Сухомлинський В.О. Щоб у серці жила Батьківщина. К. : Рад. школа, 1965.
8. Ушинський К.Д. Вибрані педагогічні твори : у 2-х т. К. : Рад школа, 1983. Т. 1. 496 с.
9. Філософський словник. За ред. В.І.Шинкарука. вид. 2-е, переробл. і доповн. К. : Головна редакція УРЕ, 1986. 800 с.
10. Фіцула М.М. Педагогіка : навч. пос. К. : Академвидав, 2009. 560 с.

Г.О.Петрусенко

ЗМІСТ, ФОРМИ ТА МЕТОДИ ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ СВІДОМОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ УКРАЇНОЗНАВСТВА

На сучасному етапі розвитку громадянського суспільства, що пов'язаний з процесами демократизації та гуманізації всіх сфер суспільного життя, важливим предметом наукового аналізу постає проблема формування

належного рівня громадянської свідомості підрастаючого покоління. Сучасна освітня система має сприяти становленню ціннісних орієнтацій школярів, спрямованих на усвідомлення свого місця в житті громади, вияву громадянської ініціативи та творчості.

Найбільші можливості для виховання в учнів громадянських якостей має українознавство. Весь його зміст, структура, форми й методи викладання спрямовані на формування національної гідності, патріотичних поривань, почуття належності до українського народу, громадянської свідомості.

Крім функції навчального предмета, українознавство виконує ще дві: додаткового джерела знань про рідний народ, його матеріальну й духовну культуру під час вивчення всіх інших шкільних дисциплін і засобу формування громадянина в системі виховної роботи, яку здійснюють школа, сім'я, громадськість.

Цілеспрямовану роботу з формування громадянської свідомості молодших школярів доцільно проводити під час вивчення тем, запланованих програмою, так і під час позашкільної роботи, на основі групи подовженого дня.

У ході роботи ми широко використовували нариси-розповіді, що в сукупності надавали учням хрестоматійні знання з різних аспектів громадянськості.

У таких нарисах відображений тривалий і складний процес еволюції українського громадянства, його державності, духовності на всіх головних історичних етапах: доісторичні часи, Київська Русь, Литовський період, Козацька доба, часи УНР і сьогодення. Як зазначав В.Сухомлинський, історія Батьківщини – це вічна жива сила, яка створює громадянина [46, с. 157].

Наприклад, основним стержнем у вивченні історії України є знання про Україну як державу, як Батьківщину. Всі інші знання, що засвоюють учнів в процесі опанування цього курсу, доповнюють та поглиблюють їх, бо головне питання в історії кожної країни – це держава, яка вбирає в себе і суспільний

устрій, спосіб організації життєдіяльності громадян, і визначення напрямів соціального прогресу і розвитку духовно-інтелектуального потенціалу тощо.

Однією з головних ознак держави є її символіка – герб, прапор, гімн. Вона символізує суверенітет країни, її народ з усім його набутком і характерними особливостями, по ній розпізнають цю країну в світовому співтоваристві. Тому глибоке засвоєння учнями державної символіки сприяє формуванню в них громадянської самосвідомості, патріотичних і моральних почуттів. Учитель має докладно розповісти учням про ці атрибути Української держави.

Отже, ознайомлення з державними символами дасть належний ефект у громадянському вихованні тоді, коли на уроках послідовно реалізуються між предметні зв'язки, коли добирається образний, емоційний матеріал, коли ця робота продовжується позаурочний час – під час неформального спілкування і урочистих заходів.

Особливий вплив на учнів справляють твори історичної тематики. Це – пісні про Байду, Морозенка, думи про Самійла Кішку, Івана Богуна, Марусю Богуславку, художні твори “Гамалія”, “Гайдамаки” “Іван Підкова” Т.Шевченка, “Чорна рада” П.Куліша, “Маруся Чурай” Л.Костенко та ін. У них відображено вільнолюбний дух українства, самопожертва героїв в ім'я рідної землі. В процесі їх аналізу вчитель звертає увагу на ті першооснови, що рухають героїв на патріотичні й громадянські вчинки.

Роль уроків у громадянському вихованні зростає, якщо встановлюються міжпредметні зв'язки. Для цього варто проаналізувати навчальні дисципліни, визначити їх можливості з погляду громадянського виховання, погодити з іншими вчителями проведення відповідних уроків. Можна розробити план, у якому передбачаються завдання громадянського виховання під час викладу навчального матеріалу з різних предметів.

І звичайно ж, мають бути найтісніші зв'язки уроків і позаурочних заходів, спрямованих на виховання в учнів громадянських якостей.

Одним із найчастіше використовуваних методів є розповіді та бесіди. Їх результативність залежить від уміння захоплено подати інформацію, зацікавити нею. Найбільш ефективними темами для формування громадянськості є героїчні. Враження дітей посилюються, коли вони зустрічаються з героями розповіді. Це можуть бути відомі люди, письменники, митці, поети, народні умільці, ветерани.

Також значне місце відводиться екскурсії як формі роботи зі школярами з формування громадянськості. В багатьох школах створені музеї – історико-краєзнавчі, етнографічні, бойової слави тощо.

Ефективними також є заходи, в яких учні виявляють свою ініціативу творчість, самовираження. Наприклад, історико-етнографічна пошукова діяльність: вивчення історії свого села, міста чи вулиці, облікування історичних пам'яток, збирання предметів минулого, записування традицій, звичаїв, пісень, легенд і т.ін.

Свідомий громадянин є насамперед морально-вихованою людиною. Тому в формувальному експерименті ми багато уваги приділяли підготовці дитини виконувати корисні громадянські обов'язки, вчинки (бути людьми скромними, простими, працьовитими тощо). Ці загальнолюдські якості і чесноти зосереджені в народному досвіді, традиціях і звичаях, моральних заповідях. Поведінкових нормах – у мудрій народній філософії, до якої має постійно вдаватися педагог під час проведення заходів громадянського змісту. Слід широко використовувати народну мудрість, яка засуджує нечесність, нещирість, ледарство, марнотратство, грубість та інші негативні явища.

Крім того, казки, прислів'я, приказки, загадки є важливим засобом розумового виховання учнів, розвитку в них кмітливості, винахідливості, дотепності.

Складовою частиною українознавства є краєзнавство, сутність якого визначена сучасним українським дослідником В.Обозним: «Українське краєзнавство є інтегрованим науково-освітнім напрямом, який спрямований на пізнання історико-географічних країв з метою їх культурно-духовного

відродження й пошуку шляхів перспективного соціально-економічного розвитку на основі врахування історично закладених передумов розвитку» [31, с. 7].

У змісті сучасної освіти й виховання, на жаль, недостатньо використовуються освітні та виховні можливості краєзнавства. Але наявність у педагогічній літературі дискусійних матеріалів, присвячених проблемам краєзнавчої освіти, свідчить про підвищення останніми роками інтересу до педагогічного краєзнавства взагалі та підняття його на якісно новий рівень. І це не випадково.

Краєзнавство є синтетичною галуззю знання, що спирається і на природознавчий, і на історичний, і на мистецтвознавчий фундамент. Саме тому в системі краєзнавчої освіти існує багато напрямків, кожен з яких пов'язаний з окремою галуззю науки. Серед них історичне, географічне, екологічне, етнографічне краєзнавство та ін.

Практично в усіх напрямках краєзнавчої роботи наявний матеріал, пов'язаний з історією культури й мистецтва рідного краю. Про це свідчать експозиції краєзнавчих та історико-художніх музеїв, туристичні й екскурсійні маршрути, у процесі яких учасники експедицій знайомляться з пам'ятками культури й мистецтва краю, місцем життя й творчості художників, письменників, музикантів.

На Херсонщині у кінці XIX – на початку XX століть, завдяки В.І. Гошкевичу (засновнику краєзнавчого товариства та краєзнавчого музею у місті Херсоні) краєзнавство викладалось як окремий предмет у школі, значення і функції цього предмета не ставилися під сумніння[25].

Важливою ділянкою краєзнавчої роботи в школі є факультативні заняття. Досвід підтверджує, що вони хоча й належать до категорії навчальних, однак в основному передбачають широку позакласну і позашкільну діяльність. Головними особливостями факультативів, на думку В. Смирнова, А. Шипка, В. Яковлєва є: поглиблене теоретичне вивчення матеріалу, різноманітність

форм і методів роботи. В їх основі лежить добровільний та глибокий інтерес учнів до краєзнавства, а також самостійна діяльність[44, 47, 55].

Краєзнавчі факультативи об'єднують тих школярів, які прагнуть самостійно одержати знання, поглиблено вивчаючи матеріали місцевих архівів, музеїв, наукову краєзнавчу літературу, беруть участь у експедиціях.

Саме формування громадянина країни і формування громадянськості педагога вважають перш за все важливішою метою виховання людини нового українського суспільства. Вивчаючи історію рідного краю, особливості життя українського народу, учні молодших класів дуже багато винесуть позитивної інформації, тим кращим и громадянами вони будуть.

Але формування громадянської позиції не може базуватися лише на зовнішніх виховних стимулах. Стійкість, зрілість позиції з'являється лише тоді, коли сам учень починає працювати над собою, усвідомлюючи усі недоліки і намагаючись досягти більш високого рівня громадянської вихованості. Вирішальну роль при цьому відіграє свідомість особистості, самооцінка, критичне ставлення до розуміння суспільних проблем, а також від місця, яке дитина бажає займати в майбутньому своєї держави. Робота повинна бути спрямована на формування в учнів самосвідомості, розвиток оцінних моральних суджень і вмінь аналізувати власні дії і вчинки, а також самовиховання громадянської позиції.

Таким чином, навчально-виховна робота з громадянського виховання повинна складати систему виховних впливів дорослих (вчителів, вихователів, батьків), спрямованих на формування громадянської свідомості молодшого школяра. Основними формами і методами формування громадянської свідомості у молодшому шкільному віці є: зміст навчальних предметів ; міжпредметні форми діяльності в рамках освітнього простору; організація позакласної та позашкільної діяльності дітей краєзнавча робота). Найбільш доцільними ми вважаємо використання в навчально-виховному процесі нарисів-розповідей, що надають учням хрестоматійні знання з різних аспектів громадянськості.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бех І. Д. Виховання особистості : у 2 кн. Кн. 1 : Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади : наук. вид. К.: Либідь, 2003. 280 с.
2. Бібік Н.М. Ілляш М.М. Зростаємо громадянами. Розповідь про Конституцію [Навч.посібник]. К.: Веселка, 2000. 87с.
3. Боришевський М. Виховання громадянської свідомості особистості.2001. № 5. С. 5.
4. Іванчук В. Формування громадянської культури учнівської та студентської молоді в процесі навчання. Шлях освіти. 2000. № 2. С. 28-31
5. Обозний В.В. Краєзнавча підготовка вчителя: теоретичні і організаційно-практичні аспекти.К.: НПУ ім. М.П.Драгоманова, 2001. 254 с.
6. Яковлев В. Екологічне краєзнавство: активні форми роботи і соціальна спрямованість[Текст]. Рідна школа. 2001. №6. С. 41-43.

О.Б. Полєвікова,

І.М. Цюпак,

Т.А. Швець

ПАРТИЦИПАТИВНІСТЬ

ЯК ТЕОРЕТИЧНЕ ПІДРУНТЯ ІННОВАЦІЙНОГО ПІДХОДУ ДО ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

Підготовка майбутніх педагогів обумовлена змінами, що відбуваються в системі вищої освіти. Зокрема, це стосується цілей, змісту, форм, методів і технологій, орієнтованих на розкриття потенційних можливостей майбутніх педагогів, формування таких професійно значущих якостей особистості як ініціативність, відповідальність, самостійність і власна активність [4, с.302].

Актуальною проблемою залишається формування професійної майстерності майбутніх фахівців, без набуття якої неможлива реалізація гармонійного виховання й навчання підростаючого покоління [5, с.93].

Це, у свою чергу, спонукає науковців і практиків до пошуку ефективних підходів до фахової підготовки, аналіз яких здійснюється у філософському, загальнодидактичному, частковометодичному аспектах [2, с.141-146].

Так, численні дослідження в галузі педагогіки спираються на засади компетентнісного, системного, синергетичного, особистісно зорієнтованого, акмеологічного підходів тощо.

Предметом нашого наукового пошуку є партисипативний підхід, зокрема, його теоретична складова – партисипативність, що розглядається як суб'єкт-суб'єктна взаємодія викладача і студентів для вироблення і реалізації спільного рішення [1, с.22]. Мета такої взаємодії – пошук єдиного погляду на проблеми, прийняття єдиного узгодженого рішення та забезпечення активності студентів.

У теорії і методиці професійної освіти партисипативний підхід був запропонований доктором педагогічних наук, професором О.Нікітіною. Проблеми теорії і практики педагогічної освіти на засадах партисипативного підходу досліджені О.Дубасенюк, Є.Казасвою, М.Михнюк та іншими.

Простежимо особливості організації освітнього процесу на засадах партисипативного підходу.

Обґрунтуванням необхідності застосування партисипативного підходу до підготовки майбутніх педагогів є формування таких складових фахової компетенції: а) прийняття рішень за допомогою визначення цілей, постановка завдань; б) прийняття рішень, що стосуються засобів і методів виконання поставлених завдань; в) формування навички і потреби в самоконтролі, і, як наслідок, – відповідальності за результат; г) розвиток прагнення до співпраці, кооперації, колективної, командної роботи за допомогою консультаційної діяльності, групової роботи тощо; д) розвиток здатності проявляти ініціативу, обґрунтовувати пропозиції, аргументувати висновки.

Реалізація партисипативного підходу відбувається, якщо дотримуються таких вимог: а) відкрита взаємодія учасників освітнього процесу; б) інтенсивність і насиченість навчальної та навчально-професійної діяльності; в) залучення студентів у колективну діяльність; г) співуправління процесом

взаємодії у вирішенні освітніх, квазіпрофесійних і професійних завдань. При цьому використовуємо широке тлумачення поняття «рішення» як вибір альтернативи, у зв'язку з чим до прийняття рішення ми відносимо і постановку мети, і визначення способів вирішення проблем, і планування. Істотною ознакою участі є спільне прийняття рішення викладачем і студентом.

Досвід переконує, що застосування в освітньому процесі вишу партисипативних методів модифікує стиль поведінки працівників освітнього середовища, є його головним індикатором. Згодом різко скорочується дистанція між викладачем і студентом, здійснюється переведення їх взаємостосунків із «суб'єкт-об'єктних» у «суб'єкт-суб'єктні», за яких уже в умовах вишу студенти – майбутні педагоги – мають змогу для самореалізації.

Науковці розглядають партисипативні методи як способи організації партнерської взаємодії, що спонукають суб'єктів освітнього процесу до діяльності, спрямованої на досягнення більш високого рівня компетентності студентів [1; 6]. Результатами застосування партисипативного підходу в процесі розвитку фахових компетенцій майбутніх педагогів можуть стати: а) підвищення мотивації навчання, задоволеність діяльністю; б) розкриття власного потенціалу, первинна професійна ідентифікація; в) задоволення потреби досягнення, самореалізація, самоствердження; г) формування кваліфікаційних і професійно-особистісних орієнтирів свідомості і поведінки.

Особливе значення застосування партисипативного підходу як однієї зі складових теоретико-методичної основи розвитку фахових компетенцій майбутніх педагогів підкреслює факт моделювання соціального змісту майбутньої професійної діяльності через усвідомлення, прийняття принципів партисипативності, яка є альтернативою авторитарності.

У зв'язку з тим, що партисипативні стосунки є, по суті, способами взаємодії двох і більше учасників освітнього процесу, для вирішення завдання успішного розвитку фахових компетенцій студентів вишів, їх класифікують за засобами впливу суб'єктів освіти на прийняття рішення в певній галузі,

способами прийняття цих рішень, цільовим призначенням спільної діяльності викладача і студента.

Тож на підставі для класифікації щодо засобів впливу суб'єктів на прийняття рішення виокремлюють: 1) непрямі стосунки (опитування, анкетування, голосування); 2) прямі стосунки (консультація, рекомендація, співбесіда, дискусія тощо).

Якщо в основі класифікації – способи прийняття рішень, мова йде про такі партисипативні стосунки: 1) формальні; 2) евристичні (брейн-стормінг, ділові та рольові ігри); 3) раціонально-аналітичні (компромісне узгодження, нарада, полеміка тощо).

Щодо цільового призначення спільної діяльності суб'єктів розрізняють: 1) інформаційно-дорадчі відносини; 2) відносини з приводу прийняття та узгодження рішень; 3) відносини з приводу реалізації рішень; 4) відносини з приводу контролю та оцінки рішень, заходів тощо.

Поклавши в основу класифікації засоби впливу суб'єктів освітнього процесу на постановку і вирішення професійних завдань, можна виділити непрямі і прямі партисипативні відносини. Непрямі партисипативні відносини не припускають безпосереднього спілкування викладача і студентів один із одним. При цьому вплив на прийняття рішень у досліджуваній галузі виявляється опосередкованим. Подібні відносини не спонукають до виконання будь-яких дій: наприклад, це вираження думки майбутніх фахівців в опитуваннях, анкетах, шляхом голосування тощо. Пряма партисипативна взаємодія припускає безпосереднє спілкування викладача і майбутніх фахівців у різних аспектах під час спільної діяльності. Як правило, це консультація, порада, переконання, рекомендація, співбесіда, прохання тощо. Консультація – метод інформування, інтелектуального обміну студентів між собою і викладачем, або між студентами, або між більш компетентним студентом і менш компетентним. За формою консультація може бути організована як співбесіда, інформаційна нарада, лекція тощо. При цьому той, кому надається консультація, також активний: його завдання – ефективно слухання, розуміння,

уточнення інформації. Подібні методи характеризуються суб'єктивною діяльністю учасників, коли кожен учасник має змогу проявити індивідуальні якості і зафіксувати своє «я» не тільки в уявній ситуації, а й у всій системі міжособистісних відносин: «студент – студент», «студент – група», «студент – викладач», «група – викладач».

Серед відносин, що класифікуються за ознакою формалізації використовуюваного апарату, виділяють такі: формальні (статистичні, математичні); евристичні («мозковий штурм», рольові ігри, аналогія, проектування та ін.); методи експертних оцінок; раціонально-аналітичні методи (компромісного узгодження, «ринги» тощо). Одним із найбільш успішних способів реалізації партисипативних відносин є використання методу проектів, що відображає процес поступового переходу від «традиційної» освіти до нової, гарантує якісну майбутню професійну діяльність студента педагогічного вишу. Такий метод відтворює предметний і соціальний контексти майбутньої професійної діяльності і підсилює розвивальний характер освітнього процесу вишу. Тема проекту визначається відповідно до навчальної програми підготовки фахівця. Предмет проектування – майбутня професійна діяльність студентів і управління як процесом здійснення самої професійної діяльності, так і прийняттям необхідних професійних рішень. Усе це дозволяє визначити умови діяльності, які будуть спроектовані, сферу і місце діяльності, зміст освітнього матеріалу, ролі і функції учасників проекту.

Для здійснення колективного контролю і оцінки широко використовуються методи стенд-доповідей, відкритих заходів тощо, що представляють собою кооперативну діяльність, суть якої полягає в об'єднанні зусиль суб'єктів освіти для досягнення спільної мети при одночасному розподілі між ними функцій, ролей і обов'язків. Відносини учасників кооперативної діяльності будуються за принципом угоди (контракту), що об'єднує індивідуальні інтереси учасників на основі формальних чи неформальних угод між ними, і характеризуються: а) наявністю єдиної особистісно орієнтованої мети діяльності, заснованої на індивідуальних

мотивах, інтересах і прагненнях; б) спеціальною організацією з розподілом функцій і ролей між учасниками залежно від їх компетенції, мети, засобів і умов її досягнення; в) наявністю керівництва в особі одного з учасників зі спеціальними повноваженнями або декількох, серед яких розподілені функції; г) просторовою і тимчасовою співприсутністю учасників, що створює можливість безпосереднього особистісного контакту між ними, у тому числі – обміну діями та інформацією; д) взаємозв'язком і взаємозалежністю – з процесом і з кінцевим результатом спільної діяльності; е) виникненням у процесі роботи міжособистісних відносин, спочатку обумовлених змістом спільної діяльності або впливом на її перебіг і результатом раніше сформованих відносин. У процесі такої взаємодії відбувається обмін інтелектуальними і духовними цінностями – ідеями, знаннями, досвідом, спостереженнями, висновками, питаннями.

Найбільш продуктивним є метод взаємного компромісного узгодження, який за формою може бути реалізований у формі наради, бесіди, спеціально організованих перемовин, роботи з викладеними письмово (на паперових, електронних або інших носіях) думками, організаційно-діяльнісної гри тощо. Його суть полягає в тому, що два або більше учасників освітнього процесу під час спільної роботи приходять до єдиної думки, досягають консенсусу. Головна установка в узгодженні спрямована на досягнення компромісу, вирішення ділового питання зусиллями всіх сторін.

Алгоритм узгодження в загальному випадку складається з таких етапів: а) виклад студентами своїх позицій із обговорюваного питання; б) уточнення і розуміння позицій (питання інших учасників на розуміння, парафраз тощо); в) виявлення та обговорення продуктивних і негативних сторін кожної позиції; г) визначення загальних моментів і основних розбіжностей, їх причин; д) визначення підходів до компромісу, пошуку оптимального (компромісного) варіанту (при цьому всередині даного алгоритму може відбуватися багаторазове повторення етапів); е) остаточний вибір взаємоузгодженого варіанту.

Таким чином, узагальнюючи викладене вище, розглядаємо партисипативний підхід як освітню стратегію, реалізація якої дозволяє залучати майбутнього педагога до прийняття гіпотетичних управлінських рішень, сприяє формуванню ініціативності, відповідальності та самостійності при вирішенні тривіальних і нестандартних проблем у навчально-професійній та професійній діяльності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Казаева Е.А. Использование в образовательном процессе вуза партисипативных методов развития гражданской позиции будущих педагогов. Профессиональное образование в России, 2014, № 4. с.22-26.
2. Полєвікова О.Б. Аналіз методичних підходів до мовної освіти дітей у контексті словоцентризму. Херсон, 2017. Вип. 75. С.141-146.
3. Полєвікова О.Б. Специфіка підготовки фахівця дошкільної освіти в умовах глобалізації. Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. Серія: Педагогічні науки. Луцьк: СНУ імені Лесі Українки, 2016. Вип. 1 (303). у 2 т. Т.2. С. 33-38.
4. Цюпак І.М. Тьюторський підхід в сучасній дошкільній освіті. Дошкільна освіта: проблеми, пошуки, інновації : Матеріали ІІ Всеукр. наук.-практ. конф., (м.Кривий Ріг, Криворізький держ.пед.ун.-т, 17-18 жовтня 2019 р.). Кривий Ріг : КДПУ, 2019. С. 302-306.
5. Швець Т.А. Критерії та показники формування професійної майстерності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів. Педагогічні науки : [зб. наук. праць / ред. В.Л.Федяєва]. Херсон, 2017. Вип. LXXV. Ч.ІІІ. С. 93-97.
6. Якубенко В. Д. Партисипативне управління в соціалізації корпоративних відносин. Науковий вісник Чернівецького торговельно-економічного інституту КНТЕУ: Зб. наук. праць. Вип. ІV. Чернівці, 2003. С. 19-24.

А. С. Попович

***ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ НА ЗАНЯТТЯХ
ЗІ СТИЛІСТИКИ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ***

Сучасна особистісно зорієнтована педагогіка потребує часткового переосмислення питань організації освітнього процесу в закладах вищої освіти. Відтак актуалізувалося застосування педагогічних технологій. Ці площини досліджень привертали увагу українських (А. Алексюк, І. Богданова, С. Вітвицька, І. Дичківська, З. Курлянд, О. Падалка, О. Пехота, О. Пометун, С. Сисоєва, Т. Туркот, М. Фіцула та ін.) і зарубіжних (Б. Блум, Г. Гейс, О. Декролі, Дж. Дьюї, Дж. Келор, У. Кілпатрік, М. Кларін, Е. Паркхерст, Г. Селевко, В. Серіков, М. Сибірська, В. Сластьонін, В. Слободчиков, А. Хуторської, Д. Чернилевський, Р. Штайнер та ін.) педагогів і дидактів.

Освітні технології є найбільш загальним утворенням і характеризують загальну стратегію розвитку освіти, педагогічні технології втілюють тактику їхньої реалізації, технології навчання (дидактичні технології) визначають шляхи засвоєння конкретного навчального матеріалу в межах навчальної дисципліни [7, с. 176–178].

Упровадження технологій навчання в процесі навчання української мови в закладах вищої освіти проаналізовано в студіях В. Бадер, З. Бакум, О. Горошкіної, М. Греб, Н. Грони, І. Дроздової, О. Захарчук-Дуке, Л. Златів, С. Карамана, О. Караман, К. Климової, О. Копусь, І. Кухарчук, О. Любашенко, І. Нагрибельної, А. Нікітіної, М. Оліяр, Г. Онкович, Н. Остапенко, Л. Попової, Н. П'яст, О. Решетілової, В. Руденко, О. Семенов, Л. Сімоненко, Л. Сугейко, Т. Симоненко, С. Шийки та ін. [6, с. 309-312].

Ми цілком підтримуємо міркування І. Богданової, що «Необхідною умовою досягнення очікуваних позитивних результатів у реформуванні середньої школи стає оновлення підготовки педагогічних працівників, яку здійснюють педагогічні університети, інститути, коледжі та училища» [4, с. 195]. На часі впровадження технологій навчання в освітній процес закладів вищої освіти. Сьогодні відомі класифікації навчальних технологій за різними

категорійними ознаками. Відповідно до тематики дослідження нашу увагу, передусім, привернули технології навчання, що уможлиблюють оновлення традиційного освітнього процесу в закладах вищої освіти під час вивчення стилістики української мови. Зокрема, інтерактивні (кооперативне й колективно-групове навчання, ситуативне моделювання, опрацювання дискусійних питань), інформаційно-комунікаційні, медійноосвітні, проблемно-дослідницькі технології навчання, технології проектного навчання, технології модульного навчання та ін.

У сучасному особистісно зорієнтованому підході до навчання стилістики найбільш вагомими, на нашу думку, є *інтерактивні технології навчання*, адже «Домінуюча форма навчального спілкування – діалог, який сприяє створенню атмосфери співробітництва» [4, с. 187]. Ці технології зреалізуються через діалогове навчання, у процесі якого викладач і студенти спілкуються й співпрацюють через обмін знаннями, ідеями та способами діяльності задля досягнення запланованих результатів в умовах доброзичливості й взаємної підтримки [2, с. 119; 5, с. 29]. О. Горошкіна безапеляційно стверджує, що «Інтерактивне навчання – це діалогізоване навчання, під час якого здійснюється взаємодія вчителя й учня, учня й учнів, занурення в комунікацію» [1, с. 7]. На думку О. Пометун і Л. Пироженко, в інтерактивному навчанні використовуються кооперативне (парна й групова робота) й колективно-групове навчання (одночасна спільна, або фронтальна робота академічної групи), технології ситуативного моделювання (ігрова модель) й опрацювання дискусійних питань [5]. О. Кучерук упевнена, що «сучасні технології інтегрують більшість існуючих загальних і спеціальних методів навчання й надають їм, відповідно до суспільних вимог, якісно нового освітнього рівня» [3, с. 30].

Інтерактивна технологія кооперативного навчання може застосовуватися шляхом роботи студентів у парах, трійках і малих групах упродовж обговорення теоретичних питань, коли потрібно передусім опрацювати необхідний матеріал зі стилістики, обмінятися думками й висновкувати перед

академічною групою. Так майбутні вчителі-словесники опрацьовують поняття стильової норми, ознайомлюючись у групах з поглядами дослідників (С. Єрмоленко, Л. Мацько, П. Селігея, Т. Трошевої та ін.). Вивчаючи стилістичне навантаження антонімів, малі групи отримують для аналізу тексти різних функційних стилів, жанрів, колоритів тощо. Викладач розвиває в студентів навички спілкування, вміння досягати консенсусу, уникає великих затрат часу. Завершальний етап цієї роботи – колективне обговорення. Продуктивними є такі варіанти організації роботи груп, як *діалог, синтез думок, спільний проект, пошук інформації, коло ідей* тощо.

Технологія колективно-групового навчання уможлиблює одночасне обговорення студентами складних або суперечливих (що містять різні погляди) стилістичних питань. За допомогою цієї технології досить вдалим є опрацювання питань, пов'язаних із процесом метафоризації тощо. Застосовуючи *мозковий штурм*, викладач формулює проблему (наприклад, чи виправданим є послуговування питомо українською лексикою як паралеллю до термінів іншомовного походження в науковому й публіцистичному стилях), студенти висловлюють різноманітні ідеї, припущення, коментарі, відповідають на провокаційні запитання викладача, подеколи змінюють свої погляди й так доходять висновку. Насамкінець – запропоновані ідеї обговорюються й підбиваються підсумки. Завдання викладача – опосередковано спонукати студентів академічної групи брати участь в обговоренні, вислуховувати різні (подеколи – полярні) думки й демонструвати повагу до міркувань студентів, не дозволяти будь-кому домінувати. *Метод кейсів* передбачає створення викладачем такої ситуації, коли студентам необхідно буде ухвалити певне рішення [7, с. 325]. Майбутні вчителі-словесники отримують певний обсяг інформації, яка є достатньою для подальшої роботи й водночас не переобтяжує їх. Наведемо приклад вивчення теми «Стилістичні функції словотворчих засобів» за допомогою методу кейсів:

1. Позааудиторне самостійне вивчення студентами певної ситуації. Попередня підготовка передбачає опрацювання літератури, зокрема

підручників і навчальних посібників зі стилістики української мови (І. Білодіда, І. Чередниченка, А. Коваль, Н. Бабич, Л. Мацько, О. Пономарева, П. Дудика та ін.), монографічних видань, а також додаткових джерел (Б. Антоненко-Давидович «Як ми говоримо», І. Вихованець «Розмовляймо українською: мовознавчі етюди», Г. Голосовська «Активні дієприкметники в українській літературній мові: уживати чи ні?», К. Городенська «Українське слово у вимірах сьогодення», Р. Зорівчак «Боліти болем слова нашого...»: поради мовознавця», Є. Карпіловська «Активні ресурси сучасного українського словотворення» і «Соціальні чинники динаміки норм в українській мові кінця ХХ – початку ХХІ століття: система та узус», Н. Клименко «Осново- і словоскладання у процесах номінації сучасної української мови», І. Кочан «Словотвірні норми і термінологія», О. Пономарів «Культура слова: Мовностилістичні поради», І. Фаріон «Мовна норма: знищення, пошук, віднова (культура мовлення публічних людей)» та ін.).

2. Формулювання викладачем основних питань кейсу. Вступне слово викладача. Зокрема, акцентування уваги на обговоренні активних ресурсів сучасного українського словотворення: заміна активних дієприкметників теперішнього часу із суфіксами *-уч(ий)/-юч(ий)* і *-ач(ий)/-яч(ий)* на віддієслівні прикметники із суфіксами *-н(ий)/-льн(ий)*: *породжуючий* → *породжувальний*; творення іменників-назв опрідметненої дії із суфіксом *-нн(я)*, замість нав'язаної українській мові моделі із суфіксом *-к(а)*: *оцінка* → *оцінювання*; усунення інтерфіксів *-ир/-ір-* у дієсловах іншомовного походження: *масажирувати* → *масажувати*, *компостирувати* → *компостувати*; відновлення префіксів *з-/-зне-*: *обезводнити* → *зневоднити* тощо.

3. Поділ студентів на окремі групи й визначення завдань:

- обговорення наукових публікацій;
- студіювання праць мовознавців початку ХХ століття (О. Курило «Уваги до сучасної української літературної мови», І. Огієнко «Рідна мова», О. Синявський «Норми української літературної мови», М. Сулима «Українська фраза. Коротенькі начерки» та ін.) щодо означених площин словотвірної норми

української мови й здійснення порівняльних аспектів;

– потлумачення поданих висловлень:

- *«Наслідки дерусифікації простежуємо у лексиці, словотворенні, граматиці, правописі. У словотворенні це виявлено нині в заміні словотвірних моделей, скалькованих з російських зразків, на моделі, виформовані на внутрішніх ресурсах української мови впродовж історії функціонування її літературного стандарту. Такий процес відродження самобутності української словотвірної номінації спирається на мовну практику українського національно-культурного відродження 1920–1930-х років, періоду «коренізації» (Є. Карпіловська).*

- *«Тривале зросійщення українців спричинило слабе знання норм і традицій української літературної мови, особливостей її словникового складу та граматичного ладу на тлі російської мови. Тому дехто навіть з фахівців (учителів, викладачів університетів, редакторів, журналістів) сприймає повернення призабутих норм української літературної мови та очищення її від чужомовних впливів болісно, як чиюсь забаганку, примху. Ось чому так важливо нині переконати їх у необхідності цих змін та залучити до активного впровадження нових рекомендацій» (К. Городенська).*

4. Самостійна робота студентів у групах: підготовка відповідей, добір прикладів із різних функційних стилів тощо.

5. Виголошування повідомлень студентів – представників різних груп.

6. Проведення загальної дискусії.

7. Узагальнювальний виступ викладача: підбиття підсумків, оцінювання якості роботи студентів.

Розв'язання проблем (метод «Коло ідей») навчає здобувачів вищої освіти розв'язувати проблеми й ухвалювати колективне рішення. Застосовуємо цей метод у процесі вивчення теми «Фігури стилістичного синтаксису», зокрема для чіткого розмежування повтору та його різновидів – власне повтору, тавтології, ампліфікації, плеоназму, градації.

Отже, використання під час засвоєння стилістики української мови інтерактивних технологій навчання сприяє оновленню освітнього процесу, ефективності стилістичної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури, гарантує вищу результативність, виявляє творчі здібності здобувачів вищої освіти та ін. В організації технології колективно-групового навчання найбільший застосунок мають *обговорення проблеми в загальному колі, мозковий штурм (мозкова атака), аналіз ситуації, розв'язання проблем* та інше.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Горошкіна О. М. Особливості використання інтерактивних методів на уроках української мови. *Українська мова і література в школі*. 2013. № 3. С. 7–10.
2. Кочан І. М., Захлюпана Н. М. Словник-довідник з методики викладання української мови. Львів: Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2002. 249 с.
3. Кучерук О. А. Перспективні технології навчання в шкільному курсі української мови: навчальний посібник. Житомир: Житомирський державний університет імені Івана Франка, 2007. 182 с.
4. Педагогіка вищої школи: навчальний посібник / З. Н. Курлянд, Р. І. Хмелюк, А. В. Семенова та ін.; за ред. З. Н. Курлянд. 3-тє вид., перероб. і доп. Київ: Знання, 2007. 495 с.
5. Пометун О. І., Пироженко Л. В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: наук.-метод. посібн. / за ред. О. І. Пометун. Київ: Видавництво. А.С.К., 2004. 192 с.
6. Попович А. С. Методика навчання стилістики майбутніх учителів української мови і літератури в закладах вищої освіти: монографія. Кам'янець-Подільський: ФОП Сисин Я. І., 2018. 376 с.
7. Туркот Т. І. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. для студентів вищих навч. закладів. Київ: Кондор, 2011. 628 с.

А.О. Присяжнюк

ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

У ТЕХНІЦІ ЧИТАННЯ

Англійська мова, маючи статус міжнародної, вдало функціонує як ефективний засіб передачі інформації у всіх галузях сучасного життя: від процесу здобуття освіти до політичних зустрічей, бізнес-конференцій, економічних форумів тощо. Саме вимоги часу спонукають сучасні українські школи запроваджувати комплексні ефективні системи навчання англійської мови.

У ХХІ столітті пріоритетом вивчення іноземної мови є практичне освоєння набором компетенцій – умінь, навичок, що допомагають обрати правильний напрямок у різноманітних сферах сучасного життя, а не «сухі» теоретичні знання.

Різні аспекти, пов'язані з методикою використання видів мовленнєвої діяльності, висвітлено в численних лінгвістичних працях вітчизняних та зарубіжних учених і методистів: О. Бігич, С. Гапонова, Г. Гринюк, І. Данилович, І. Зимня, О. Леонт'єв, Л. Морська, С. Ніколаєва, Т. Олійник, К. Онищенко, Н. Скляренко, Л. Щербак, G. Brown, E. Carroll, F. Smith, M. West тощо.

Мета – описати методичні основи у формуванні іншомовної компетенції з техніки читання.

Вивчення іноземної мови – складний процес, що має за мету не лише засвоєння ключових граматичних правил, вивчення правил говоріння або читання. Успішне опанування будь-якої мови прямо пропорційне ряду іншомовних компетенцій, які дозволять успішно застосовувати її у різних ситуаціях у процесі комунікації.

Компетенція – загальноживаний термін, що походить від латинського «competentia» (зустріч, згода, симетрія), «competere» (відповідати, підходити) [4]. У широкому розумінні – достатнє володіння знаннями, судженнями або навичками, що є необхідними для якісної продуктивної дії стосовно певних

процесів чи предметів [2]. Англomовні джерела ототожнюють «competency» (мн. – competencies – компетенція, повноваження) зі словом «competence» (компетентність, уміння, правоздатність) [6]. В українській мові розбіжність у значеннях прослідковується краще: за тлумачним словником, компетенція – це добра обізнаність людини із чим-небудь, коло повноважень особи, організації тощо; сукупність юридично встановлених прав, повноважень чи обов'язків органу чи посадової особи; особиста здатність спеціаліста вирішувати певний клас професійних задач, коло питань, проблем, явищ, в яких певна особа вважається авторитетною, наділена знаннями та досвідом [4, с. 250].

Можливість безпосереднього спілкування з носіями іноземної мови мають, як правило, небагато людей, можливість читати іноземною мовою (художню літературу, газети, журнали) – практично всі. Ось чому навчання читання виступає на сьогоднішній день в якості цільової домінанти. Процес читання, який включає в себе складні мислительські операції (аналіз, синтез, висновки), і його результат – здобуття інформації – відіграють важливу роль у комунікативно-суспільній діяльності людей. Завдяки читанню, яке робить доступною будь-яку інформацію, передається досвід людства, нагромаджений у різноманітніших сферах трудової, творчої та соціально-культурної діяльності, розвивається інтелект, загострюються почуття, тобто людина навчається, розвивається, виховується. Читання, на думку С. Плотнікова, це життєохоронна функція культури. Це технологія інтелектуального відтворення у суспільстві. Це комунікативний посередник, живий діалог між нащадками і предками [3, с. 9].

Компетентність у техніці читання – це здатність людини до сприймання і коректного артикуляційного та інтонаційного декодування графічних знаків і письмових повідомлень, яка ґрунтується на складній і динамічній взаємодії відповідних навичок, знань та усвідомленості особливостей техніки читання іноземною мовою. Іншомовна компетентність у техніці читання включає знання того, як озвучуються букви і буквосполучення, читаються слова, сприймаються діакритичні та пунктуаційні знаки в іноземній мові, читаються тексти з

дотриманням відповідної інтонації та швидкості читання, а також навички швидко сприймати графічні образи слів та точно співвідносити їх з відповідними звуковими образами та зі значеннями слів. Усвідомленість у техніці читання – це здатність розмірковувати над процесами формування своєї техніки читання та оволодівати читанням, конструюючи систему власних читацьких знань; свідомо розпізнавати й озвучувати графічні одиниці; аналізувати власне читання і робити відповідні висновки, наприклад, приймати рішення щодо наявності грубих порушень правильності читання, аналізувати їх причини, застосовувати за допомогою вчителя ефективні шляхи подолання [1, с. 3].

Згідно з виділеними етапами формування навичок і вмінь читання до системи вправ для навчання читання включаються три групи вправ:

I група —вправи для формування навичок техніки читання;

II група —вправи для формування мовленнєвих навичок читання;

III група —вправи для розвитку вмінь читання.

Уважаємо, що вправи III групи – основа навчання читання як виду мовленнєвої діяльності, адже метою цих вправ є навчання читання текстів з метою одержання необхідної чи бажаної інформації, досягнення визначеного програмою рівня розуміння змісту текстів.

Відповідно до сучасних вимог, вправи для розвитку вмінь читання як виду мовленнєвої діяльності мають бути комунікативними (умовно-комунікативними) та вмотивованими, а також виконувати дві основні функції: допомагати читачам зрозуміти конкретний текст та допомагати їм розвинути необхідні стратегії та вміння, що сприяють розумінню інших текстів. У сучасній методиці робота з навчальним текстом проходить три основні етапи: передчитання, читання та післячитання або дотекстовий, текстовий та післятекстовий етапи [5].

Мета дотекстового етапу полягає у тому, щоб допомогти усунути можливі лінгвістичні, культурні труднощі у процесі читання; ввести їх до змісту тексту, шляхом прогнозування того, про що буде читатися; мотивувати

до читання та активізувати знання та уміння. Отже, дотекстова стадія роботи має забезпечити розуміння змісту тексту та розвивати стратегію читання «зверху-вниз». Система вправ, що готує до читання тексту, націлена на формування вмінь, що забезпечують розуміння змісту, та на обробку вилученої інформації: завдання на передбачення змісту тексту на основі ключового слова / слів, заголовку; обговорення досвіду учнів; висловлення власної точки зору на ймовірну проблему.

На стадії передчитання мають місце здебільшого рецептивно-продуктивні, рецептивно-репродуктивні та продуктивні вправи без ігрового компонента. За способом організації на етапі передчитання доречними є індивідуальні, парні, групові або фронтальні форми виконання вправ. Цей етап сприяє розумінню тексту й робить читання особистісно-значущим. Наступним обов'язковим етапом роботи з текстом є власне читання, мета якого полягає у тому, щоб сфокусувати увагу на змісті тексту, забезпечити можливість перевірити своє розуміння тексту та розвивати різні вміння читання як виду мовленнєвої діяльності.

Ще одним завданням на етапі читання може бути короткий виклад прочитаного. Така вправа розвиває вміння знаходити ключові речення у тексті, розрізняти головну та другорядну інформацію. Для розвитку вищезазначених умінь найдоцільніше пропонувати тексти без заголовків, а учні повинні самі підібрати назви й обґрунтувати вибір.

Виконання вправ на етапі післячитання передбачає володіння змістом тексту і не має складнощів із його розумінням. Мета цього етапу – використання тексту як лінгвістичного об'єкта з метою опрацювання певного граматичного, лексичного чи фонетичного матеріалу, або як джерела інформації з метою його подальшого використання в інших видах мовленнєвої діяльності, наприклад, говорінні чи письмі.

Наочні посібники відіграють велику роль у процесі формування компетентності в техніці читання. Вони інтенсифікують навчальний процес, створюють ефективні опори для удосконалення організації навчання:

аудіозаписи, flash-cards, картки-блоки для складання речень, різноманітні картки зі словами різних типів складів та ін.

Доцільним та ефективним є використання навчальних комп'ютерних програм, спрямованих на навчання техніки читання, які не лише пропонують учням повторити літеру / слово і назвати їх, але й контролюють названі літери / слова, приймаючи лише правильний варіант. Наявність у таких програмах елементів анімації, ігор, пісень робить їх ефективним засобом для формування компетентності в техніці читання [1, с. 7].

Для здійснення контролю всіх параметрів техніки читання (темп читання, відповідність нормам наголосу, дотримання норм паузації, використання відповідних моделей інтонування, розуміння прочитаного) можна використати такі вправи: ігрові вправи, тестові завдання, заповнення пропусків, читання на швидкість. Варто пам'ятати, що смисловий аспект має завжди бути пріоритетним.

Отже, у роботі в процесі читання максимально треба реалізовувати принцип індивідуалізації навчання: вибрати та адаптувати навчальні матеріали згідно з потребами та інтересами, рівнем знань, розвитком певних навичок та вмінь, перспективою подальших досліджень є укладання комплексів вправ.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Борецька Г. Е. Методика формування іншомовної компетентності у техніці читання. 2012. № 1. С. 3-8.
2. Новий тлумачний словник української мови (у трьох томах). том 1, А – К / Укладачі: В. В. Яременко, О. М. Сліпушко. Київ, Вид-во «АКОНІТ», 2006. 926 с.
3. Плотников С. Н. Книжность как феномен культуры (материалы «круглого стола»). Вопросы философии. 1994. №7-8. С. 9.
4. Словник української мови: в 11 томах. Том 4, 1973. 250 с.
5. Тарнопольський, О. Б. Методика навчання іншомовної мовленнєвої діяльності у вищому мовному закладі освіти [Текст]: навч. пос. К.: ІНКОС, 2006. 248 с.

6. Merriam-Webster's 11th Collegiate Dictionary / Merriam-Webster, 2011-2018. – URL: <https://www.merriam-webster.com>. – (14.02.2020).

С.О.Прокопенко

**ПРОБЛЕМА КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СУЧАСНОГО
ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ**

Однією із ключових вимог до сучасного вчителя початкової школи є його комунікативна компетентність. У науково-методичній літературі представлено чималий доробок науковців, що стосується професійної комунікації педагога.

Аналіз науково-джерельної бази дозволив виділити праці учених, які можуть слугувати теоретичним підґрунтям порушеної проблеми. Свій науковий інтерес до професійної комунікації вчителя висловлювали З.Бакум, Н.Голуб, О.Горошкіна, С.Караман, К.Климова, І.Кучеренко, І.Нагрибельна, М.Пентилюк, Т.Симоненко, І.Соколова, І. Тяллева та ін.[1;2;3;6;7].

Студіювання означених праць дозволяє нам констатувати, що в аспект комунікативної компетентності вчителя, зокрема початкової школи завжди був актуальним у площині лінгвістики, психолінгвістики, лінгводидактики.

Проаналізуємо ключові дефініції порушеної проблеми. Творчий колектив “Словника-довідника з української лінгводидактики” за редакцією М. Пентилюк так тлумачить аналізоване поняття: “Виділяють ключову й предметну комунікативну компетентність. Ключову розглядають як особистий досвід (практику) взаємодії з людьми в процесі розв'язання типових для віку комунікативних завдань в інших (поза межами навчання) суспільних сферах, що сприяє успішному поетапному входженню учня (студента) в соціум і формуванню готовності його до повноцінного функціонування в суспільстві. Предметна комунікативна компетентність – досвід (здатність) мовця успішно застосовувати здобуті знання мови, набуті мовленнєві вміння й навички в різноманітних комунікативних ситуаціях у процесі навчання української мови” [3, с.116].

Ми погоджуємося з такою думкою вчених. Вона імпонує нам, оскільки демонструє розділення комунікативної компетентності на ключову та предметну.

Т. Симоненко акцентує увагу зв'язку комунікативної компетентності учителя та гуманістичній спрямованості сучасної освіти. Дослідниця зазначає про таке: «...здатність відчувати іншу людину (учня, студента), адекватно сприймати його, бути готовим до співпраці, взаємодії. Комунікативна компетентність особистості вчителя розкривається в ставленні до людей, до самого себе, в уміннях контролювати та регулювати власну поведінку, обґрунтовувати й аргументувати позицію, що виявляється в умінні моделювати особистість, досягати реальних комунікативних інтенцій за допомогою вербальних і невербальних засобів та технологій [2, с.121]».

Така позиція дослідниці цілком відтворює філософію гуманістичної парадигми освіти через призму комунікативної компетентності вчителя. Ми сприймаємо її та покликаємося на неї у дослідженні.

У межах аналізу порушеної проблеми доцільно відзначити та виокремити чуткі характеристики фахової комунікативної компетентності вчителя. Т.Симоненко такими показниками та критеріями професійної комунікативної компетентності студентів-філологів дослідниця називає:

- а) теоретичні та практичні знання в системі комунікативних дисциплін (комунікативна компетенція);
- б) організаторські здібності студента;
- в) комунікативний самоконтроль;
- г) уміння продуктивно уникати конфліктних ситуацій [2, с.121].

Нам видається, що ці категорії цілком відповідають і оцінці комунікативної компетентності вчителя початкової школи. Саме тому в подальшому маємо спиратися на наведені критерії та показники.

Окремої уваги в нашому дослідженні заслуговує тлумачення комунікативної компетентності вчителя початкової школи. Нам імпонує наукова позиція І. Нагрибельної. Дослідниця так визначає цю педагогічну

категорію: «Комунікативна компетентність майбутнього вчителя початкових класів -це здатність розуміти чужі й створювати власні програми мовленнєвої поведінки, адекватні меті, сфері, ситуації спілкування. Комунікативна компетентність містить знання основних понять про стилі, типи, жанри мовлення, невербальні засоби спілкування, уміння самостійно обирати ефективні комунікативні стратегії, сформовані потреби до формування комунікативної креативності з урахуванням типологічних характеристик учнів початкових класів» [1,с.67].

Ми згодні з таким твердженням авторки. Вважаємо за доцільне відзначити, що процес формування комунікативної компетентності не відбувається тільки в межах професійної підготовки у виші. Протягом професійного спілкування, роботи з учнями та контакту із батьками вчитель опановує нові способи комунікації. Саме тому нам видається доцільною така ідея І.Нагрибельної: «Формування комунікативної компетентності має пролонгований характер. У цьому контексті виняткове значення має самостійна робота студентів, а згодом і вчителів початкових класів, що містить аналіз комунікативних ситуацій, виявлення й усунення комунікативних девіацій, виконання тренінгових завдань на імпровізовану мовотворчість тощо»[1,с.67].

Отже, проблема формування комунікативної компетентності вчителя початкової школи різнопланова. Вона уособлює в собі комплекс певних категорій. Відзначимо такі:

- програма мовленнєвої поведінки особи відповідно до мовленнєвої ситуації;

- знання основних понять про стилі, типи, жанри мовлення та володіння практичними навичками їх реалізації ;

- уміння зв'язно обґрунтовувати й аргументувати власну позицію;

- уміння самостійно обирати ефективні комунікативні стратегії;

- аналіз комунікативних ситуацій та вироблення критичної самооцінки тощо.

Аналіз порушеної проблеми свідчить про те, що професійний досвід вчителя сприяє виробленню наведених категорій. Своєю чергою, процес професійного самовдосконалення, певним чином, відтворює ступінь сформованості комунікативної компетентності вчителя початкової школи.

Порушене у дослідженні питання є перспективним напрямом вивчення аспекту комунікації педагога. Воно лише частково відображає сутність означеної комплексної та актуальної категорії.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Нагрибельна І. А. Самостійна робота в системі підготовки майбутніх учителів початкових класів до навчання української мови: [монографія] / І. А. Нагрибельна. Херсон, 2016. С.67.
2. Симоненко Т. В. Теорія і практика формування професійної мовнокомунікативної компетенції студентів філологічних факультетів : [монографія]. Черкаси : БРАМА, 2006. С.121.
3. Словник-довідник з української лінгводидактики / За ред. М. І. Пентилюк. К.: Ленвіт, 2014. 310 с.
4. Соколова І. В. Професійна компетентність вчителя : проблема структури та змісту. Неперервна професійна освіта : теорія і практика : [науково-методичний журнал]. Вип. 1. К. : ЦПППО АПН України. 2001. –С. 9–16.
5. Соколова І. В. Професійна підготовка майбутнього вчителя-філолога за двома спеціальностями: Монографія. За ред. С. О. Сисоевої. МОН України. АПН України. Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих. Маріуполь. Д.: Арт-ПРЕС, 2008. 400 с.
6. Тяллева І. О. До питання про творчу самореалізацію вчителів (методологічний аспект). Вісник післядипломної освіти. Вип. 2: Зб. наук. Праць. Центральний ін-т післядиплом. пед. освіти АПН України, Асоціація безперервної освіти дорослих. К., 2005. Розд. І. С. 56–66.

Рекомендовано до друку проф. І. Нагрибельною

В.В. Пруняк

***РЕАЛІЗАЦІЯ ПРИНЦИПІВ НАСТУПНОСТІ І ПЕРСПЕКТИВНОСТІ
У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ
МОРФЕМІКИ І СЛОВОТВОРУ***

Сучасна методика навчання рідної мови, спираючись на теоретичні основи педагогіки і психології, у своєму арсеналі має цілу низку загальнодидактичних принципів: науковості, доступності, наочності, систематичності та послідовності, наступності і перспективності [2, с.6-7]. Усі вони, безумовно, відіграють важливу роль в організації ефективного засвоєння молодшими школярами на всіх рівнях мовної системи як теоретичних знань, так і практичних умінь у власній мовленнєвій діяльності. Однак чи не найважливішу, на нашу думку, роль у цьому процесі відіграють принципи наступності і перспективності навчання і виховання, оскільки вони, на думку сучасних лінгводидактів, «розглядаються як один із можливих резервів удосконалення процесу навчання» [1, с.23].

Принцип наступності передбачає заміну у свідомості учнів неповної системи знань більш повною. У такий спосіб він забезпечує поступовий і неухильний пізнавальний розвиток учнів упродовж усього періоду навчання не тільки в окремій галузі знань, а й дозволяє переносити засвоєні знання на суміжні галузі, в нових умовах, на інших етапах. А це дуже важливо для усвідомленого оволодіння дитиною початкових курсів усіх виучуваних дисциплін. Роль принципу наступності важко переоцінити в організації учителем процесу формування комунікативної компетентності школярів, коли з його допомогою учні можуть навчитись будувати власні висловлювання «в різних комунікативних ситуаціях, спілкуватися усно з іншими людьми в діалогічній і монологічній формах заради досягнення певних життєвих цілей» [5,с.6].

Досить важливим і вкрай необхідним для забезпечення можливостей встановлення зв'язків між навчальним матеріалом і наступними темами та

розділами, що вивчаються в школі, є принцип перспективності навчання. Дотримуючись його, учитель початкової школи повинен дбати «не тільки про формування в учнів у певній системі основних лінгвістичних уявлень і понять, а й, головне, розкрити їх функції та роль у засобах мовлення та мовленнєвого спілкування» [1, с.24-25]. У такий спосіб відбувається поступове розширення і поглиблення дітьми теоретичних відомостей із взаємопов'язаних розділів мовознавства, що дає їм можливість усвідомити системний характер мови і реалізувати функціональний підхід до вивчення мовних одиниць і явищ.

Великі потенційні можливості у цьому відношенні має розділ «Будова слова», вивченню якого у чинних програмах з української мови для початкової школи відводиться важливе місце. Засвоєння цього матеріалу необхідне, з одного боку, для збагачення дітей певною сумою знань про системний характер мови, для усвідомлення ними закономірностей правопису, а з другого, для розвитку їх логічного мислення й мовлення. Підтвердженням цього є слова відомого психолога С. Жуйкова, який чітко помітив, що у морфеміці перетинаються фонетика, морфологія й орфографія. Однак ще один розділ мовознавства, на наше глибоке переконання, має пряме відношення до вивчення будови слова – це лексикологія. Адже ознайомлення дітей з будовою слова, як зазначають автори розділу «Методика вивчення розділу «Будова слова» навчального посібника з методики української мови Н. Воскресенська і Т. Потоцька, «розкриває широкі можливості для постійного розширення й уточнення словника учнів, оволодіння ними одним зі способів розкриття лексичного значення слова» [2, с.231]. Часто можемо спостерігати, як під час спілкування діти часто намагаються пояснити значення того чи іншого слова шляхом добору до нього спільнокореневих слів (*годівниця* – від годувати, *лісовий* – той, що росте чи живе в лісі). Саме у такий спосіб учнями засвоюється багато слів літературної мови.

З огляду на сказане вище можемо констатувати, що реалізація принципу наступності й перспективності сучасного початкового курсу навчання мови передбачає вивчення учнями морфеміки у три етапи:

а) засвоєння школярами основних понять з морфеміки, оволодіння навичками морфемного аналізу слів (2-3класи);

б) поглиблення теоретичних знань з морфеміки під час вивчення частин мови, вдосконалення морфемно-аналітичних умінь (4 клас);

в) закріплення у свідомості учнів понять, які виражаються найпоширенішими словотворчими засобами, що забезпечить правильне, точне і виразне вживання у власному мовленні лексичних одиниць з похідною основою.

Знання молодших школярів про морфемну будову слова набуваються у 2-3 класах й узагальнюються під час вивчення частин мови у 3-4 класах. Учні вчаться утворювати і знаходити відмінкові та особові закінчення слів, усвідомлюють правила правопису їх, спостерігають за роллю окремих словоформ у словосполученні та реченні. Крім того, у 4 класі поглиблюються знання про значущі частини слова, вивчається чергування звуків у коренях слів. Уміння членувати слова на морфеми сприяє формуванню у дітей міцних навичок правопису закінчень, коренів і префіксів. Отже, вивчення морфеми допомагає школярам не тільки усвідомити суть морфологічного способу творення слів, а й суттєво сприяє розвитку логічного мислення учнів, збагаченню їх словникового запасу та становленню граматичних умінь.

Під час опрацювання морфемної будови слів та способів їх творення молодші школярі вчаться розрізняти форми одного й того самого слова (*книг-а – книг-и – книз-і*) від похідних слів (*книж-н-ий, книж-к-ов-ий, книг-ар-н-я*), оволодівають умінням і навичками виділяти у словах морфеми, ознайомлюються із способами українського словотвору. Усе це в цілому сприяє усвідомленню учнями семантики та її відтінків слів, розширює і збагачує словниковий запас учнів. Спостереження за зміною голосних і приголосних у коренях слів дозволяє учням поглибити знання з фонетики.

Набуття школярами навичок виконувати морфемний аналіз слів великою мірою сприяє усвідомленню і засвоєнню ними багатьох орфографічних правил. Уміння знаходити і виділяти у змінюваних словах закінчення створює

необхідні передумови для засвоєння синтаксичних умінь – поєднанню слів у словосполученні і реченні.

Навчання учнів членувати слова за їх морфемним складом, визначати, від якого слова або від якої його основи і за допомогою чого утворилось те чи інше слово, який смисловий відтінок вносять у його семантику суфікс, префікс, має велике значення як для розвитку мислення дитини, так і для засвоєння нею правил правопису. Необхідно домагатися розуміння учнями того, що в результаті зміни морфемі змінюється лексичне значення слова, що кожне нове слово оформляється як та чи інша частина мови, що в системі кожної частини мови є свої особливості словозміни і словотворення.

Як свідчать наші спостереження, засвоєння учнями початкових класів теми «Будова слова» – це надто складний і важкий процес. Учні докладають чимало зусиль, що навчитись розрізняти такі поняття, як форма слова й однокореневі (спільнокореневі) слова, виконувати морфемної аналіз, особливо в тих випадках, коли фонемний склад кореня змінюється внаслідок чергування звуків (*мов-а – мовл-ення, день- – дн-я, рук-а – руц-і, ніч- – ноч-і*).

Морфемний та словотворчий види мовного аналізу у початковій школі є найважливішими формами теоретичного і практичного засвоєння матеріалу і тому широко застосовуються практично впродовж усього терміну початкового навчання. Кожному вчителю початкових класів необхідно оволодіти найбільш раціональними прийомами їх проведення.

Важливою умовою здійснення правильного аналізу слова за будовою є вміння змінювати форму слова для визначення закінчення, а також добирати та зіставляти спільнокореневі слова, що відрізняються від аналізованого одним якимось елементом. Такий підхід до опрацювання розділу «Будова слова» базується на суто граматичному матеріалі і є традиційним у методиці навчання мови. У такий спосіб у молодших школярів формувалося уявлення про слово як мовну одиницю.

М. Вашуленко пропонує інший підхід. Він орієнтує класоводів на «привернення уваги молодших школярів до слова як одиниці мовлення» (а не

мови) [4, с.203]. Такий підхід спрямований «на розв'язання проблеми збагачення словникового запасу учнів похідними словами» [1, с.203]. Він ґрунтується не стільки на вивченні певних теоретичних відомостей і запам'ятовуванні правил, скільки на систематичному ознайомленні дітей з семантикою суфіксів і префіксів, з правильним використанням їх у практиці спілкування. Адже неможливо досягти правильного слововживання, якщо «учень не бачить в окремих афіксах носіїв словотворчого значення» [1, с.203]. Крім того, М. Вашуленко констатує, що досвід роботи вчителів початкових класів свідчить: засвоєння молодшими школярами поняття морфеми як смислового компонента слова значно сприяє усвідомленню елементарного словотворчого аналізу, що в свою чергу забезпечує вихід у зв'язне мовлення, активізує розумову діяльність школярів.

Вивчення розділу «Будова слова» має великий позитивний вплив на формування в дітей уявлення про мову як систему взаємопов'язаних одиниць, а також на учнівське мовлення. Засвоєння словотворчого матеріалу дає можливість проникнути в структуру і зміст похідного слова, зрозуміти функціональну роль кожної морфеми, усвідомити шляхи поповнення лексичного фонду рідної мови. Крім цього, запровадження елементів словотвірного аналізу формує у молодших школярів мовне чуття, уміння поєднувати слова у словосполучення і речення, дозволяє усвідомити значну частину морфемних засобів рідної мови, закономірностей і способів поєднання словотворчих елементів у слові. У кінцевому результаті такі знання і навички будуть слугувати основою для усвідомлення учнями слів та їх граматичних форм, що позначаються різними словотворчими і формотворчими засобами. А у підсумку сприятимуть точному, грамотному, виразному вираженню власної думки.

Такий підхід до навчання дозволяє учням ефективно працювати над значенням слів під час вивчення будови слова, вести спостереження за семантикою афіксів та практичним засвоєнням елементарного словотворчого аналізу слів, виконувати морфемне та словотворче конструювання, встановлювати тісний взаємозв'язок між аналітичними і синтетичними видами

словотворчої та морфемної роботи, усвідомлювати зв'язок фонетичної, графічної та орфографічної систем мови з морфемною та словотворчою.

Наші спостереження переконали нас у доцільності організації спеціальної роботи щодо розширення лінгвістичних знань школярів під час вивчення будови слова на основі використання принципу наступності і перспективності. Вивчаючи будову слова, молодші школярі отримують чудові можливості для осмислення системного характеру мови, властивих для неї зв'язків між різними рівнями. Крім того, засвоєння учнями навчального матеріалу про будову слова має великі можливості для розвитку їхнього лінгвістичного мислення. Розвивальний ефект вивчення цього розділу визначається встановленням взаємозв'язку між лексичним значенням слова, його звуковим і морфемним складом, приналежністю до частини мови, написанням та семантикою. Усе це є свідченням того, що вивчення будови слова є важливим і необхідним елементом засвоєння дитиною мови і мовлення, важливою умовою забезпечення реалізації принципів наступності і перспективності мовного і мовленнєвого розвитку особистості.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Вашуленко М.С. Українська мова і мовлення в початковій школі. К.: Освіта, 2006. 268 с.
2. Методика навчання української мови в початковій школі: навчально-метод. посіб. для студ. ВНЗ; за наук. ред. М.С. Вашуленка. К.: Літера ЛТД, 2010. 364с.
3. Навчальні програми для початкової школи (1-4 класи). К.: Видавничий дім «Освіта», 2016. С. 1-66.
4. Пономарьова К. Засоби формування орфографічної грамотності четвертокласників. Початкова школа. 2017. №8. С.12-16.
5. Типова освітня програма, розроблена під керівництвом Савченко О.Я. (3-4 клас). URL:<https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-1-4-klas/2019/11/3-4-dodatki.pdf>

6. Чемоніна Л. Наступність і перспективність як передумова засвоєння школярами понять з морфеміки. УМЛШ. 2006. №3. С 7-11.

І.М. Раєвська

АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ФОРМУВАННЯ МАТЕМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Одним із найважливіших завдань сучасного педагогічного ЗВО є професійна підготовка вчителя нової генерації, здатного забезпечити різнобічний розвиток учня як особистості, реалізацію його творчого потенціалу. У контексті змін, що відбуваються в сучасній українській освіті: особистісно орієнтований підхід, компетентнісна спрямованість освітнього процесу, гуманізація та технологізація освітнього процесу вимагає від майбутнього вчителя професіоналізму, творчої активності. «Це сприяло переорієнтації процесу університетської підготовки майбутнього вчителя початкових класів на розвиток тих якостей його особистості, які безпосередньо пов'язані з мислєдіяльнісним забезпеченням навчального процесу на ключових організаційно-педагогічних рівнях: теоретико-методичному, структурно-логічному, системно-орієнтованому, проектно-технологічному» [2, с.126]. Тому належний рівень підготовки стає невід'ємною складовою характеристики професійної діяльності педагога.

Різним аспектам професійної підготовки майбутнього фахівця присвятили свої роботи Н. Бібік, Л. Коваль, Л. Петухова, О.Пехота, О. Савченко, В. Семиченко, Л. Хомич, Л. Хоружа та інші.

Як свідчить аналіз праць багатьох науковців, характерною є спільна думка щодо переосмислення ключових аспектів підготовки особистості майбутнього вчителя згідно вимог сьогодення. Так, С. Скворцова, Л. Коваль, Н. Глузман спрямовують свої наукові розробки на вдосконалення підготовки майбутніх учителів початкової школи до навчання математики, оскільки математична освіта є головним індикатором готовності суспільства до змін.

Уважаємо, що концептуальні положення підготовки майбутніх учителів до формування математичної компетентності у молодших школярів мають ґрунтуватися на системно-функціональній теорії професійного становлення особистості.

Метою статті є висвітлення сутності професійної підготовки вчителя початкової школи до формування математичної компетентності у здобувачів освіти.

Насамперед, з'ясуємо зміст поняття «математична компетентність». У Державному стандарті початкової освіти зазначено, що основною метою освітньої галузі «Математика» є формування математичної та інших ключових компетентностей; розвиток мислення, здатності розпізнавати і моделювати процеси та ситуації з повсякденного життя, які можна розв'язувати із застосуванням математичних методів, а також здатності робити усвідомлений вибір [1].

Важливим для нашого дослідження вважаємо визначення, запропоноване С. Раковим. Математичну компетентність він класифікує як спроможність особистості бачити та застосовувати математику в реальному житті, розуміти зміст і метод математичного моделювання, вміння будувати математичну модель, досліджувати її методами математики, інтерпретувати отримані результати, оцінювати похибку обчислень [3].

До основних складових компетентності ми відносимо:

1. Знання, але не просто інформація, а швидко змінювана, динамічна, різноманітна, яку треба вміти знайти, відсіяти від непотрібної, перевести у досвід власної діяльності.
2. Уміння використовувати це знання у конкретній ситуації; розуміння, яким чином добути це знання, для якого знання який метод потрібний.
3. Адекватне оцінювання – себе, світу, свого місця в світі, конкретного знання, необхідності чи зайвості його для своєї діяльності, а також методу його здобування чи використання.

Методика формування математичної компетентності здобувачів освіти охоплює такі рівні: зміст навчання; методи навчання; форми організації навчальної діяльності учнів; засоби навчання. Першочерговим є розгортання змісту навчання та процесу його реалізації відповідно до структури математичної компетентності.

Виходячи з цього переліку, можна дійти висновку, що компетентність є інтегрованим результатом навчання, який виходить за межі предметної складової навчання, не вичерпується змістом певної дисципліни, засвоєнням знань та формуванням предметних умінь. Від сформованості цих умінь залежить, чи буде людина готовою до вимог життя, чи буде успішною, конкурентноспроможною, чи зможе планувати стратегію власного життя.

Підготувати студентів до формування в учнів математичної компетентності спрямована навчальна дисципліна «Методика навчання освітньої галузі «Математика».

Найважливішими завданнями підготовки майбутніх вчителів з питань формування математичної компетентності у молодших школярів ми вбачаємо в тому, щоб допомогти студентам зрозуміти:

1. Зміну цілей освіти, яка поступово стає діяльнісно-результатною, що зумовлює потребу переосмислення відбору змісту, забезпечення його наближеності до життєвих потреб дітей, узгодження складності і обсягу навчального матеріалу із прогнозованими результатами [4].

З цією метою на практичних заняттях студенти навчаються виконувати завдання різної складності: аналізувати типові освітні програми, відповідність підручників освітнім програмам; моделювати уроки математики; складати диференційовані завдання; добирати дидактичні ігри до запропонованої теми; моделювати ігрові ситуації. Майбутні педагоги мають набути вміння застосовувати традиційні й сучасні технології навчання математики; виважено підходити до вибору конкретних форм, методів, засобів навчання у заданих умовах. Тому пріоритетністю у навчанні студентів має стати її висока насиченість інтерактивним пізнавально-навчальним змістом, де через особисті

маніпуляції з елементами змісту навчання на практиці, а не з акцентом на сприйняття абстрактних наукових понять відбувається становлення майбутнього фахівця. Це можливо за умови, коли буде створене відповідне освітнє середовище.

2. Компетентнісний підхід не можна зводити лише до визначення діяльнісних результатів. Він покликаний зменшувати навантаження знанневого компоненту обсягу змісту. Освоєння переваг компетентнісного підходу передбачає використання різних видів інтеграції [4].

З метою ефективної підготовки студентів до даної діяльності суттєва увага приділяється використанню внутрішньопредметних і міжпредметних зв'язків, які сприяють цілісності результатів початкової освіти та переносу умінь у нові ситуації. У процесі вивчення навчальної дисципліни «Методика навчання освітньої галузі «Математика» студенти моделюють різні типи інтегрованих уроків; до кожного етапу інтегрованого уроку обирають та аналізують найбільш ефективні методи і прийоми навчання учнів, аналізують вивчення теми в міжпредметному контексті; інтегрують навчальний матеріал за тематичними тижнями та тематичними блоками.

3. Якість початкової освіти, як відомо, залежить від якості передшкільної підготовки дітей. Її обов'язковість законодавчо підтверджена і в Україні, але більшість дошкільників, на жаль, такої підготовки не одержує [4].

Формування в молодших школярів математичної компетентності ґрунтується на засвоєних у дочисловий період математичних уявленнях, які на елементарному рівні відображають ознаки, властивості та відношення предметів навколишнього світу. На підготовчому етапі вчителів слід виявити рівень математичних знань учнів-першокласників, пропонуючи виконати декілька завдань, щоб з'ясувати, який запас знань і вмінь вони мають.

Підготовка майбутніх учителів початкової школи вимагає від них виконання серії елементарних навчально-методичних завдань, забезпечуючи

ефективний розвиток часткових, а потім і узагальнених педагогічних умінь діагностувати рівень знань дітей.

4. Досягнення учнями компетентнісних результатів не єдина мета модернізації початкової школи. У цей період надзвичайно важливо створити умови саме для всебічного прояву інтересів і здібностей дітей. Не менш важливою у цьому віці є дослідницька позиція у пізнанні світу людей, природи і самого себе [4].

Нові смисли у меті початкової освіти спрямовують на організацію і проведення практичних занять практико-орієнтованого характеру, де студенти в аудиторних умовах відтворюють реалії сучасного уроку математики, аналізують відеофрагменти уроків, створюють компетентнісно орієнтовані завдання. Провідним видом діяльності студентів на таких заняттях виступає квазіпрофесійна діяльність, у ході якої реалізуються предметні та методичні компетентності в ситуаціях змодельованої майбутньої професійної діяльності. Слухачі, з одного боку, залишаються у ролі тих, хто навчається, а з іншого – виступають у творчій позиції – реально створюють нові для них ситуаційні завдання. Наприклад, після того як засвоїли методику навчання розв'язування задач, студенти самостійно створюють аналогічні задачі, використовуючи власний досвід. Робота над певним типом задач – ця діяльність мотивує слухачів до самостійного пошуку нових знань з метою їх подальшого практичного застосування. У такий спосіб формується не лише предметний, а й соціальний контекст майбутньої професійної діяльності студента.

У руслі такого бачення особливостей підготовки майбутніх учителів початкової школи до формування математичної компетентності у молодших школярів слід зробити акценти на тих факторах, які модернізували зміст підготовки, зокрема: перехід до реалізації нового Державного стандарту, використання практикоорієнтованих форм навчання, застосування квазіпрофесійної діяльності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Державний стандарт початкової загальної освіти школа. URL: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/pochatkova-shkola.html> (дата звернення: 29.02.2020)
2. Лодатко Є.О. Вчитель початкової школи у соціокультурному вимірі суспільства: навчальний посібник. К.: Видавничий дім «Слово», 2015. 232с. с.126.
3. Раков С. А. Математична освіта: компетентнісний підхід з використанням ІКТ: монографія. Х.: Факт, 2005.360 с.
4. Савченко О.Я. Початкова освіта в контексті ідей Нової української школи. URL:<http://lib.iitta.gov.ua/714505/1/%> <http://lib.iitta.gov.ua/714505/1/8.pdf> (дата звернення: 29.02.2020)

О. П. Рибак

ІНТЕГРОВАНІЙ ПІДХІД ДО ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ В СУЧАСНІЙ ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Інтеграція вважається важливою умовою розвитку сучасної науки в цілому [1,с.5]. Поняття інтеграція має загальнонауковий зміст і часто використовується в дидактиці. У науковому аспекті інтеграція – це процес взаємопроникнення, ущільнення, уніфікації знань, який проявляється через єдність з протилежним йому процесом розчленування, розмежування, диференціації, процес, який об’єктивно детермінується взаємопроникненням різних видів різних видів і компонентів матеріальної і духовної діяльності людей [2,с.4].

Особливості інтегративного змісту в початковій загальній освіті досліджувало багато вчених: О. Беляєв, М. Вашуленко, Л. Варзацька, В. Паламарчук, О. Савченко. До речі, виникла інтеграція як явище фундаментальних наук на фоні своєї протилежності – диференціації. Диференціація – це розділення, розчленування чого – небудь на окремі розрізнені предмети, а інтеграція – об’єднання чого – небудь у єдине ціле. У

словнику професійна освіта тлумачиться поняття «інтеграція» (від лат. Integration – поповнення, відновлення) – об'єднання в ціле будь-яких окремих частин, а «Інтеграція навчання» – як відбір та об'єднання навчального матеріалу з різних предметів для цілісного і різнобічного вивчення важливих наскрізних тем (тематична інтеграція) [4,с.129].

У процесі інтеграції кількість навчальних годин, передбачених на вивчення кожної освітньої галузі, перерозподіляється таким чином, що їх сумарне значення не зменшується. Зміст природничої, соціальної і здоров'язбережувальної, громадянської та історичної, технологічної, інформатичної освітніх галузей у початковій школі інтегрується в різній комбінації їх компонентів, утворюючи інтегровані предмети і курси, перелік і назви яких зазначаються в освітніх програмах і навчальних планах. Інтеграція ґрунтується на засадах компетентісного підходу, поняття міжпредметна компетентність визначається як здатність учня застосувати щодо міжпредметного кола проблем знань, умінь, навичок, способів діяльності та ставлення, які належать до певних навчальних предметів і предметних галузей. В ньому підкреслюється, що теми для навчання в рамках інтегрованих курсів можуть обирати як вчитель, так і діти. Інтегрований курс «Я досліджую світ» охопить (повністю або частково) 7 освітніх галузей. Окремими навчальними предметами залишаються «Мова», «Математика», «Іноземна мова», «Фізкультура», «Мистецтво»[3].

Інтегроване навчання – це навчання, яке ґрунтується на комплексному підході. Освіту розглядають через призму загальної картини, а не поділять на окремі дисципліни. Предметні межі зникають, коли вчителі заохочують учнів робити зв'язок між дисциплінами та спиратися на знання і навички з кількох предметних областей.

Сучасна педагогічна наука стверджує, що «для продуктивного засвоєння учнем знань і для його інтелектуального розвитку важливе значення має встановлення широких зв'язків як між різними розмірами курсу, який вивчають, так і між різними дисциплінами загалом (внутрішньо-предметна і

між предметна інтеграція). Інтегрований підхід у навчанні сприяє розширенню соціально-пізнавального досвіду учнів у руслі поставлених учителем конкретних навчально-виховних завдань, інтенсивному розвитку школярів в аспекті виробничої тематики; формуванню інтересу до подій і явищ дійсності, вихованню особистості, розвиває загально навчальні навички дітей, підвищує продуктивність навчання. Нове – то добре забуте старе? Проблема інтеграції не нова, її розглядав у своїх працях В. Сухомлинський (уроки мислення серед природи), Д. Ковалевський (уроки мистецтва), Ш. Амонашвілі. Серед сучасних дослідників, які опікуються цією проблемою, можна назвати Т. Браже, О. Гільзову, М. Масол, О. Савченко, Н. Сердюкову, О. Суховерську, В. Фоменка.

Учителі школи є прихильниками інтегрованого навчання, які творчо та посилено працюють, щоб реалізувати і випустити у світ дитину з усіма можливими лініями розвитку сучасного учня, що зазначено в новому документі Нової української школи. Вчителю та учню працювати весело і цікаво в такому просторі. Замість поверхневого засвоєння матеріалу відбувається інтенсивно-поглиблене вивчення світу в цілому[5,с.37]. Основну інформацію учні отримують не з підручників, а в результаті власних досліджень, проєктів, спостережень за навколишнім середовищем. Тому для таких досліджень у класах мають бути розміщені куточки, щоб дитина вільно переходила та досліджувала куточок навчальних досліджень та плавно переходила до кутку спостережень. Ця схема нагадує схему роботи дошкільного закладу, де замість куточків були навчальні зони. Усе це живе весь час змінюється на очах учнів, дає розуміння, що світ динамічний, все, що в ньому, існує у взаємозв'язках, і на ці взаємозв'язки можна впливати, змінюючи їх, і що, знаючи закони, можна створювати нові системи. Бо не можна вивчати водорості окремо, рибу окремо, воду окремо. Усе це – компоненти єдиної системи, тож і вивчати треба в комплексі.

Важливого значення набуває створення інтегрованого підходу, за допомогою якого навчання стає школою життя, що дозволяє набути нових

знань не тільки з грамоти, а й експериментувати і досліджувати процес навчання та виховання учнів.

Інтеграція знань на прикладі мовно-літературної галузі. Одним із напрямів методичного оновлення уроків у початкових класах використовують інтеграцію навчального матеріалу з кількох предметів, об'єднаних навколо однією темою.

Інтеграція на уроках української мови формує в учнів цілісний світогляд про навколишній світ, активізує їхню пізнавальну діяльність; формує навички самостійної роботи школярів із додатковою довідковою літературою, таблицями між предметних зв'язків, опорними схемами; підвищує якість засвоєння сприйнятого матеріалу; виявляє творчі здібності учнів та їх особливості; створює творчу атмосферу в колективі; підвищує інтерес учнів до матеріалу, який вони вивчають [5,с.39].

Отже, використання вчителем інтеграції на уроках української мови спонукає учнів до самостійної праці, пошуку шляхів реалізації, творчого мислення та креативного підходу до навчання.

Наприклад тема тижня «Зима». Як можна інтегрувати, використовуючи новітні технології? Із шести різнокольорових цеглинок LEGO учні мають скласти башточку так, помінявши слова місцями, щоб речення мало зміст. На іншому етапі уроку, діти мають за допомогою сигналізації показати на кольорі цеглинок LEGO: синій колір – зимове явище природи (зима – це асоціація зі снігом), зелений – весняне явище(зелень асоціюється з тим, що все довкола проростає та зеленіє), жовтим – літнє явище (оскільки літо асоціюється з великою кількістю тепла на планеті Земля), оранжевим – осіннє явище природи (оскільки в осені переважає багато оранжевого). Таким чином відбувається інтеграція мовно-літературної галузі із природничою.

Інтеграція в курсі « Я досліджую світ», діяльність «Ранкового кола». За інтеграційного підходу до навчання початкова школа стає школою життя, що дозволяє опанувати не тільки грамоту, але й корисні для дітей відомості, які входять до фонду загальних занять, що стає школою майстрині, де

відбувається взаємне навчання, обговорення й експериментування – виховання та розвиток. Інтегрований курс «Я досліджую світ» об'єднує навчальний зміст семи освітніх галузей: мовно-літературна, математична, природнича, технологічна, інформативна, громадянська та історична.

Настав час активно попрацювати, зануритися в атмосферу НУШ, відчутти переваги й недоліки цієї реформи. Перед початком уроку, щоб налаштувати учнів на навчальний процес вчитель налаштовує дітей до того, щоб учні дізналися над якою темою тижня і дня вони будуть працювати впродовж уроку.

Починаємо наш урок із ранкового кола. В класі будуть працювати школярі.

Наше коло, мов сім'я,
 Друзі ми: і ти, і я!
 Добрий день – сусіду зліва,
 Добрий день – сусіду справа.
 Ми – одна сім'я.
 Наше коло, мов сім'я,
 Друзі ми: і ти, і я!
 Обніми сусіда зліва,
 Обніми сусіда справа,
 Ми одна сім'я.

Вправа на «Знайомство».

Починає ведучий вчитель. Педагог тримає у руці тарілку із різнокольоровими смайликами. Учень вибирає смайлик будь якого кольору із будь яким настроєм та говорить: Мене звати Оля. Вибрала смайлик червоного кольору, бо асоціюється із радістю. Я весела.

А зараз побажаємо один одному успіхів, та передамо промінчик добра у колі так потиском руки так, щоб цей промінчик добра повернувся до мене.

Від того, який настрій у людини залежить її здоров'я. Як ви вважаєте, що можна зробити, щоб поліпшити настрій інших людей?

У чарівні дні святкові

Подарунки всі чудові.
 Заглядаємо під ялинку
 І шукаємо торбинку.
 Ось торбинка з кульками новорічними,
 А це значить – з незвичайними та магічними.
 Нумо кульку діставайте,
 Що хотіли б в подарунок, називайте!

2. Повідомлення теми й мети уроку. Мотивація до навчальної діяльності.

Інтерактивна вправа «Банани». Вилучимо букву, яка найчастіше повторюється. Який секрет має ця буква? Прочитайте запис. «Зимові свята». Це тема нашого уроку. Помічник... складе календар дня. Зима приносить нам не тільки сніги, морози, а ще й свята. У народі говорять : «Зими прийшла і свята принесла». І справді, взимку майже щодня свято.

- Які свята зображені на малюнках?
- Який малюнок зайвий? Чому?
- Які ще зимові свята ви знаєте?

Зима зимонька прийшла
 І свята нам принесла.
 Швидко, діти, час не гайте.
 Свої асоціації до теми називайте!

Діти називають асоціації до слова зима. З цими асоціаціями ми будемо працювати впродовж уроку.

Інтеграція на основі математичних знань. Технологія «Палички Кюізенера».

Важливу роль в інтеграції сучасного наукового природознавства відіграє математизація наук про природу. Важко переоцінити роль математики в оволодінні суміжних дисциплін.

Палички Кюізенера для лічби є багатофункціональним математичним посібником, який дозволяє через руки формувати поняття числової послідовності, складу числа, відношень «більше-менше», «вправо-вліво»,

«довше-коротше», уміння обчислювати приклади на додавання й віднімання. На основі цих паличок відбувається навчання через гру та не тільки через гру, а ще учні вчаться осягати закони загадкового світу числа та інших математичних понять.

Набір паличок – це число кольорів «Кольорові числа». У наборі чотиригранні палички 10 різних кольорів довжиною від 1 до 10 см.

Наприклад, на інтегрованому уроці природознавства і математики, потрібно обчислити приклади за допомогою паличок, щоб дізнатись біля кожного числа, які природні явища відбуваються взимку. Наприклад, число 5 – іній і т. д.

Отже, ці палички дають можливість учню добре засвоїти склад числа, приклади на додавання і віднімання в межах 10, вимірювати довжину предметів.

Таким чином, головним завданням освіти є підготовка молоді до сучасного життя, тобто формування в неї необхідних компетентностей, а одним із засобів їх формування є інтеграція навчальних дисциплін. Інтеграція може вирішити основні суперечності освіти – протиріччя між безмежністю знань і обмеженими людськими ресурсами.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бех І. Інтеграція як освітня перспектива. *Початкова школа*. 2002. №5. С.5 – 6.
2. Горгош Л. І. Інтеграція традиційних та інноваційних технологій в навчально-виховному процесі початкової школи. *Розкажи онуку*. 2009. № 1 – 2. С. 4 – 8.
3. Проект Нового Державного стандарту початкової загальної освіти. Всеукраїнська серпнева конференція. 2017.
URL:http://nus.org.ua/wpcontent/uploads/2017/08/NewSchool_Presentation-final_18-08-2017.pdf
4. Професійна освіта: Словник. Навч. Посібник. К.: Вища шк., 2000. 280 с.
5. Сасинюк Н.В. Розвиток практичних умінь учнів НУШ в умовах інтеграції предметів початкової школи. *Завуч*. 2019. №7 – 8. С. 36 – 47.

Т. О. Рибка

***МЕТОДИКА РОБОТИ НАД ТЕКСТАМИ РІЗНИХ СТИЛІВ У НОВІЙ
УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ***

В умовах сучасного суспільства, коли велике значення має рівень освіченості людини, постає проблема формування комунікативних навичок. Це питання є одним з важливих у системі виховання освіченої людини.

Тому підвищення грамотності, уміння доречно та чітко сформулювати власну думку має велике значення.

З роками в освіті відбуваються певні зміни. На даний час це реалізація проєкту Нової української школи, яка забезпечує формування нових навичок. Це такі навички, як, наприклад, уміння керувати людьми, взаємодія з оточуючими, уміння вести переговори, формування власної думки.

У контексті реалізації Нової української школи важливою складовою є мовленнєвий розвиток молодших школярів – уміння висловлюватися в усіх доступних формах, видах, типах і стилях мовлення.

Над питанням роботи над текстами різних стилів працювали вчені: М. С. Вашуленко, О.В. Мироненко, М. Я. Плющ, О. Я. Савченко та інші.

У сучасній мовознавчій науці загальноновизнаною є думка, що реальною одиницею спілкування є усне або писемне висловлювання – текст, який становить найвищий рівень мовної системи [1, с. 102].

Вашуленко М. С. визначає такі ознаки тексту: цілісність змісту, зв'язність викладу, структурна організація, смислова завершеність [1, с. 334].

На думку Мироненко О.В., текст допомагає «удосконалити комунікативні ознаки культури мовлення: змістовність, логічність, доречність, точність, чистоту, багатство, виразність, правильність. Показником змістовності мовлення є доцільний і правильний виклад думок, де розкривається мета повідомлення. Логічна структуризація виявляється на рівні мислення, здатності професійно добирати та користуватися мовними засобами. Доречно вжите слово чи словосполучення у текстовій основі – це показник

високопрофесійної підготовки комунікатора. Важливу роль у мовленні відіграють і чистота, багатство, виразність, правильність, що показують наскільки розвинутою є культура мовлення, що характеризує людину в професійній діяльності» [2, с. 37].

За стилістичними ознаками тексти поділяються на розмовні, офіційно-ділові, наукові, публіцистичні, художні [1, с. 313].

Розмовний стиль мовлення вживається у побуті. Використовується у розмовах на побутові теми, листах до друзів та рідних.

Офіційно-діловий стиль використовується у службових документах – оголошеннях, угодах, законах, постановах.

Науковий стиль – вживається у наукових працях та дослідженнях. Використовується під час доповіді, лекції, у підручниках, енциклопедіях.

Публіцистичний стиль мовлення наявний у суспільному житті. Спостерігаємо у різних виступах, промовах та газетних статтях.

Художній стиль спостерігаємо у художній літературі, а саме: у віршах, казках, оповіданнях.

Проаналізувавши програми Нової української школи за редакцією Р. Шияна та О. Савченко, можна зробити висновок, що у початковій школі учні розрізняють за характерними ознаками тексти різних стилів і пояснюють, як вони впливають на сприймання інформації. Більш конкретно знайомляться з науково-популярними та художніми текстами.

Програми передбачають створення власних художніх текстів, наслідуючи сюжетні та стильові особливості вже прочитаного тексту. Учні визначають тему, мету, головну думку та добирають заголовок до науково-ділового тексту. Це сприяє розвитку мовлення, здатності до спілкування та формування своїх думок у будь-якій розмові.

Пропонуємо розглянути роботу над текстами різних стилів на прикладі конспекту нестандартного уроку української мови у 4 класі.

Тип уроку: урок застосування знань, умінь і навичок. Урок-подорож.

Тема уроку: Складання наукового та художнього описів квітів за опорними словами та ілюстраціями

Мета: навчальна – вчити описувати предмети, добирати точні за значенням прикметники, розрізняти тексти різних стилів;
розвивальна - розвивати мову учнів, спостережливість, вміння описувати;
виховна - виховувати любов до мови.

Обладнання: ілюстрації природи саду, малюнки троянди, ромашки, солов'я.

ХІД УРОКУ

I. ОРГАНІЗАЦІЯ КЛАСУ

II. УДОСКОНАЛЕННЯ КАЛІГРАФІЧНИХ НАВИЧОК.

СЛОВНИКОВА РОБОТА

ан на он но нн єн ра ре ор ир

Словниковий диктант.

Назад, напам'ять, революція, республіка.

III. ПОВІДОМЛЕННЯ ТЕМИ ТА ЗАДАЧ УРОКУ

— Сьогодні у нас не звичайний урок, урок-подорож. Ми з вами дізнаємось щось нове про стилі мовлення, навчимося розрізняти тексти різних стилів.

IV. АКТУАЛІЗАЦІЯ ОПОРНИХ ЗНАНЬ

Вирушаючи у подорож, люди збирають необхідний багаж, планують і вивчають маршрути. Давайте і ми почнемо збиратися, в якості багажу візьмемо наші знання та вміння.

Вправа «Незакінчені речення»

Учні продовжують такі речення:

- Я знаю такі типи текстів...

- Щоб розрізняти типи текстів один від одного треба...

- Якщо ми будемо описувати предмети, ці тексти будуть...

V. РОБОТА НАД ТЕМОЮ УРОКУ

Ми з вами зібрали багаж і можемо вирушати у подорож до одного із Семи чудес світу – Садів Семіраміди. Цей сад побудував вавилонський цар

для своєї дружини, щоб вона не сумувала за Батьківщиною. А чи знаєте ви, що їх назвали «висячими садами», тому що рослини здалеку ніби то звисали над землею. Отож, давайте разом зупинимось на галявині і уважно поглянемо навколо.

Вправа «Мікрофон». (Діти по черзі відповідають)

— Що ви бачите? (Ілюстрації)

— Отже, усі ви бачите безліч рослин.

— Які рослини ви знаєте? (Учні розглядають ілюстрацію).

— Чи ростуть у лісі дерева, що зображені на слайді?

Вправа «Мозковий штурм»

— Давайте пригадаємо, які рослини ростуть у наших садах. (Відповіді дітей)

— Вавилонський цар хоче дізнатися, як виглядають троянда та ромашка, щоб йому допомогти і не гаяти часу, давайте створимо дві команди. Перша команда усно складає науковий опис троянди, а друга – опис ромашки. (Один учень від команди озвучує текст).

— Що саме потрібно зробити, щоб даний текст став художнім описом?

— Перебудуйте свій текст у художній і запишіть його. (Діти зачитують один текст від команди).

— Скільки прикметників вжито у вашому тексті?

Обговорення робіт.

— Давайте уважно придивимося, які маленькі рослини є в цьому саду. Ось, наприклад, нарцис. (Демонстрація малюнка нарциса.)

Нарцис — це трав'яниста рослина. Його листочки міцні, продовгувасті.

Листя темно-зеленого кольору. Кожна квітка має свій колір: білий або жовтий.

— Скажіть, який опис я вам зачитала? Доведіть.

— А що цікавого ви знаєте про цю рослину?

— Опишіть цю рослину самостійно, склавши 5—6 речень. Слідкуйте, щоб у складеному тексті були прикметники.

Обговорення робіт.

VI. ФІЗКУЛЬТХВИЛИНКА

— Цариці дуже сподобався спів однієї пташки, прослухайте запис і скажіть її назву. (Аудіозапис співу солов'я).

— Так, цей загадковий співак – соловейко.

— А ось соловейко

Заховався серед зелені. Добре йому в саду. Навіть пісню почав витьохкувати чудесний співак.

Подивіться, соловей — гарний і граціозний птах. Він стрункий, у нього довгі лапки, тонкий дзьоб і великі очі. Спинка рудувато-бура, шийка і грудка

— світло-сірі з ледь помітними зеленими цяточками, черевце біле. Хвіст

досить довгий, рудий. Пір'я м'яке, щільно прилягає до тіла. Соловей дуже моторний, спритний, пересувається по землі стрибками.

— Скажіть, який це був опис, художній чи науковий?

— А тепер я прочитаю текст ще раз, а ви випишіть до зошита прикметники. Зверніть увагу на прикметники, що пишуться через дефіс.

VII. ПІДСУМОК УРОКУ

— Ось і закінчилась наша прогулянка в саду. Ви були уважні і багато кого помітили й описали.

— Що вам сподобалось на уроці?

— Що дізналися нового?

— Чим же відрізняється науковий опис від художнього?

VIII. ДОМАШНЄ ЗАВДАННЯ

Впр. 241, с 110.

Отже, вивчення текстів різних стилів мовлення несе виховний характер, розширює світогляд учнів, розвиває творчі здібності, мислення, мовлення, збагачує словниковий запас. Дає змогу описати навколишнє середовище різними способами.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Вашуленко М. С. «Методика навчання української мови в початковій школі: навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів». За наук. ред. М. С. Вашуленка. К. : Літера ЛТД, 2010. 364 с.
2. Мироненко О.В. До питання про текст як форму реалізації мовнопрофесійної підготовки. Актуальні проблеми викладання дисципліни «Українська мова за професійним спрямуванням»: матеріали II Регіонального науково-методичного семінару (Херсон, 11 березня 2014р.): Наукове видання. Херсон: Айлант, 2014. С. 36-38.
3. Типові освітні програми для закл. загальної середньої освіти / О. Я. Савченко, Р.Б. Шиян: 1 - 2 та 3 – 4 класи. К.: Видавництво «Світоч», 2019. 336 с.
4. Шкуратяна Н. Г., Шевчук С. В. Сучасна українська літературна мова: навчальний посібник. К.: Література, 2000 688с.

Рекомендовано до друку доцентом О. В. Мироненко

І.Г. Родіонова

ФЛОРИСТИЧНІ СИМВОЛИ ЯК ЕТНІЧНІ МАРКЕРИ ПОЕТИЧНОЇ КОНЦЕПЦІЇ СВІТУ МИХАЙЛА ДРАЙ-ХМАРИ

Літературно-мистецька спадщина київських поетів-«неокласиків» перебуває в активному осмисленні сучасними літературознавцями та методистами. Наразі маємо праці, в яких науковці розглядають низку творів «неокласиків», що ілюструють сутність їхньої поезії. Однак естетична інтерпретація не вичерпує всіх проблемних аспектів, пов'язаних із творчою оригінальністю кожного поета. Для встановлення параметрів індивідуальної творчої манери М. Драй-Хмари важливо визначитися із стилетвірними домінантами. Серед них чільне місце посідає природа.

Онтологічно важливі ракурси буття у поезії М. Драй-Хмари втілюють пейзажі, типові для України краєвиди. Особливо широке застосування має символіка рослин. Окремі з них пов'язані з традиційним виявом поетики

флороназв, що актуалізують естетико-поцінувальну семантику «краси», «пишності», «багатства». Інші (майже третина) на ґрунті авторських асоціацій набувають символічного узагальнення, наприклад, «*васильки*» й «*рута-м'ята*» нагадують про фольклорні символи святості, чистоти, недоторканності; «*рожі*» – символ краси, ласки й веселощів; «*мак*» – символ багатства, пишності, непереможності життя та краси; «*верба*» – символ світового дерева, праматері Всесвіту; «*вишні й морелі*» – символ красивої дівчини; «*яблуня*» – символ видання дівчини заміж. Очевидно, твори М. Драй-Хмари втілюють класичний постулат символістського світовідчуття, за яким «між «душею» і «природою», «душею» і «речами» встановлюється не відношення паралелізму, а відношення тотожності» [6, с. 34].

Символізація природних реалій у кожному контексті М. Драй-Хмари стає носієм позитивної енергії, життєствердного начала. Ідеться про віталізм (обожнювання життя, життєпоклонство) як психологічну й філософську основу цілісної концепції світу «неокласика». Істотну роль природи як естетичного фактора засвідчують щоденникові записи. М. Драй-Хмара, опинившись у концентраційному таборі, на Колимі, пізнавши кінець життя, захоплюється найдрібнішими проявами життєвості у природі: «...працюючи вчора у лісі (17.05), я побачив метелика. В лісі ще глибокий сніг. Тільки на пагорбках розтанув він, де багато солодких ягід торішньої брусниці та клюкви. І так дивно було бачити тріпотливі крильці метелика, що літав над білим покривом снігу. Образ цієї комахи переніс мене в Київ, у Пролетарський сад, де так часто я бував і сам, і з вами, і де давно вже блищать молодим, свіжим і ще липким листям стрункі тополі й круглогруді каштани. Яка саме тепер гарна димчаста далечінь розлитого Дніпра!..» (Лист «12-18 травня, 1937 року. Нерига») [3, с. 440-441]. Таке щемке зізнання поета у щоденнику – доказ невичерпного віталізму, а подібні рефлексії у ліриці стають для поета засобом виразу власного морального та естетичного кредо.

Розглянемо детальніше окремі флорообрази та їх функціональну роль у поезії М.Драй-Хмари. Дуб – це універсальна космічна модель лісу, як

світобудови. Поруч із дубом виступають «широколистий осокір», «сосни – цілий храм колон», «крислатих кленів батальйон», «шипишина й терен при дорозі», – тобто кущі й дерева, що репрезентують «міфознаки сакральності цієї великої цілості» (вислів О. Турган), часто створюють смислові асоціації, пов'язані з минулим, історією та майбутнім. Дендронім «дуб» – символ надійності, стрункості думки, «символ чоловічої могутності, священне дерево бога-громовика» [5, с. 354]; флороназва «троянда» – символ швидкоплинності земної краси – була невід'ємним атрибутом богині краси й кохання. У контексті поезії «Ще губи кам'яні...» ці два образи втрачають конкретну предметність, символізуючи два контрастні світи «Вічного Смутку» і «Вічної Радості».

Поетичні уявлення М. Драй-Хмари про дерева базуються на найдавнішій національній традиції. Не випадково обставиною трагічних подій у поемі «Поворот» виступає міфологема «тополі», що, за усталено-традиційним сприйманням, символізувала смуток і печаль. Проте саме тополя «страшна та чорна» стає символом повороту від смерті до життя: «*І все живе: тополі, жито і трава*» [2, с. 164]. Така подвійність підсилюється характерним забарвленням листя, блискучо-зеленого назовні, сріблястого – зі зворотного боку. Їхнє тріпотіння справляє пластичне враження, неначе саме дерево змінює колір. У цих природних змінах М. Епштейн убачає філософський сенс: «тріпотіння листя, що відкриває то темну поверхню, то світлий виворіт, вказує на подвійність самого життя, на те, що зсередини воно радісніше і світліше, ніж ззовні» [4, с. 57]. Міфологема тополі засвідчує прямий стосунок до стилетвірних засобів, що стають можливими завдяки поєднанню фольклорного і новаторського первнів.

У переосмисленні поетичного образу верби, наділеного християнством негативно-тужливою конотацією, М. Драй-Хмара сягнув принципово далі, потрактувавши цю реалію так: «Мені ввижалися лани, діброви / завода, кучерява і лунка; / я чув леління рідної розмови / і тихий шепіт верб коло ставка...» [2, с. 104]. Верба, уособлюючи самотність і смуток, у поєднанні з водою є символом кохання, здоров'я і продовження життя. Мінорні й мажорні

відчуття твору зумовлено конкретними факторами, усвідомленими станами природи і власне душі поета, що відповідало ідеалові екогармонії (довершеності краси природи і співмірної з нею людської душі).

У поетично-художньому відтворенні буття через флористичні символи М. Драй-Хмара не обмежується етнічно-регіональними маркерами. Почасти поет звертається до взірців світового рівня, що вносить свіжий експресивний ефект у зображення. Так, у сонеті «По кліті кованій» завдяки флористичній замальовці автор тонко і високопоетично передав атмосферу далекої екзотичної країни: «... а в'язень в джунглях снить, де пуца несходима, / де гнутья лотоси і квітне тиший нард» [2, с. 113]. Вироблена «неокласичною» школою схильність до поетичного інакомовлення, предметно-наочного сюжетотворення допомогла М. Драй-Хмарі продемонструвати різні стани творчого процесу в образі квітки «Victoria Regia», де поряд із лотосом уживаються такі семантичні флоролексеми як «лілієвий дзвін», «трояндні мрії». У поезії М. Драй-Хмари простежено ще одну міфологему, добре знайому поетові за текстами античної та західноєвропейської, насамперед французької літератур. Ідеться про виноград, який українська народна традиція наділила ознаками святості, і тому досить часто у фольклорних творах він є символом «життєвої ниви, радості і краси новоствореної сім'ї» [1, с. 430]. У перекладеному М. Драй-Хмарою сонеті Ж. де Нерваля «El Desdichado» цей флористичний образ виступає в ореолі садівничої і творчої аристократичності, актуалізується у комплексі з іншим флорообразом – трояндою, що також сягає глибин античної традиції, оприявнюючи домінанту яскраво вираженої інтимної наснаженості: «*Прилинь, визвольнице, ... вернувши... / і квітку дорогу, й альтанки дах виткий, / де грона з рожами сплелись в одній мережі*». У поезії «Лист до Оксани» поет радить доньці з багатьох тем спробувати написати саме про цю рослину, як наділену найвищою якісною вартістю, тому й виникає у цьому контексті поетизація плоду: виноград до сонця простягає грона, «*мов пальчики дитячі на молитві*».

На відміну від символістів, «неокласики» переакцентували увагу від «синьої далечини» й «білих островів» на земне життя. Така позиція закономірно

призводила до активізації реалістичних елементів у самій «неокласичній» поезії, коли через образи природи проступає образ об'єктивного світу. У М. Драй-Хмари це «І степ смарагдовий, і хмура тайга», «За водою зозуля кує», «Дощ», «На побережжі», «Бреду обніжками й житами...» та ін. За зовнішньою усталеністю й зрівноваженістю стилю поета криються внутрішні конфлікти між об'єктивним і суб'єктивним, класичним і символічним. З огляду на ці конфлікти, слід відзначити два способи моделювання природи: статичний і динамічний. Статичність, стриманість та спокій були ближчими «неокласикам» і в їхній рецепції означалися «найвищим досягненням поезії» (С. Павличко). У ліриці М. Драй-Хмари цей стан виявився у спогляданні гармонії природи, інколи – в епікурействі: *«Я п'ю прив'ялу тишу саду», «Вона жива і нежива / лежить у полі нерухома», «Наставила шовкових кросен / і павутинням обвела».* У кожному тексті – реальна картина: людина на лоні природи відкривається для єднання (*«Я з землею зрісся – не вирну»*), радіє первісним відчуттям. Для ілюстрації можна навести відповідний уривок поезії «Бреду обніжками й житами»: *«Не диха вітер. Сонце – в плечі. / По межах, де збуяв пирій, / стрибають коники й щебече / десь жайворонок угорі. / І в сяйві все палає й мліє, / а в далині, де небосхил / з землею злився, бовваніють / горби смарагдових могил».* На перший погляд, йдеться про барви, але сила цієї поезії в естетичній емоції. Живі квіти, що полонять своєю таємничою, тендітною красою, пташки і комахи – все це і є саме життя, напоєне пахощами і соками рідної землі. Природолюбний гедонізм завжди був суттєвим чинником світобачення М. Драй-Хмари; краса природи заворожувала його довершеністю, абсолютною гармонією, дарувала душевний спокій і поетичну наснагу. За аргумент у цьому сенсі служить перекладений сонет Ш. Бодлера «Відповідності». Водночас «темперамент», живі ритми життя, швидкі зміни пір року імпліцитно властиві українській природі. Важливо підкреслити, йдучи у світ природи, поет не віддаляється від людей, а навпаки, відчуває приплив енергії, сили від цього духовного єднання. Природа вже не душевний стан, бо «людина вже сама стала природою, стала тим обрієм, що довкруги неї» (А. Музичка). Така

міфологізація природи відчутна вже у першому творі, що відкриває збірку «Проростень» («Під блакиттю весняною»), або у сакральному контексті поезії «Долі своєї я не кляню...» в такий спосіб: «Віршником був я рунних полів – / гнівом на дуків дух мій горів. / Пісня – посестра, степ – побратим, – / вольная воля трьом нам усім». Поет так «вчувається» у предмети, що сам у них «розпливається», засвідчивши «споріднення, навіть почування ідентичності, яке наповнює примітивну чи первісну людину, що стоїть у якомусь містичному зв'язку, що все антропоморфізує.

Одним із прикметних прийомів, властивих поетиці М. Драй-Хмари, є відтворення стану природи через пластичний образ людської ходи, руху («*Поведи мене в простори сніговії*», «*Любо йти на озера й луки*», «... у сяйві ранку йшов ще юний грецький віршник», «*Бреду обніжками й житами [...] а гони вбік – біжать ланами, / переливається байрак*»). Наприклад, чотири пори року в поезії «Переквітує квітень», де рух у часі й просторі репрезентовано як фатальний рух по колу: «*Сьогоднішнє, вчорашнє – / Незмінний круг*». Послідовність епізодів складається в картину річного природного циклу: «*перешумить весна*», і «*буде тихе літо*», «*в глибінь загляне осінь пожуриться сама*», «*і під гудіння сосон впаде зима*». До природної лінії, яка обіймає чотири строфи, автор долучає п'яту строфу – «людську» сюжетну лінію. Двоплановий сюжет виходить з аналогії двох пар образів: перший – природа, її циклічний рух, другий – суб'єкт і сфера людських переживань. Природна сюжетна лінія активно заявляє про себе, і в цій останній строфі, переорієнтовуючись на семантичну сферу «образів» зіставлення – «людського ряду»: «*І я в цім крузі з вами – / Душа ще молода: / Спадаю й підіймаюсь, / Як дніпрова вода*». В такий спосіб художній час і простір організують уповільнений ритм, коли душа, ніби «зависає», переживаючи стани спокою і самозаглиблення.

Отже, аналіз флористичних поетичних домінант у поезії М. Драй-Хмари довів, що вони виконують власне стилетвірну функцію: дозволяють поетові втілювати глибинний філософський сенс; передають оцінкові й експресивні відношення, виступаючи маркером не лише емоційного стану суб'єкта, а і його

приналежності до певного етносу; стають базою для оформлення стійких асоціацій, символічних інновацій, формують онтологічно важливі опозиції; засвідчують органічну єдність світобачення поета з національною ментальністю.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Войтович В. Українська міфологія. Київ: Либідь, 2002. 664 с.
2. Драй-Хмара М. Вибране / Упор. Д.Паламарчука, Г.Кочура; Передм. І.Дзюби. Київ: Дніпро, 1989. 542 с.
3. Драй-Хмара М. Літературно-наукова спадщина (Упор. С.А.Гальченка; Ред.: Н.М.Максименко та ін.); НАН України Інститут літератури ім.Т.Г.Шевченка, Укр. Вільна Академія Наук (США). Київ: Наукова думка, 2002. 590 с.
4. Эпштейн М.Н. «Природа, мир, тайник вселенной...»: Система пейзажных образов в русской поэзии: Науч.-попул. Москва: Высш. шк., 1990. 303 с.
5. Завадська В., Музиченко Я., Таланчук О., Шалак О. 100 найвідоміших образів української міфології. Київ: Орфей, 2002. 448 с.
6. Ставицька Л. Естетика слова в українській поезії 10-30-х років ХХ століття. Київ: «Правда Ярославичів», 2000. 156 с.

О.В.Саган

ЦИФРОВА ДИДАКТИКА: РЕАЛІЇ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

Стрімкий розвиток інформаційно-комунікаційних технологій, цифровізація практично всіх галузей виробництва і сфери послуг кардинально змінили життя сучасної людини. Використання переваг організації «розумного» простору, мобільних додатків, вибір відкритих ресурсів, в тому числі освітніх, стало реаліями для всіх вікових категорій: від дошкільного віку до людей третього віку.

А осучаснення переліку топ-професій кожних 2-3 роки свідчить про те, що основною умовою успішності людини в 21 столітті стало її вміння вчитися протягом усього життя, вміння адаптуватися до мінливих зовнішніх обставин, формувати і розвивати свою цифрову компетентність. Сьогодні очевидними стали протиріччя між: стрімко оновлюваними вимогами до випускника будь-

якого освітнього рівня і можливостями системи освіти реалізувати цей виклик; потребами суспільства в адаптивній цифровій освіті і відсутності єдиної концепції «оцифрування» наявної або створення нової теорії навчання.

Тому метою нашого дослідження стало вивчення різних підходів до сучасної дидактики, її закономірностей, тенденцій та перспектив розвитку.

Однією з підстав педагогіки є теорія навчання або дидактика, об'єктом якої є навчання як вид діяльності. Знаходження відповідей на питання: навіщо вчити? Чому навчати? Як вчити? За допомогою чого вчити? Як організувати процес навчання? Як оцінити результати? тощо дозволяло педагогам розглядати дидактику не тільки як науку, але й мистецтво організації освітнього середовища. Поява нових каналів передачі змісту і можливостей цифрового вирішення зазначених питань дозволяє розглядати дидактику ще й з точки зору інженерії.

Теорія навчання в сучасних умовах наповнюється новим змістом і отримала нову назву - цифрова дидактика. Ми проаналізували різні трактування цього феномену. Так, М.Чошанов визначає її як науку про мистецтво ефективного навчання з широким застосуванням цифрових технологій і мультимедійних засобів [1].

Беляєва Л. трактує цифрову дидактику як процес навчання, пов'язаний з розвитком Інтернету, реалізацією діяльнісного підходу, впровадженням відкритої освіти й інших технологічних інновацій, орієнтованих на школу майбутнього [2].

В.Монахов і його учні виділяють цифрову дидактику як стратегічно важливий інноваційний підхід до сучасної теорії навчання, яка продовжує функціонувати і розвиватися разом з цифровими технологіями, оперативно інтерпретуючи і використовуючи найсучасніші електронні і технічні та технологічні досягнення зі світу комп'ютерів та цифрових технологій в даний період формування інформаційної навчального середовища [3].

У В.Блинова це галузь педагогіки, наукова дисципліна про організацію процесу навчання в умовах цифрового суспільства[4].

О.Оспеннікова теорію навчання в широкому інформаційному середовищі на основі використання різноманітних способів інформаційного обміну називає мультимедійною електронною дидактикою. Вчена доводить суттєві відмінності між освітнім процесом, в якому використовують мультимедіа і таким, що побудований на нових принципах функціонування в інформаційно-комунікаційному середовищі [5].

І.Роберт розглядає трансфер-інтегративну галузь наукового знання, яка характеризується взаємним перенесенням певних наукових ідей і підходів з однієї області в іншу і їх інтеграцією[6]. У інших дослідників ми знаходимо, що цифрова дидактика - розділ цифровий педагогіки, предметом якої є цифрове навчання як засіб взаємодії викладання і навчання, що забезпечує засвоєння і конструювання учнями змісту освіти в процесі керованого або самостійного навчання, створення і генерування знання[7].

Ми пропонуємо авторське визначення цифрової дидактики як розділу педагогіки, що вивчає принципи, методи, засоби та організаційні форми навчання в умовах інформаційного освітнього середовища.

Не відкидаючи досягнень класичної дидактики, її принципи отримали деякі трансформації та доповнення, а саме: навчання ґрунтується на цифрових інструментах та мережевих ресурсах; акцент зміщується у бік формування тих компетентностей, які актуальні у світі цифрових технологій; відношення між суб'єктами освітнього процесу мають дослідницький характер, будуються переважно на основі проектної діяльності.

У той же час традиційні форми організації освітньої діяльності стають більш гнучкими, персоніфікованими, орієнтованими на запити тих, хто здобуває освіту. Природно актуалізуються такі види навчання, як змішане та дистанційне. До звичних інтерактивних та проектних методів додаються методи симуляції, доповненої реальності, імерсивного навчання.

Але найцікавішим елементом цифрової дидактики стає інформаційне освітнє середовище, яке є не лише умовою, але й засобом формування необхідних компетентностей. Так, освітній ресурс з можливістю

конструювання контенту та контролю якості освітніх результатів може бути самодостатнім та ефективним навчальним середовищем, а відкриті освітні ресурси дедалі удосконалюються і набувають популярності серед здобувачів нових знань.

З метою виявлення ступеня збалансованості тріади Викладач-Студент-Інформаційне освітнє середовище, що функціонує на принципах цифрової дидактики, ми провели деякі дослідження щодо сформованості цифрової компетентності Викладачів. У своєму пошуку ми керувалися рекомендаціями комісії UNESCO щодо необхідних компетенцій вчителів в цифрову епоху [8], серед яких виділено використання ІКТ в якості засобу наочності; вміння організовувати різні види навчальної діяльності із залученням цифрових ресурсів; досвід розробки курсу або його модуля з використанням медіа-інструменту; вміння проектувати і розробляти систему навчальних завдань з використанням ІКТ; вміння використовувати цифрові засоби контролю та корекції сформованих компетенцій; вміння створювати цифрові засоби контролю з ефективним зворотнім зв'язком; ведення власного блогу.

Результати аналізу засвідчили, що викладачі в більшості своїй використовують можливості цифрових технологій для наочного пояснення матеріалу або демонстрації моделей лабораторних процесів. Якщо говорити про засоби контролю, то переважно використовуються стандартні тести. Над створенням і просуванням ефективного навчального середовища з цифровим контентом, системою різнорівневих завдань і розвиненим зворотнім зв'язком в даний час працює близько 3% респондентів. У своїх попередніх дослідженнях ми вивчали використання педагогами відкритих освітніх ресурсів, що дозволяють безкоштовно звертатися до вже розроблених і апробованих курсів відомих вчених[9]. Але й у цьому випадку результати виявили недостатню готовність викладачів застосовувати можливості цифрових технологій для удосконалення власної практики.

Таким чином, найбільш слабкою стороною тріади є педагог, роль якого полягає не у трансляції знань, а в організації цифрових, дидактичних проєктів, спрямованих на створення нових знань. Це актуалізує формування нових якостей е-викладача: аналітик інформаційних ресурсів; розробник-конструктор контенту; проєктувальник методів навчання і оцінки. У сучасних умовах перегляд кваліфікації викладача, удосконалення його цифрової компетентності стає необхідною умовою успіху освітніх реформ, а трансформація класичної дидактики в цифрову актуалізує цілий спектр проблем, вирішення яких необхідне вже сьогодні. На наш погляд, найближчі перспективи пов'язані зі стратегією вдосконалення навчального середовища (концептуальний і процесуальний аспекти); проєктуванням електронних навчальних середовищ; створенням розгалуженої системи форм комунікації між усіма суб'єктами навчального процесу; створенням і підтримкою веб-порталів для педагогів, присвячених просуванню цифрової дидактики.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Чошанов М.А. Е-дидактика: Новый взгляд на теорию обучения в эпоху цифровых технологий. URL:[https://cyberlenink a.ru/article/v/e-didaktika-novyy-vzglyad-na-teoriyu-obucheniya-v-epohu-tsifrovyyh-tehnologiy](https://cyberlenink.a.ru/article/v/e-didaktika-novyy-vzglyad-na-teoriyu-obucheniya-v-epohu-tsifrovyyh-tehnologiy)(дата звернення: 12.01.2000).
2. Беляева Л. Цифровая дидактика. URL:http://1forumpedagogovdfo.tilda.ws/digital_didactics (дата звернення: 12.01.2000).
3. Стратегически важные направления исследований авторской научной школы члена –корреспондента РАО В.М.Монахова. URL:[http://www.instrao.ru/images/ 1Treshka/ Nauchnye_shkoli/Monahov/Avtorskaya_shkola_VM_Monakhova_Strategi_191117.pdf](http://www.instrao.ru/images/1Treshka/Nauchnye_shkoli/Monahov/Avtorskaya_shkola_VM_Monakhova_Strategi_191117.pdf) (дата звернення: 12.01.2000).
4. Блинов В.И. Цифровая дидактика и педагог цифрового образования: новые задачи, новые функции, новые инструменты. URL:

http://www.forum.yar.ru/fileadmin/obr_forum1/2019/kr-stol/29-04-19-krst-blinov.pdf(дата звернення: 12.01.2000).

5. Оспенникова Е.В. Е-дидактика мультимедиа: проблемы и направления исследования. Актуальные проблемы информатизации образования. 2005. Вып.4. С.16-30.

6. Роберт И.В. Информатизация образования как трансфер-интегративная область научного знания И.В.Роберт. 2010. №2. URL: http://www.pmedu.ru/res/2010_2_Robert_s_13-29.pdf(дата звернення: 12.01.2000).

7. Илалтдинова Е. Ю. Цифровая педагогика: особенности эволюции термина в категориально-понятийном аппарате педагогики. Перспективы науки и образования. 2019. № 4 (40). С. 33-43. doi: 10.32744/pse.2019.4.3.

8. UNESCO. UNESCO Competency Framework for Teachers. UNESCO. Retrieved on June 3, 2013 from: <http://www.unesco.org/new/en/unesco/themes/icts/teacher-education/unesco-ict-competency-framework-for-teachers/>

9. Sagan O. The formation of digital competence by means of open educational resources. International Journal of Innovative Technology and Exploring Engineering (IJITEE), ISSN: 2278–3075 (Online), Volume-9. Issue-2, December 2019, Page No. 2261-2264. (дата звернення: 12.01.2000).

Т. О. Сафонова

МЕТОДИКА РОБОТИ НАД ЗАЙМЕННИКОМ У НОВІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ

Головною метою початкового етапу навчання української мови є насамперед мовленнєвий розвиток школярів. Відповідно до Державного стандарту початкової загальної освіти «українська мова як навчальний предмет базується на трьох змістовних лініях: мовленнєвій (комунікативній), лінгвістичній (мовній), соціокультурній, які пронизуються діяльністю» [4, с. 5], і це саме ті змістові лінії, що забезпечують формування практичних умінь та навичок, передбачених програмою з мови.

Згідно з типовою освітньою програмою Нової української школи та відповідно до зазначених мети і завдань у початковому курсі мовнолітературної освіти виділено такі змістові лінії: «Взаємодіємо усно», «Читаємо», «Взаємодіємо письмово», «Досліджуємо медіа», «Досліджуємо мовні явища»[4, с. 6].

Мовленнєва (комунікативна) змістова лінія, як основна, передбачає розвиток усного і писемного мовлення учнів, набуття ними елементарних знань про особливості висловлювань, зумовлені їх комунікативними завданнями, ситуацією спілкування. Лінгвістичною основою формування та розвитку в молодших школярів умінь зв'язного висловлювання є вивчення функціонування мовних одиниць у складі зв'язного висловлювання (тексту)» [4, с. 9].

Дослідження, проведені на дану тему показують, що на першому етапі навчання, зв'язне висловлювання у здобувачів освіти можна розвинути шляхом роботи над розвитком мовлення не лише на спеціально відведених для цього уроках, а й у процесі вивчення матеріалу з лексики, граматики, орфографії та фонетики. Тобто використовуючи інтегрований характер навчання.

Для успішного навчання учнів будувати зв'язні висловлювання методисти радять проводити такі види роботи:

- а) оволодіння базовим рівнем аналізу тексту;
- б) організація мовленнєвих ситуацій на уроках української мови з метою створення мовної практики учнів;
- в) розвиток у молодших школярів оперативної пам'яті шляхом розвитку умінь складати та аналізувати невеликі за обсягом усні й письмові навчальні тексти;
- г) засвоєння учнями основних теоретичних знань про частини мови та використання набутих умінь на практиці [1, с. 214].

Обширний словниковий запас школяра є важливим компонентом мовленнєвого розвитку школярів. Збагачення його активно відбувається під час вивчення учнями частин мови, однією з яких є займенник. Вивчається

частина мови в змістовій лінії «Досліджуємо мовні явища», згідно з типовою освітньою програмою, що розроблена під керівництвом Савченко О. Я. [4, с. 7].

Із такою частиною мови, як займенник, діти знайомляться ще задовго до того, як починають вивчати курс української мови в Новій Українській школі. До початку навчання у школі діти активно та правильно вживають займенники у своєму мовленні. У першому класі завдяки роботі над текстами у букварний та після букварний період. У період навчання у другому та третьому класі знання учнів про займенник поглиблюється та набуває структурований характер. Школярі вчать правильно зіставляли іменник із займенником, не оперуючи науковими термінами частин мови, утворюючи пару, для правильного визначення їх роду та числа. Тільки в четвертому класі учні знайомляться із займенником як повноцінною частиною мови.

Під час вивчення займенника як частини мови, учні мають здобути такі знання:

- займенник є частиною мови, як і іменник або дієслово;
- правильно ставити питання до займенників;
- займенник вказує на особу чи предмет про який йдеться мова, його ознаки та кількість, але не називає його;
- правильно розуміти та пояснювати лексичне значення та роль займенника у реченні;
- за допомогою займенників можна урізноманітнити текст та мовлення, уникаючи тавтології;
- займенники використовуються для зв'язку речень у тексті;
- вміти упізнавати займенники на слух та у тексті;
- Будувати словосполучення і речення, використовуючи особові займенники;
- за зразком відмінювати особові займенники за допомогою навчальної таблиці для визначення відмінків займенників у реченні;
- дотримуватись правил вживання займенників із прийменниками [1, с. 217].

Основним для учнів четвертого класу є вміння поєднувати та узгоджувати займенники з іншими частинами мови. За своїм лексичним значення вони співвідносяться з іменниками (адже назва частини мови «займенник» – «замість імен»), тому, наприклад, на місці іменників *дівчинка, квітка, роса*, слюза можна поставити займенник – вона. З прикметниками (*кумедний, брехливий, м'який*) можна замінити займенником *такий*. З числівниками (*три, десять, шість*) можна замінити займенником *стільки*. Учні повинні усвідомити, що займенник відповідає на тіж самі питання, що й частини мови, замість яких він вживається (хто? що? які? який? скільки?) Важливо, щоб вивчаючи займенник учні усвідомили поняття « перша, друга, треба особа», та за допомогою прикладів, читання текстів та виконання вправ встановили, що займенники *я, ти, він, вона, воно*, співвідносяться з одніною іменників, а займенники *ми, ви, вони*, співвідносяться із множиною іменників;

Займенник *вона* співвідноситься з іменниками жіночого роду, *він* – чоловічого, а *воно* – середнього, інші особові займенники не мають форми роду. Для якісного запам'ятовування цієї інформації рекомендується давати учням завдання на визначення особи та числа займенників з опорою на наочний матеріал (таблиці). Також ефективно використовувати вправи на підбір та розпізнавання займенників певної особи, визначення числа, ігри «Утворіть колонки займенників за числами або особами», «Розставте займенники по групах, відповідно до особи». Запропоновані вправи краще проводити в групах.

Практичне завдання вивчення особових займенників учнями полягає в тому, щоб школярі якісно усвідомили значення кожного займенника, тобто: я – це той, хто говорить про себе; ти – це той, до кого звертається співрозмовник; а займенники він, вона, воно, вони – ті особи, про який йдеться мова, але при цьому вони можуть бути присутні та відсутні; ми – це група осіб, до якої входить і той, хто говорить.

Аналіз текстів, в яких один і той самий займенник замінює різні іменники дає змогу учням зрозуміти, що особові займенники у реченні вживаються не тільки замість конкретної особи чи предмета. Вправу такого виду

вчитель повинен активно використовувати на уроках вивчення займенника, працюючи в класі як колективно, так і індивідуально.

Вивчення займенника у початковій школі сприяє активному розвитку творчих навичок школярів під час виконання вправ на закріплення даної частини мови, збільшує лексичний запас дитини та збагачує мовлення, адже вживання займенників допомагає урізноманітнити мову або текст, уникаючи повторень. Розширюються знання учнів про інші частини мови та будову речення, адже особові займенники у реченні можуть виступати підметом, замінюючи іменник та відповідати на ті ж самі питання. Особові займенники можуть бути не тільки головними, а і другорядними членами речення. Також вивчення цієї частини мови має пропедевтичний характер, і знання учнів про особові займенники активно закріплюються при вивченні наступної частини мови – дієслова [3, с. 237].

У молодших школярів часто виникають труднощі правильного вживання особових займенників в реченні. Аналіз письмових робіт учнів та спостереження за їх усним мовленням показують, що у висловлюваннях та творчих роботах учнів досить часто трапляються певні стилістичні помилки: вживання займенника в реченні без називання предмета, що йому відповідає в попередньому реченні; недоречне вживання займенника одразу після іменника (наприклад, в усному висловлюванні учня часто можна почути речення типу: «Іменник, він відповідає на запитання хто? що?»); постійне повторення в тексті тих самих іменників або займенників. Для усунення цих помилок учнівські тексти потрібно обов'язково аналізувати в класі, працюючи колективно, та залучати до редагування помилок всіх учнів. Важливим моментом є те, що працювати над такими помилками слід не тільки в межах навчальних годин, що відводяться на вивчення займенника, а постійно [2, с. 213].

Наступний етап вивчення граматичного поняття «займенник» спрямована на ознайомлення учні з відмінюванням, тобто зміною особових займенників за відмінками. По завершенню даної теми учні повинні знати, що [1, с. 215]:

- особові займенники змінюються за відмінками;
- усвідомлювати значення відмінювання займенників: для зв'язку займенників з іншими словами у реченні;
- пам'ятати, що місцевий відмінок ніколи не вживається без прийменника, а називний і давальний відмінки не вживаються з прийменниками;
- інші відмінки можуть вживатися як самостійно, так і з прийменником.

Навчаючись відмінювати займенники, школярі повинні навчитися співвідносити форми непрямих відмінків займенників з формами називного. Учні мають усвідомити, що форми *мене, мені, мною або тебе, тобі, тобою* — це ті ж самі займенники *я, ти*, але змінені за відмінками. Доступно пояснити це можна за допомогою таблиці відмінювання займенників. Аналізуючи подані в ній відмінкові форми займенника, учні дійдуть потрібного висновку.

Під час вивчення теми «Відмінювання займенників» у школярів виникають певні труднощі розрізнення форм родового і знахідного відмінків однини займенників усіх трьох осіб. Для запобігання таких помилок важливо навчити дітей використовувати прийом підстановки іменника I відміни. Наприклад: *не чув мене, тебе, її(дівчини), його* – родовий відмінок; *чув мене, тебе, його, її (дівчину)* – знахідний відмінок. Цим прийомом учні можуть користуватись для розрізнення родового, знахідного та місцевого відмінків множини займенників першої та другої осіб.

Важливим у процесі подальшої роботи над відмінюванням займенників засвоєння порядку визначення відмінка. Вчитель може запропонувати учням скласти пам'ятку: 1) знаходжу в реченні слово, з яким зв'язаний займенник; 2) ставлю питання від знайденого слова до займенника; 3) За питанням визначаю відмінок займенника [5, с. 144].

Вивчення займенника у початковій школі сприяє активному розвитку творчих навичок школярів під час виконання вправ на закріплення даної частини мови, збільшує лексичний запас дитини та збагачує мовлення, адже вживання займенників допомагає урізноманітнити мову або текст, уникаючи повторень.

Розширюються знання учнів про інші частини мови та будову речення, адже особові займенники у реченні можуть виступати підметом, замінюючи іменник та відповідати на ті ж самі питання. Особові займенник можуть бути не тільки головними, а і другорядними членами речення. Також вивчення цієї частини мови має пропедевтичний характер, і знання учнів про особові займенники активно закріплюються при вивченні наступної частини мови – дієслова.

Отже, вивчення займенника в молодших класах є важливим кроком опанування частин української мови та однією зі сходинок розвитку мовлення учнів, що є головною метою навчання української мови в початковій школі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Вашуленко М. С. Методика навчання української мови в початковій школі: навчально–методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів. За наук. ред. М. С. Вашуленка. К.: Літера ЛТД, 2010. 364 с.
2. Вихованець І. Теоретична морфологія української мови: монографія. К.: Пульсари, 2004. 400с.
3. Котик Т. М. Методика навчання української мови в початковій школі. Івано–Франківськ: 2015. 295 с.
4. Савченко О. Я. Типова освітня програма для закладів загальної середньої освіти I ступеня.
URL:<https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-1-4-klas/2019/11/1-2-dodatki.pdf>
5. Шкуратяна Н. Г., Шевчук С. В. Сучасна українська літературна мова: навчальний посібник. К.: Література, 2000. 688с.

Рекомендовано до друку доцентом О. В. Мироненко

В.А. Саченко

***РОЗШИРЕННЯ І ЗБАГАЧЕННЯ СЛОВНИКОВОГО ЗАПАСУ УЧНІВ
ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЛЕКСИКОЮ УКРАЇНОЗНАВЧОГО ЗМІСТУ***

Формування національно свідомої, активної, духовно багатой мовної особистості є одним із головних і невідкладних завдань сучасної школи. Ось

чому одним з найголовніших принципів державної національної програми „Освіта" („Україна XXI століття") є національна спрямованість освіти. Вона дозволяє органічно поєднати національну історію і народні традиції, зберегти та примножити культуру українського народу. Важливе місце у цьому процесі відводиться саме школі, оскільки її випускники мають пізнавати навколишній світ, прилучатися до національної і світової культури, щоб потім, вийшовши з її стін, далі розвивати її як невід'ємну частину загальнолюдської культури, передавати естафету рідної мови, історико-культурної спадщини своїм дітям і внукам. Ось чому головною проблемою нашого суспільства, як зазначається в Концепції мовної освіти 12-річної школи, є «формування мовної особистості як гаранта збереження і подальшого розвитку національної культури і державності» [5, с. 59].

Саме цим і пояснюється той факт, що в основу добору змісту навчання української мови згідно з Концепцією мовної освіти покладено принцип народності, який «зумовлює необхідність вивчення мови як геніального творіння розуму, серця і таланту нашого народу, засвоєння кращих зразків різних видів і жанрів українського фольклору..., українського мовного етикету, прищеплення любові до народного слова, почуття рідномовного обов'язку тощо» [5, с. 61]. Крім того, культурологічна змістова лінія мовної освіти ставить за мету ознайомлення школярів у концентрованій формі з основним культурним набутком рідного народу, розвиток духовної сфери особистості, а також збагачення словникового запасу, що стане «опорою для творення учнями усних і письмових висловлювань, формування особистісних переконань, вигранення власного духовного світу, одним із важливих засобів освоєння юним поколінням української культури, виховання патріотично настроєної, інтелігентної особистості [5, с. 62].

Упродовж останніх десятиліть загальновизнаною стала думка про те, що «без використання у навчально-виховному процесі живлющих джерел історичного досвіду народу не можна прищепити учням високу духовність» [6, с.2]. Тому, очевидно, не буде перебільшенням, коли скажемо, що без народної

педагогіки справжнє реформування сучасної освіти немислиме. Академік М. Жулинський з цього приводу справедливо зазначає: «Ми, українці, володіємо колосальним духовним і моральним потенціалом, який зосереджено в українській традиційній культурі. Наш громадянський обов'язок – задіяти цей потенціал у державотворенні національної самосвідомості громадян нової України» [4, с.5].

Отже, українознавство як окремий компонент освітньої галузі може стати ефективним засобом навчання і виховання підростаючого покоління на основі інтегрованої системи навчальних дисциплін. Актуальність виникнення і подальшого розвитку інтегрованого курсу українознавства зумовлена гострою потребою реформування сучасної освіти, відродження і збереження національної культури, збагачення неоціненних духовних скарбів українського народу. На наше глибоке переконання, він сприятиме накопиченню молодшими школярами конкретних відомостей про етнічну історію українського народу, особливості його традиційно-побутової культури, а також засвоєння норм і еталонів спілкування і взаємин з навколишнім середовищем.

Чільне місце у цьому процесі посідає мовно-літературна галузь, адже під час опанування рідною мовою у школярів не тільки формуються і поповнюються спеціальні знання з мови і літератури, а й реалізуються важливі виховні завдання, формується як сучасна мовна особистість, так і її національна самосвідомість.

У Державному стандарті початкової освіти у зв'язку з цим зазначається, що здобувач освіти повинен уміти встановлювати «зв'язки між подіями, діяльністю людей та її результатами у часі, пояснювати значення пам'ятних для себе та інших громадян України дат (подій)»; узагальнювати «інформацію з різних джерел, розповідаючи про минуле і сучасне»; створювати «аргументовані судження про відомі факти та історичних осіб, а також про події суспільного життя»; усвідомлювати себе громадянином України, аналізувати «культурно-історичні основи власної ідентичності, визнавати цінність культурного розмаїття» [3, с.7]. У зв'язку з цим однією із цілей

навчання української мови у 3-4 класах типової освітньої програми, розробленої під керівництвом О.Я.Савченко, є «розвиток здатності спілкуватися українською мовою для духовного, культурного й національного самовияву, послуговуватися нею в особистому й суспільному житті, у міжкультурному діалозі» [8, с.6].

Реалізація цієї мети можлива за умови, якщо учні початкових класів будуть знати і розуміти значення слів як загальнонавчаних слів, так і тих, що стосуються народних звичаїв, предметів побуту, назв реалій матеріальної та духовної культури українського народу, зможуть пояснити їх значення та походження, а також за потреби будуть уміти використовувати тематичні групи слів народознавчого змісту у власному мовленні.

Як бачимо, зазначені вище документи націлюють учителя-класовода на збагачення лексичного запасу школярів лексиною українознавчого змісту, однак ні чинна навчальна програма, ні підручники не визначають переліку тематичної групи слів, якими мають оволодіти молодші школярі і не забезпечують на дидактичному рівні їх засвоєння та активізацію у практиці учнівського мовлення. Крім того, аналіз навчально-методичної літератури, вивчення досвіду роботи вчителів та наші власні спостереження свідчать, що останнім часом інтерес методистів, учителів-практиків до проблеми збагачення словникового запасу школярів лексиною українознавчого змісту суттєво послабився. Цим і викликана необхідність поповнення лексичного складу дітей молодшого шкільного віку лексиною різних тематичних груп, у тому числі і українознавчою (народознавчою) лексиною. Саме на уроках рідної мови закладаються основи усвідомлення слова «не тільки як духовної, а й матеріальної одиниці, формується любов до рідної мови, історії, культури і літератури свого народу» [1, с.27]. З цього приводу В.О. Сухомлинський зазначав: «У руках педагога слово є могутнім засобом, здатним піднести звеличити людину в її власних очах, утвердити її патріотичну і громадянську гідність, на все життя відкрити в її серці невичерпні і вічні джерела любові до землі своїх предків...» [7, с.56].

Знання лексичного значення слова і вміння його визначати відіграють важливу роль у поповненні словникового запасу молодших школярів, у їхньому мовленнєвому розвитку. Адже зв'язне мовлення учнів повинно ґрунтуватися на їхньому словниковому запасі, на вмінні добирати для вираження думки відповідні лексичні засоби.

Аналіз дидактичного матеріалу підручників з української мови та літературного читання для учнів 3-4 класів свідчить про те, що у них недостатня кількість текстів з використанням різноманітних тематичних груп слів, стійких виразів, у яких відображаються особливості матеріальної і духовної культури народу, специфіка його національного характеру. Тому для збагачення словникового запасу школярів ми дібрали літературні твори із семантично складною лексикою українознавчого змісту. На цій основі ми уклали робочий тлумачний словник, який охоплював такі тематичні групи:

1) українська хата (*піч, покуть, піл, стріха, лава, горище, жердка, колиска, скриня, ослін, канапа, шухляда, килим, танок, скатерка, покривало, верета*);

2) рід, родина, рідня (*двоюрідні брат, сестра, дядько, тітка, тазда, невістка, зять, швагер*);

3) господарські споруди (*клуня, левада, сарай, садиба, стодола, стайня, хлів, комора, повітка, льох, курник, криниця, тік, лозня*);

4) українські народні свята, традиції та обряди (*родини, христини, весілля, поховання, вшанування лелек, журавлів, коней, Великдень, Різдво, Купала, веснянки, гаївки, писанка, паска*);

5) види господарської діяльності (*рільництво, садівництво, плуг, борона, борозна, гони, лан, толока, угіддя, бджільництво, рибальство, мисливство*);

6) твій рідний край (походження назви населеного пункту та інших топонімів, назви кутків, районів, балок, підвищень, річок, гаю, лісу; обрядова місцева їжа – *книш, куліш, кутя, узвар, юшка, калач, пишка, коливо, галушки, бринза, шинка*; одяг – *бріль, вушанка, очіпок, вишиванка, жупан, запаска, китар, плахта*; професії – *вівчар, бондар, коваль, чабан, орач, швець, кравець, гончар, стельмах*).

Для розробки вправ і завдань, добору текстів для активізації словникового запасу школярів пропонуємо докласти максимум зусиль для того, щоб забезпечити особистісне ставлення учня до сивої давнини, відобразити досвід минулого в потребах, інтересах, цінностях сьогодення, в мотиваційній сфері життєдіяльності учня. Крім словника, пропонуємо виконати учням 3-4 класів спеціальні вправи і завдання для організації індивідуальної, групової, міжгрупової роботи на уроках рідної мови, а також вправи пошукового характеру та лінгвістичні ігри для розвитку їх пізнавальної активності. Активізацію словника школярів слід здійснювати завдяки виконанню ними конструктивних і творчих вправ, які б мали на меті підняти лексичні вміння дітей на якісно новий рівень, використовуючи їх при складанні словосполучень, а також слугували б їх підготовці до активного вживання семантизованих етнолінгвістичних слів у переказах і творах чи у процесі вільного оперування в усному та писемному мовленні.

Ефективність запропонованого нами підходу до поповнення й активізації словникового запасу молодших школярів лексикою українознавчого характеру визначається, на наш погляд, послідовною і цілеспрямованою системою вправ, при створенні якої ми пропонуємо дотримуватись основного принципу дидактики – від простого до складного – під час добору вправ аналітичного, конструктивного та творчого характеру. Такий підхід сприяє забезпеченню поетапного формування лексичних умінь в учнів 3-4 класів на основі застосування лексики українознавчого змісту.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Вашуленко М.С. Українська мова і мовлення у початковій школі. К.: Освіта, 2006. 268 с.
2. Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття»). К.: Райдуга, 1994. –61 с.
3. Державний стандарт початкової освіти. URL: http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/KP180087.html

4. Жулинський М. Українське народознавство: навч. Посібник, за ред. С.П. Павлюка. Львів: Фенікс, 1994. 608 с.
5. Концепція мовної освіти 12-річної школи .Дивослово. 2002. №8. С.59-64.
6. Стельмахович М.Г. Етнопедагогічні основи вивчення народознавства в школі. Поч. шк. 1990. № 12. С. 2-8.
7. Сухомлинський В.О. Слово рідної мови.Українська мова і література в школі. 1987. № 7. С. 54-56.
8. Типова освітня програма (3-4 клас) для закладів загальної середньої освіти, розроблена під керівництвом О.Я. Савченко. К.: Ранок, 2019. 144с.

О. Б. Селезньова

***АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО
НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ НА НЕМОВНИХ ФАКУЛЬТЕТАХ В
СУЧАСНИХ ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ***

Вивчення англійської мови у наші дні набуло великої популярності. Не секрет, що сьогодні знання іноземної мови є своєрідним брандом серед молодих, активних, перспективних та талановитих. Чимало людей вивчають мову, щоб отримати цікаву та добре оплачувану роботу, зробити кар'єру чи отримати підвищення, працювати за кордоном, спілкуватися з однодумцями чи друзями з інших країн в інтернеті чи під час подорожі.

Зміни у нашому суспільстві, реформа освіти України, зміни у законі про освіту неухильно ведуть до змін у свідомості сучасної молоді. Розуміння необхідності знання хоча б однієї іноземної мови спонукає студентів до наполегливої праці та отримання практичних навичок, так необхідних на сучасному етапі, мотивує та ставить певні цілі на шляху до успіху. Володіння іноземною мовою – це шанс взяти участь у програмах обміну студентів із зарубіжними закладами вищої освіти, слухати лекції відомих професорів, науковців, відвідувати семінари, майстер-класи та науково-практичні конференції у країнах Європи та світу.

Тож поговоримо про студентів вищих навчальних закладів. Факультети іноземної філології, поза сумнівом, можуть із впевненістю звітувати про

високий рівень знань своїх здобувачів освіти. Було б дивно чути інше. А як же почувають себе студенти немовних спеціальностей на заняттях англійської мови? Логічно, що їхній рівень знань і умінь повинен бути належним після років навчання у школі, складання ДПА та ЗНО і вступу в університет. Однак реальна картина дещо відрізняється.

Почнемо з того, що вступники-початківці немовних факультетів не завжди готові починати навчання англійської мови з рівня, скажімо, В1. Цьому факту може бути багато пояснень: низький рівень викладання у школі через відсутність вчителя, індивідуальні здібності кожного до вивчення іноземної мови, байдуже відношення до предмету, життєві обставини тощо. Тож прийшовши до університету, студент стикається з першими труднощами – усвідомленням того, що англійську мову йому вивчати таки доведеться, і потрібно, а для успішного рейтингу прийдеться докласти чимало сил. А поряд знаходяться студенти, чий рівень підготовки дещо кращий і, відповідно, вивчення іноземної мови для них не є проблемою. У цій ситуації у слабого здобувача освіти може виникнути або бажання скористатися результатами їхньої роботи, тобто маємо факт академічної недоброчесності (плагіат), або зрівнятися своїми знаннями з тими, хто поруч, проявляючи старанність, працелюбність та терпіння.

Чимало науковців, зокрема Л. В. Ломакіна, Н. В. Яременко, С. П. Шумаєва, досліджували питання навчання іноземної мови на немовних факультетах. Так, Л. В. Ломакіна вважає, що «основними факторами, які впливають на якість навчання, є недостатня розробленість змістовного та організаційного компонентів існуючих моделей навчання, скорочення кількості годин на навчання іноземної мови студентів немовних факультетів вузів при зростанні обсягу навчального матеріалу» [2, с.65].

Як же працювати викладачеві у цій ситуації? Ми не даватимемо порад своїм колегам, адже ці поважні люди, котрі присвятили себе науково-педагогічній професії, мають повне право на свободу викладання. Це справжній виклик – навчати інших – і дорослих, і дітей, і здібних, і не дуже,

добродушних та з важким характером, талановитих і звичайних. Маючи досить великий досвід роботи в середній школі з різновіковою молоддю, а тепер працюючи в університеті, хочу поділитись думками з вище зазначеного питання.

Отже, викладач на немовних факультетах. На першому практичному занятті з англійської мови класичним варіантом було б, обравши у бібліотеці підручник, з ходу вимагати у студентів розуміння лексико-граматичних структур рівня B1-B2, безпосередньо носія мовлення та уміння вести усну бесіду на різні теми, і, як підсумок, написання творчого есе. Але про який результат тоді можна говорити в подальшому?

Як правило, вхідне тестування з англійської мови дає можливість виявити контингент студентів, з якими прийдеться працювати. Цей перший крок є дуже важливим для викладача, тому що виявляє коло проблемних моментів, які потрібно буде вирішувати. А далі – планування, вибір методик, прийомів роботи, джерел та підручників, котрі допоможуть молоді отримати необхідні знання.

Важливо не налякати студента, не відвернути його від вивчення мови, а всіляко розбудити бажання опанувати те, що раніше здавалося неможливим, заставити повірити у себе, у свій успіх, зацікавити, тобто, мотивувати. Не обов'язково «грузити» здобувачів освіти великою кількістю матеріалу. Краще розпочати з малого, із простого, щоб в подальшому на ньому надбудовувати більш зріле, важливе, мудре.

На початку роботи не зайвим буде відпрацювання лексико-граматичного матеріалу через аналіз, пояснення та виконання тренувальних практичних завдань, ігрових та інтерактивних вправ, робота з текстами для читання та аудіювання і, як результат, вихід на складання проекту, усне мовлення та письмо. Як відзначалося раніше в одній із наших статей, «...застосовуючи сучасні методики подання матеріалу, знаходячи новий цікавий країнознавчий матеріал, роблячи акцент на особливостях мови та культури країни, використовуючи автентичні матеріали, аудіо та відео записи з носіями мови,

викладач створює позитивну атмосферу, що сприяє засвоєнню здобувачами освіти нової іншомовної лексики та граматичних структур, розвиває навички їх розуміння та вживання в усному та писемному мовленні» [4, с.149].

Нове освітнє середовище передбачає використання нових технологій, в тому числі й інтернет ресурсу, що розширить можливості викладача на уроці та ще більше зацікавить студента. Завдання викладача – не лише дати знання, а підтримати студента, навчити вчитися самостійно, упродовж усього життя, використовувати отримані в університеті знання в практичному професійному житті, самовдосконалюватися, тощо.

Однак проблемною виявляється кількість годин, що відводиться на вивчення іноземної мови на немовних факультетах: 2 години на 1-2 тижні. Це справжній челендж і для того, хто навчає, і для того, хто навчається. Засвоїти величезний об'єм матеріалу за такий час на достатньому рівні зможуть лише ті, у кого вже сформована певна база знань, умінь та навичок. І виникає ситуація вибору: менше та якісно чи більше та неякісно. А це вже абсурд з точки зору рівня вищої освіти.

Не менш важливою проблемою є відсутність сучасних підручників іноземної мови для немовних факультетів, що містять матеріал, пов'язаний з реальним життям, інтересами та потребами молоді. Викладачеві доводиться шукати цікаву інформацію в різних джерелах, щоб зацікавити, навчати та мотивувати студента і при цьому підтримувати міжпредметний зв'язок із спеціалізацією та профілем його навчання. В нагоді стануть електронні підручники та мультимедійні матеріали, відео матеріали та аудіо курси, що вноситимуть новизну у викладання дисципліни.

Студент має стати не лише носієм знань, а творчою особистістю, що здатна використати здобуті знання, в тому числі, з іноземної мови, у професійній сфері суспільного життя, має бути конкурентоспроможною та компетентною особистістю згідно вимог компетентісно орієнтованого навчання. Навчити його працювати самостійно – одне із завдань викладача. Адже частина вищої освіти пов'язана з самостійною роботою студента, його

здатністю до самоорганізації, самоосвіти та саморозвитку. При вивченні іноземної мови на самостійне опрацювання можна виділити нескладні лексико-граматичні теми та запропонувати створити проект – груповий, парний, особистий – як підсумок вивчення матеріалу. Це буде не лише самостійною роботою, але й прикладом особистісно-орієнтованого підходу до кожного студента, котрий отримає можливість проявити себе, знайти інформацію та творчо представити її.

Комунікативний характер практичних занять з іноземної мови демонструє сучасний підхід до її вивчення, адже уміння застосувати отримані знання в реальній ситуації – це саме та мета, яку ставить перед собою сучасна освіта. Тож комунікація на кожному етапі заняття, дискусії, обговорення, рольові ігри – важливі моменти у роботі викладача зі студентами немовних факультетів. Такі завдання вселяють віру в себе, впевненість, закріплюють вивчений матеріал та готують до майбутнього професійного життя.

Мотивацією до вивчення іноземної мови на немовних факультетах може бути як прагнення до самовдосконалення, так і амбітні плани стати в майбутньому успішними та конкурентоспроможними на ринку праці, повноцінно жити у новому суспільстві, самореалізуватися.

Таким чином, результативне навчання англійської мови на немовних факультетах закладів вищої освіти цілком можливе, але при цьому необхідно з розумінням підходити до викладання дисципліни, уважно відбирати необхідний та важливий матеріал, використовувати цікаві форми та прийоми роботи, не забувати про нові технології, інтернет ресурси, правильно організовувати самостійну та проектну роботу студентів. Слід переглянути кількість годин на її вивчення і знаходити нові способи мотивації молоді до оволодіння іноземною мовою. Адже освітня мета – це «всебічний розвиток людини як особистості, ... формування цінностей і необхідних для успішної самореалізації компетентностей» [1, с.1], однією з яких є вільне володіння іноземною мовою.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Закон України Про освіту . URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
2. Ломакіна Л. В. Навчання іноземної мови на немовних факультетах вузів. URL:http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP_meta&C21COM=S&2_S21P03=FILA=&2_S21STR=vlup_2013_21_12
3. Решитько А. Д. Викладання англійської мови студентам немовних спеціальностей на основі компетентнісного підходу. URL: https://essuir.sumdu.edu.ua/bitstream/123456789/72268/1/Reshytko_Article.pdf
4. Селезньова О. Б. Сприйняття та інтерпретація концептуальної картини світу під час вивчення іноземних мов. URL:http://philology.mdu.edu.ua/wpcontent/uploads/2019/12/Zbirnik_tez_konf_Mikolav_2019.pdf
5. Шумаєва С. П. Деякі особливості викладання іноземної мови на немовних спеціальностях. URL:http://eprints.zu.edu.ua/14227/1/mat_webinar.pdf
6. Яременко Н.В. Деякі шляхи інтенсифікації викладання англійської мови студентам немовних спеціальностей. URL:<http://journals.uran.ua/apppfo/article/view/61824>

Г.М.Семашкіна,

Н.В. Харечко

НАСТУПНІСТЬ В ОЗНАЙОМЛЕННІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ РОСЛИНАМИ, ЩО ПІДЛЯГАЮТЬ ОХОРОНІ

Найбільш яскравою ознакою сучасних змін у системі національної освіти є її реформування на засадах наступності та неперервності.

Наступність – це врахування того рівня розвитку дитини, з яким вона прийшла до школи, опора на нього. Вона забезпечує органічне, природне продовження розвитку, виховання та навчання, започаткованих у дошкільному

віці, створює умови для успішного переходу молодшого школяра в основну школу, - відзначає Л. Калмикова [5, с.10].

Сучасний рівень вимог суспільства до загальноосвітньої школи обумовлює необхідність якісного покращення навчально-виховного процесу в початковій школі.

У «Державному стандарті початкової загальної освіти» наголошується на тому, що початкова школа має продовжити лінію дошкільного розвитку, закріпити й розвинути в умовах шкільного виховання надбання дошкільного дитинства [4, с.8-31].

Одним із напрямків у розв'язанні цього завдання є формування дієвих природничих знань молодших школярів.

Вироблення екологічних засад взаємодії людини з природою реалізується вже в дошкільному віці [10, с. 94].

Проблема наступності між дошкільною та початковою ланками освіти розглядалась у площині вивчення природничого матеріалу (Н.В. Лисенко, Г.О. Ковальчук, Д.І. Струннікова), Т.М. Байбара, Н.М. Бібік, І.Д. Зверев, Г.В.Ковальчук, Н.С.Коваль, Г.С. Костюк, Л.К.Нарочна, З.П. Плохій, О.Я. Савченко та екологічного (Л.В. Іщенко) виховання тощо [6,с.4; 7].

Особливо багато зусиль треба докладати для охорони живої природи, бо її втрати є безповоротними.

Як підкреслюють Г.О.Бачинський, В.Д.Бондаренко, Н.В.Беренда, на сучасному етапі гостро стоїть проблема вивчення та охорони рослинного світу у початкових класах [8, с58-68].

Рослинний світ є одним із основних компонентів природного середовища, важливою складовою частиною природних багатств нашого світу [10].

Рослинний світ України багатий та різноманітний. Природною рослинністю зайнято 32% її території, що налічує 30 тис. видів рослин. Але у зв'язку з екологічною кризою багато рослин потребують охорони. Тому на сучасному етапі особливо гостро постає проблема бережливого ставлення до флори й рослинності [10].

Виховання свідомого та бережного ставлення до рослин належить до природоохоронного компоненту знань. Отже, охорона природи розглядається як складова екологічної освіти, що спрямована на опанування дітьми певної системи екологічних знань [4; 7, с.16-21].

Проблему можна більш успішно вирішити, якщо розкривати її в плані наступності між дошкільної та початковою галузями освіти. Але науковці та практики звертають увагу на те, що в роботі дитячого садка і школи майже відсутня система освіти, яка б забезпечувала єдність та неперервність навчання (А. М. Богуш, Т. І. Поніманська, З.П. Плохій) та наступність у пізнанні природи [6,с.5-9].

Результати анкетування вихователів і вчителів початкових класів засвідчують недостатній рівень їх компетентності стосовно проблеми наступності та шляхів її розв'язання [6,с.9].

Окрім того, учителі початкових класів, під час ознайомлення учнів з рослинами не завжди спираються на досвід дітей, який вони отримали в попередні роки, та недостатньо уваги приділяють вивченню рослин, що підлягають охороні.

Ураховуючи сказане вище, слід ураховувати методику роботи з ознайомлення молодших школярів із рослинами, що підлягають охороні.

Ми пропонуємо методику роботи з ознайомлення молодших школярів із рослинами, що підлягають охороні, де спираємось на знання та життєвий досвід дітей, які вони отримали в попередніх вікових періодах.

Обов'язково варто спиратися на матеріал підручників «Природознавство» для 1 класів [2; 3], у ході аналізу яких нами з'ясовано, що в них мають місце відомості про рослин Червоної книги України (лілія лісова, підсніжник білосніжний, латаття біле, зозулинні черевички – с.77; рослини Карпат: тис ягідний, ялиця біла, лілія лісова, білотка альпійська – с.95; зникаючими видами: конвалія – с.20 [2].

У підручнику «Природознавство» [3] зустрічаються назви (або малюнки) рослин, занесених до Червоної книги України (півонія, білотка,

нарцис, лілія лісова, підсніжник, сон великий, тюльпан – с.101, с.143; конвалія - с.138; латаття біле – с.139), зникаючі види: глечики жовті – с.125, ряст –с.141

На нашу думку, для кращого розуміння учнями матеріалу про рослини, що підлягають охороні, бажано давати їх видові (подвійні) назви. Наприклад, малюнок тюльпанів (с.61) – це садова форма. Тюльпани (с.101, 143) – це дикорослі рослини, що охороняються (занесені до Червоної книги України: тюльпани (бузький, скіфський, Шренка).

Для визначення наявного рівня знань дітей про зникаючі рослини, необхідно провести з дітьми бесіду діагностичного характеру (проводиться індивідуально). Питання мають стосуватися конкретно рослин, що охороняються (та тих, що занесені до Червоної книги України).

Для активізації дітей можна використати питання, що розміщені на пелюстках квітки (зачитує вчитель): Які рослини Червоної книги ти знаєш? Чому вони охороняються? Де їх можна побачити? Як вони пристосовуються до умов життя? Де вони зустрічаються в природі (їх ареал). Які рослини, що підлягають охороні мають лікарські властивості? Як вони розповсюджуються? Яке вони мають значення в природі та для людини? Як до таких рослин треба ставитись? Чому? Проаналізувати відповіді учнів і в подальшій роботі спиратись на їх знання та життєвий досвід.

Безпосереднє ознайомлення з рослинами Червоної книги України, Червоного списку (рідкісні та зникаючі види рослин рідного краю), що потребують охорони, відбувається в основному під час екскурсій.

Наприклад. Мандрівка «Рідний край». Весняна екскурсія. Тема: Ранньоквітучі рослинами та їх охорона»

Мета: Ознайомити учнів із різноманітністю ранньоквітучих рослин, вказати на необхідність їх охорони. Ознайомити дітей із рослинами Червоної книги України та рослинами рідного краю, що підлягають охороні.

Терміни та поняття: екологія, Червона книга України, рідкісні та зникаючі рослини рідного краю.

Підготовча робота: 1. Організація екскурсії.

2. Проведення бесід: «Охорона природи», «Правила поведінки в природі».

3. Пригадати літературні твори: «Ранньовесняні квіти» В.І. Шевчука, вірш М. Лисич «Фіалка», фрагмент казки «Конвалії» М. Познанської, що пропонують програми для дошкілля.

4. Загадування загадок про весняні квіти.

5. Дидактична гра «Хто більше назве весняних квітів» тощо).

Попередня робота відбувається у вигляді бесіди про рослини Червоної книги, показом кінофільмів, діафільмів, діапозитивів «Охорона природи», та ілюстрацій, які мають бути чіткими, естетично гарними. Нагадуються правила поведінки в природі.

Необхідно, в доступній формі, розповісти молодшим школярам про Червону книгу України. Навіщо вона? (Відповідь: щоб припинити винищення рослин та тварин) [9]. Крім того, є обласні Червоні списки рослин, яким загрожує небезпека знищення. Але один і той самий вид може бути рідкісним на одній частині ареалу і звичайним на іншій території. Тому в кожному регіоні можуть бути свої Червоні списки рослин, що потребують охорони. Треба сказати, що поряд із терміном «рідкісні рослини» у природоохоронній літературі часто вживають термін «зникаючі рослини». До них належать види, чисельність яких помітно зменшується [1].

Бесіда чергується з невеликою розповіддю або поясненням про рослинний світ, охорону окремих видів рослин, демонстрацією наочності: альбомів, листівок, слайдів з рідкими та зникаючими рослинами рідного краю.

Безпосередньо на екскурсії слід надати учням змогу естетично сприйняти краєвид місцевості, підкреслюючи це віршами. Пригадати, які весняні рослини вони знають? Які потрібно охороняти? Чому?

Після цього починається основна частина екскурсії – колективне спостереження за окремими рослинами, під час якого доцільно дотримуватися такої схеми:

1. Оцінка естетичного вигляду рослини. 2. Активізація пізнавальної діяльності. Використати різноманітні прийоми (загадки, вірші, цікаву інформацію тощо). Поетичний матеріал допоможе підкреслити особливості рослин, що охороняються, та буде сприяти позитивно-емоційному ставленню учнів до об'єкту сприймання. Наприклад.

Я першим розцвітаю серед гаю

І білий, наче сніг, я колір маю. (Підсніжник)

В промінцях сонця ніжних,

Край веселого струмка,

Білий росяний підсніжник

Раптом блиснув з-під листка

Нагадати, що не можна зривати ці рослини. Запитати «Чому?».

Наприкінці екскурсії підводяться підсумки, де відзначається, які нові знання одержали учні, їх пізнавальна активність, вияви бережливого ставлення до рослин. Проводять дидактичні ігри: «Хто швидше відшукає рослину». Гра «Імітація» – діти вдають, що вони – насіння та імітують їх розповсюдження. **«Треба — не можна» - завдання гри:** закріпити правила поведінки в природному середовищі.

За результатами екскурсій оформляються виставки малюнків, фотографій, тематичні альбоми «Знай, люби, бережи».

Як свідчить досвід роботи, не у всіх дітей одразу формуються поняття та знання про рослини, що охороняються. Тому знання про рослини Червоної книги слід давати під час засвоєння інших навчальних дисциплін та в позаурочний час.

Використання в роботі з дітьми легенд, повір'їв, прислів'їв, приказок, загадок, ігор, окрім кращого засвоєння понять про рослини Червоної книги, про рідкісні та зникаючі рослини, що підлягають охороні, сприяє розширенню екологічних знань та норм поведінки в природі.

Така методика роботи покращує засвоєнню знань не тільки про зникаючі рослини, але й природу.

Таким чином, узагальнювальне повторення сприяє формуванню у молодших школярів важливих умінь аналізувати, порівнювати, зіставляти, робити висновки та дає змогу вчителю виявляти рівень і міцність сформованих знань про рослини, що зникають.

Наступність у роботі здійснюється за умов часткового врахування знань про природу, яких діти набули в дошкільний період розвитку, що забезпечує формування в учнів першого класу екологічного виховання та якості знань про рослини, що підлягають охороні.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бойко М.Ф., Подгайний М.М. Червоний список Херсонської області: Рідкісні та зникаючі види рослин, грибів та тварин. Херсон: «Айлант», 1998. 33 с.
2. Гільберг Т.Г., Сак Т.В. Природознавство: підр. для загальноосвіт. навч. закл.: 1-й кл. 2-ге вид. К.: Генеза, 2013. 112 с.
3. Грущинська І.В. Природознавство: підруч. для 1 кл. К.: Видавничий дім «Освіта», 2012. 122 с.
4. Державний стандарт початкової загальної освіти. *Початкова освіта*. 2006. №2 (338). С. 8-31.
5. Калмикова Л. Сучасні проблеми наступності й перспективності та шляхи їх вирішення. Наступність і перспективність у навчанні й вихованні дітей дошкільного та молодшого шкільного віку: Матеріали конференції. Переяслав - Хмельницький, 2000. С. 10-15.
6. Мантула Т.І. Наступність у формуванні цілісного сприйняття природи між дошкільною та початковою ланками освіти. Автореферат дисерт. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук. К., 2007 22 с.
7. Плохій З.П. Формування екологічної мотиваційної діяльності дошкільнят. *Дошкільне виховання*. 2005. №7. С. 19-21.
8. Основи соціології: навч. посіб., за ред. Г.О.Бачинського. К.: Вища шк., 1995. 238 с.
9. Червона книга України. К.: Укр. енциклопед., 1996. 456с.

10. Яришева Н. Ф. Основи природознавства: Природа України: Навч. посібник. К.: Вища шк., 1995. 335 с.

Н.М. Сіранчук

ДО ПРОБЛЕМИ ДОТРИМАННЯ ОРФОНІМІЧНИХ НОРМ ВЧИТЕЛЕМ

Важливим компонентом професійної діяльності сучасного вчителя є вдосконалення його мовленнєвої підготовки, культури мовлення, яку розуміємо як досконале володіння літературною мовою, нормами мови, уміння правильно й точно передавати думки засобами мови.

Проблемі формування мовлення вчителів присвячено чимало праць відомих науковців Н. Бабич, Л. Мацько, В. Пасинок, Л. Струганець, А. Бодальов, Л. Буєва, А. Єрьомкін, В. Кан-Калик, О. Мудрик, А. Капська, М. Коць, О. Біляєв, М. Вашуленко, Т. Ладиженська, В. Мельничайко, М. Пентилюк, І. Хом'як та ін.

На актуальність проблеми дотримання орфонімічних норм вчителем справедливо вказують К. Городенська, Н. Голуб, Л. Мацько, І. Нагрибельна, С. Омельчук, М. Пентилюк та ін. Адже слово вчителя є тим ефективним зразком, який сприймають і наслідують учні, педагог повинен систематично вдосконалювати своє мовлення, дотримуватись мовних норм, граматичних правил, стильових особливостей тощо.

У 2018 р. нашим дисертаційним дослідженням було введено у сучасну українську лінгводидактику термін *орфонімія*, що функціонує поряд із термінами *орфографія* і *орфоенія*, які належать лише до вираження словесного знака й не регулюють обирання лексичного засобу, що найдоцільніше відповідає змісту висловлювання.

Термін *орфонімія* містить поширені грецькі корені (orthos – «прямий, правильний» і опута – «ім'я»). Зіставляючи значення цих коренів і проводячи аналогію з іншими термінами (*орфографія*, *омонімія*), отримуємо визначення: *орфонімія* – мовне явище (аналогічно з *омонімією*), правильне найменування, назва будь-якого предмета або явища, поняття. Докладніше, *орфонімія* – це

розділ науки про мову (аналогічно з *орфографією*), яка займається проблемами найбільш точного, правильного позначення словом понять, об'єктів та явищ навколишньої дійсності. Отже, *орфонім* – правильне ймення, назва, звукова оболонка і сукупність морфем, яка повністю відповідає цьому поняттю і найточніше відображає його...

Орфонімія регулює одну із функцій слова – номінативну і розв'язує завдання встановлення *орфонімічної норми* в мові і мовленні, науково обґрунтовані правила вибору і вживання слів у мовленні. Недотримання цих норм є, наприклад, *парономазія* – змішування неспоріднених, але співзвучних слів (жаліти – жалувати, підтягнути – потягнути та ін.).

Орфонімічні норми порушуються, коли мовець неточно або неправильно розуміє значення слова і помилково його вживає в невластивому для нього значенні. Наприклад, слова «цифра» і «число» не є синонімами, проте в мовленні їх нерідко помилково змішують. Це не є проблемою синонімічного вибору, а також це не є проблемою паронімії. Тут вибір визначається знанням точного значення кожного слова, і це – *орфонімічна проблема*: можливе вживання «двозначне число», «астрономічне число», але не «дробова цифра», «тризначна цифра».

Щодо вибору термінів – *ортонімія* або *орфонімія*.

Терміни «орфонімія» й «ортонімія» принципово не відрізняються у значенні. Грецьке «orthos» має два значення: «прямий» і «правильний». У мовознавстві склалася традиція утворення слова з морфемою орфо-, що має значення «правильний». У інших галузях науки вживається орто-, але частіше в значенні «прямий» (ортопед). Тому краще використовувати термін *орфонімія* за аналогією з орфографією і орфоепією.

Окремо зупинимося на терміні *орфонімічна помилка*. Очевидно, що цей термін цілком доступний розумінню вчителів, оскільки морфемна будова його цілком прозора: *орфографічна, орфоепічна помилка*. Отож, *орфонімічна помилка* – різновид відомих мовленнєвих помилок, пов'язаних із уживанням слова в невластивому для нього значенні.

Наприклад: хресний батько замість хрещений батько, хрещена мати, але хресний хід. «Вірно» відповідаєш замість правильно; «стерти дошку» замість витерти дошку або зітерти з дошки. Також до орфонімічних помилок варто віднести вживання зайвих слів (ностальгія за батьківщиною), оскільки тому хто припустився помилки (пам'ятний сувенір) невідоме точне значення одного зі слів (сувенір від французького «спогад»).

Як правильно сказати, наприклад, бажати висловитись чи хотіти висловитись? Ці два слова – синоніми, вони відрізняються за значенням (це ідеографічні, понятійні синоніми). І проблема вибору потрібного слова з двох синонімів такого типу – це проблема орфонімії (на відміну від вибору слова з ряду стилістичних синонімів, наприклад, «говорити» або «базікати» і тому подібне, де вибір належить до сфери стилістики).

Як точніше вжити форму слова, сказавши «відправити вітальну листівку за адресою...» чи «відправити вітальну листівку на адресу»? Це проблема лексико-граматичного вибору, яка безумовно належить до сфери *орфонімії*.

Питання вибору слів, які виражають оцінку того, хто говорить, чим займається *прагмалінгвістика*, також стосуються сфери орфонімії. З прагматичною стороною мовлення стикаємося розв'язуючи конкретне запитання: коли, наприклад, прийнятніше сказати про одне і те саме явище – «базар» а коли – «ринок». У своїй мовленнєвій практиці ми постійно постаємо перед вибором – як сказати, щоб висловити/ не висловити свою оцінку того, про що говоримо.

Типовими *орфонімічними помилками* у фаховому мовленні вчителя є:

Приклади орфонімічних помилок	Вид орфонімічної помилки
Давайте посміхнемось один одному [усміхнемось].	Змішування паронімів.
У диктанті зустрічаються помилки [трапляються].	Вживання слова в невластивому йому значенні.

Відкрийте підручники [розгорніть].	Вживання слова в невластивому йому значенні.
Шафа для одягу [на / під одяг].	Проблема лексико- граматичного вибору
Піти за крейдою [по крейду]. Піти за зошитами [по зошити].	Проблема лексико- граматичного вибору
Написати автобіографію [скласти]. Написати протокол [скласти].	Вживання слова в невластивому йому значенні.
Прослухане стане в нагоді [в пригоді].	Змішування паронімів.
Можна використовувати коректор [білило].	Вживання слова в невластивому йому значенні.

Робота щодо запобігання таким помилкам, в основі яких змішування близьких за значенням і / або за формою слів, повинна будуватися з урахуванням принципу диференціації суміжних явищ мови. Здатність до диференціації, зіставлення, розмежування мовних і мовленнєвих явищ є необхідною умовою для формування культури мовлення. Описана здатність до диференціації схожих за формою і / або значенням слів надзвичайно важлива для подолання орфонімічних помилок, причина яких полягає в недосконалості механізму породження мовлення (механізму лексичного вибору і граматичної зв'язності), змішуванні схожих лексичних одиниць у мовленні.

Надаючи своєму професійному мовленню відповідного значення, в процесі спілкування педагога з учнями відбуваються позитивні зміни щодо змісту діяльності спілкування, характеру мотивів, підвищення рівня мовленнєвого самоконтролю, використання засобів мовленнєвого спілкування, що є результативним для становлення загальної культури мовлення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Вашуленко М.С. Українська мова і мовлення в початковій школі. Київ: Освіта, 2006. 270 с.
2. Омельчук С.А. Сучасна українська лінгводидактика: норми в термінології і мовна практика фахівців: монографія. Київ: Видавничий дім «Києво-Могилянська академія», 2019. 356 с.
3. Сіранчук Н.М. Формування лексичної компетентності в учнів початкових класів на уроках української мови: Монографія. Київ: «Центр учбової літератури», 2017. 288 с.

А. А. Собчук

ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО РОБОТИ НА ЗАСАДАХ ІНКЛЮЗІЇ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ РЕСПУБЛІКИ ПОЛЬЩА

Інклюзивна освіта є відносно новим напрямом у педагогіці, який актуалізував низку вимог не лише до держави, а й до вчителя, який має розуміти, що сучасна система освіти ґрунтується на забезпеченні рівних прав усіх учнів на якісну освіту; спрямована на розкриття й розвиток потенціалу кожної дитини, а також на подолання різноманітних проявів дискримінації в учнівському колективі.

Важливою передумовою розвитку шкільної інклюзивної системи освіти є професійна підготовка вчителів. Відтак, необхідною в цьому контексті є організація підготовки майбутніх учителів початкових класів до роботи з дітьми з особливими потребами. Розроблення й упровадження в практику роботи вітчизняних закладів вищої освіти методичної системи професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи потребує, насамперед, вивчення досвіду інших держав у цій сфері. На нашу думку, цінним є досвід сусідніх держав, які мають спільні з Україною історико-культурні традиції, а

водночас певні напрацювання у галузі реформування освітньої системи. Однією з таких країн є Республіка Польща.

Загалом професійна підготовка вчителів у Польщі здійснюється у двох юридично-адміністративних системах: публічній та непублічній (державній та приватній відповідно); у двох середовищах: академічному (університети, вищі професійні школи, вищі педагогічні школи) та освітньому (вчительські колегії, що мають статус вищих шкіл); на різних рівнях: спеціаліст, що доповнюється магістратурою, магістр, післядипломне навчання; у різних формах: стаціонарній, заочній, вечірній, екстернатній [1].

Тривалість програми професійної підготовки майбутнього учителя початкових класів залежить від освітньо-кваліфікаційного рівня, який він здобуває. Законом Польщі «Про вищу освіту» встановлено, що навчання на рівні «бакалавр» охоплює шість семестрів, під час яких відбувається і професійна практика студентів. Навчання на другому ступені триває три або чотири семестри. Безперервна освіта в магістратурі продовжується від дев'яти до дванадцяти семестрів. Варто зазначити, що термін здобуття освіти на заочній формі навчання, як правило, на один або два семестри довше, ніж на денній [6].

У системі підготовки вчителів початкових класів до роботи на засадах інклюзії найбільш поширеними є стаціонарна та заочна форми навчання. У більшості закладів для вступу на навчання за стаціонарною формою абітурієнту потрібно попередньо скласти тест на виявлення його професійних здібностей, а також продемонструвати високі результати випускних іспитів (egzamin maturalny (Matriculation Exam)). Вони є своєрідним показником професійної придатності майбутнього студента.

Студенти стаціонарної форми навчання відвідують заняття 4-5 днів на тиждень. Один день, переважно п'ятниця, надається студентам для індивідуального навчання. Денна форма здобуття вищої освіти передбачає безпосередню участь студентів у роботі під час аудиторних занять, які складають не менше, ніж половину всього обсягу навчального часу,

передбаченого відповідними навчальними програми. Студенти заочної форми навчання відвідують заняття 2 рази на місяць (п'ятниця, субота, неділя), а вечірньої форми – з понеділка по п'ятницю з 16.00. Порядок навчання на заочній формі встановлює кожний заклад вищої освіти самостійно.

Окрім того, студенти мають змогу скористатися екстернатною формою навчання, навчальний рік у межах якої триває 10 місяців, складається з двох семестрів: зимовий (жовтень-лютий), літній (березень-липень). Проте для переведення студента на екстернатне навчання має бути поважна причина, що підтверджена відповідними документами.

Професійна підготовка майбутніх вчителів початкової школи до роботи на засадах інклюзії є трьохмодульною і містить: 1) спеціалізаційний компонент теоретичного та прикладного змісту; 2) педагогічно-психологічний компонент зі спрямуванням на вікові особливості дітей, їхні вади; 3) методологічно-дидактичний компонент. Передбачено також практичне навчання за окремими модулями для застосування набутих знань. Проте такі модулі є лише «розширенням» загальнопедагогічного навчального курсу.

Критичний огляд (аналіз) курсів з інклюзії для майбутніх вчителів початкових класів освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр» у закладах вищої освіти Республіки Польща дав змогу з'ясувати, що назва курсу (він вивчається студентами як обов'язковий чи факультативний) у всіх університетах є загальною, як-от: «Інклюзивна школа / Інклюзивна освіта / Створення інклюзивної школи / Вибірковий курс з освіти для інклюзивної спільноти». Середня тривалість навчальної дисципліни охоплює 2 семестри. Вона опановується переважно на другому році навчання й оцінюється викладачами університету та представником бази практики.

Курси з інклюзії для майбутніх учителів початкової школи для магістерських програм теж є загальними, наприклад «Дослідницький проект з інклюзивної початкової освіти», і опановуються студентами як обов'язкові дисципліни. Середня тривалість проекту – 2 семестри, він припадає на перший рік навчання (відповідно до обраного напрямку інклюзії) та оцінюється

викладачами університету і представником закладу освіти, на базі якого проект виконується. Указаний курс може мати два формати: online чи blended (змішаний) і вирізняється практичною спрямованістю.

Формами організації освітнього процесу в закладах вищої освіти, які здійснюють підготовку майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзії, є лекція, семінар, практичне заняття. Зокрема лекція є активною формою, оскільки майбутні учителі не тільки слухають матеріал, що подається викладачем, але й доповнюють його, ставлять запитання, висловлюють свою думку і за таку активність отримують бали. На семінарах, практичних заняттях відбувається оцінювання набутих знань та навичок. Окрім того, у професійній підготовці майбутніх учителів використовують такі методи навчання, як фільмування занять з подальшим їх обговоренням з викладачами, рольова гра: студенти грають роль учнів, а потім обговорюють, як модифікувати уроки або які необхідно внести зміни для підвищення ефективності навчання.

У переважній більшості університетів указані курси мають практичне спрямування, оскільки головне завдання вчителів початкових класів, залучених до створення інклюзивного середовища, за визначенням дослідників, полягає у формуванні у вихованців з особливими потребами упевненості у власних можливостях, а також у розвитку їхньої здатності до позитивної самооцінки [3]. Проте навчальні програми не забезпечують упровадження відповідних, допоміжних та альтернативних способів взаємодії, засобів та форматів спілкування, навчальних прийомів та матеріалів для підтримки навчальних інтересів учнів з обмеженими можливостями. Саме тому з метою посилення практичної складової і забезпечення комплексної підготовки майбутніх фахівців університети на громадських засадах співпрацюють зі школами. Наразі студенти проходять регулярну навчально-педагогічну практику в школах, але лише в тих типах шкіл, які відповідають їхній спеціалізації.

У цілому співвідношення практичного компонента професійної підготовки студента-педагога на рівні «бакалавр» з теоретичним складником є

прогресивним на користь першого, тобто вже після II семестру студенти проходять загальнопедагогічну практику тривалістю 2 кредити (ECTS) (60 год.) і подальшим переходом до спеціалізаційної практики тривалістю 4 кредити (ECTS) (120 год.), що, починаючи з IV навчального семестру, складає близько 8% загального навчального навантаження. На рівні «магістр» практика охоплює 5 кредитів (150 год.) із стандартного навантаження у 60 кредитів.

Варто зазначити, що в Республіці Польща діють державні стандарти професійної підготовки вчителів. Розроблення та упровадження всіх освітніх стандартів в Польщі координує Комісія освіти Головної Ради [1]. У своїй діяльності університетська спільнота користується Етичним кодексом поведінки, який складається з правил поведінки, обов'язків і прав усіх членів університетського середовища. Так, наприклад, в етичному кодексі поведінки Університету ім. Леона Козьмінського увага зацентрована на тому, що університетська етика залежить від морального стану всіх членів університетської родини, основною турботою яких має бути загальне благо й репутація закладу вищої освіти [5].

На сучасному етапі стандартні навчальні програми, які містять основний (теоретичний) компонент, спеціальну підготовку та практичне навчання, не забезпечують достатньої практичної підготовки вчителів до викладання у структурі інклюзивної освіти, тому спеціалізовані групи експертів на рівні Міністерства освіти розробили додаткові кваліфікаційні курси, які схвалені спеціалістами, що практикують у сфері навчання осіб з особливими потребами.

Навчання майбутніх учителів супроводжується постійною практикою, новаціями та дослідницькою діяльністю. У Польщі, найбільш популярними серед педагогів є курси, що стосуються навчально-педагогічної практики в інклюзивних класах (відкриті уроки), оскільки в майбутніх учителів, насамперед, потрібно сформувати відповідне ставлення до таких дітей, усвідомлення своєї нової полі, професійних обов'язків, а також сформувати в них навички роботи з інклюзивними групами; питань оцінювання, оскільки відсутність знань у цій сфері діяльності педагога може спричинити емоційну

травму й демотивувати учня, обмежити шанси і можливості дитини, а також ізолювати учнів із особливими потребами від суспільного життя [4]. Окрім того, є окремі курси для навчання співпраці з батьками, співробітництва між головним учителем та вчителем-асистентом, а також співпраці між школами для створення та реалізації спільних проєктів. Майбутніх педагогів залучають до участі у спеціальних святах для учнів-інвалідів.

Студенти мають доступ до інтернет-порталів, як-от: www.nauczyciel.pl; www.mscdn.edu.pl/moodle, на яких вчителі-практики обмінюються досвідом та думками і які контролюються експертами та тренерами. Інші питання, що стосуються освіти учнів з особливими потребами, обговорюються в Польщі на семінарах та конференціях з підвищення кваліфікації, які теж є відкритими для студентської молоді. Прикладами таких заходів можуть бути ініціативи, які підтримуються Міністерством національної освіти: 1) цикл семінарів для вчителів (майбутніх учителів) (Національний проєкт): «Супровід дітей до кращого розуміння прав людини» - <http://www.ore.edu.pl>; 2) проєкт локального рівня: Школа для всіх - <http://www.mscdn.edu.pl>; 3) цілий спектр програм з громадянської освіти та демократії - <http://www.ceo.org.pl>, тощо.

Відтак, модернізація системи педагогічної освіти в Польщі спрямована на наближення освіти до європейських стандартів через підвищення якості професійної підготовки як майбутніх педагогів загалом, так й учителів молодших класів зокрема. Метою освітнього процесу є набуття майбутніми учителями відповідних знань, заохочення їх до розвитку і саморозвитку, прилучення їх до цінностей європейської цивілізації, зокрема демократичності, толерантності, гуманізму, а також формування їхньої готовності до роботи в умовах інклюзії. Це забезпечується шляхом упровадження спеціальних дисциплін у межах університетів, організації педагогічної практики в закладах середньої освіти, застосування оптимального методичного інструментарію, розроблення додаткових курсів, введення елементів дистанційного навчання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Вільчковська А. Е. Сучасні вимоги до професійної діяльності вчителя музики у польських загальноосвітніх школах. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*. 2016. № 137. С. 312–316.
2. Кристопчук Т. Є. Педагогічна освіта в Республіці Польща: структура та зміст. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2013. Вип. 3–4. С. 127–134.
3. Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C., Barron, B. & Osher D. Implications for educational practice of the science of learning and development. *Applied Developmental Science*. 2019, №1. DOI: [10.1080/10888691.2018.1537791](https://doi.org/10.1080/10888691.2018.1537791).
4. European Centre for the Development of Vocational Training (CEDEFOP). *Vocational education and training in Poland: Short description*. 2011. 74 p. DOI: 10.2801/92685.
5. Kruk J. Good scientific Practice and ethical principles in scientific research and higher education. URL: <http://www.cejssm.usz.edu.pl>. (дата звернення: 01.02.2020).
6. Prawo o szkolnictwie wyższym: Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r.: Tekst ujednolicony. *Internetowy System Aktów Prawnych*. URL: http://www.nauka.gov.pl/fileadmin/user_upload/szkolnictwo/Reforma/20110523_USTAWA_z_dnia_27_lipca_2005.pdf. (дата звернення: 01.02.2020).

Рекомендовано до друку професором Н.І. Мачинською

О.О.Совач

МЕНТАЛЬНІ КАРТИ ЯК СУЧАСНИЙ ЗАСІБ НАВЧАННЯ

Актуальність нашого дослідження зумовлена означеними факторами й підтверджується науковим доробком сучасної лінгвометодичної науки.

Аналіз джерельної бази засвідчив науковий інтерес до порушеної в дослідженні проблеми таких учених: З.Бакум, Н.Голуб, О.Горошкіної, М.Вашуленка, С.Карамана, К.Климової, І.Кучеренко, І.Нагрибельної, С.Омельчука, Н.Сіранчук, Т.Симоненко та ін.[1;3;4].

Студіювання науково-методичної літератури дає підстави стверджувати, що сучасна лінгвометодика має потужний інструментарій, який активно застосовується в практиці початкової, середньої та вищої освіти.

Прикметно, що потенціал методичних засобів постійно оновлюється. Сучасний випускник вишу має можливості для опанування інноваційними методиками не тільки в аудиторному навчання, а й самостійно.

У дослідженні вже зазначалося про посилення ролі самоосвіти та дотичних до неї педагогічних категорій у фаховій підготовці у виші. У зв'язку з цим відзначимо такі погляди вчених на самоосвіту.

Наприклад, Н. Голуб тлумачить самостійну роботу як «...цілеспрямовану, внутрішньо мотивовану, структуровану, контрольовану і/чи самоконтрольовану навчальну і наукову діяльність, спрямовану на реалізацію дидактичних, суспільних, професійних і особистих цілей [1].

Ми погоджуємося з такою позицією дослідниці, адже самостійна робота є цілісною та структурованою та має чітке дидактичне спрямування.

К. Климова виокремлює вже індивідуально-самостійну роботу. Аналізуючи цю категорію, науковиня розглядає її так: «...це система завдань, виконуваних студентами безпосередньо на заняттях та в позаурочний час і обмежених годинами, відведеними робочою програмою на вивчення тієї чи іншої теми мовного курсу [3, с. 368]». Нам імпонує такий погляд, оскільки він підкреслює роль індивідуалізації студента під час самостійного навчання.

Досліджуючи самостійну роботу, І.Нагрибельна запропонувала таке її тлумачення: «...це спланована організаційно й методично скоординована (доаудиторна, аудиторна, позааудиторна) пізнавальна діяльність майбутнього вчителя початкових класів для оволодіння фаховими компетентностями (мовною, мовленнєвою, комунікативною, дослідницькою, самоосвітньою), що реалізується без імперативних рекомендацій викладача, натомість в умовах систематичного педагогічного керівництва з можливістю вибору кожним студентом індивідуальної освітньої траєкторії»[4,с.53].

У дослідженні будемо спиратися саме на цю позицію, адже вона, як видається, максимально відтворює сутність самостійної роботи та фахової самоосвітньої діяльності у вищій школі.

Спираючись на наведені наукові позиції вчених відзначимо, що оволодіння інноваційними лінгвометодичними засобами у процесі вищої освіти може відбуватися в позааудиторній формі. Одним із таких способів є навчання сучасних освітніх on-line платформах. Відзначимо такі: «Освіторія», «Всеосвіта», «EdEra» та ін.. На цих освітніх платформах представлено сучасні та ефективні лінгвометодичні засоби роботи, які студенти, маючи відповідну теоретичну базу, можуть опанувати самостійно або опосередковано консультуючись.

Одним із прикладів методичної інноватики, які пропонують освітні платформи є робота з ментальними (інтелект) картами або картами мислення. У наш час ментальні карти набувають все більшої популярності як продуктивний методичний засіб. Відзначимо, що фахівчиня в галузі когнітивної психології І. Пермякова так пояснює поняття інтелект-карта: «...це особливий вид запису матеріалів у вигляді радіантної структури, тобто структури, що відходить від центру в різні боки, поступово розгалужуючись на більш дрібні частини» [5].

Нам цікава така думка дослідниці, адже вона демонструє особливу структуру інтелект-карти та можливість змінювати її компоненти в залежності від поставленого завдання.

М. Козлов, який розглядає карти мислення як «...відображення на папері ефективного способу думати, запам'ятовувати, згадувати, вирішувати творчі завдання...»[2]. Таке трактування вказує на широкі методичні можливості карт в професійній діяльності.

Досвід науково-педагогічної діяльності підтверджує, що ментальні карти активно впроваджуються в освітньому процесі вищої школи, можуть застосовуватися в роботі з лінгвістичним матеріалом в початковому курсі мовної освіти та, навіть, при плануванні професійної діяльності.

Представимо приклади створених ментальних карт, що застосовуються на уроках української мови з метою унаочнення орфографічного правила.

На рис.1.1 узагальнено конкретні способи словотворення: суфіксальний, префіксальний та наведено наочні приклади їх застосування. Як бачимо з ілюстративного рисунку, ментальна карта може бути доповнена не тільки прикладами слів, а і зображеннями. Це полегшує процес запам'ятовування відповідних приладів, активізує асоціативне мислення та творчу уяву.

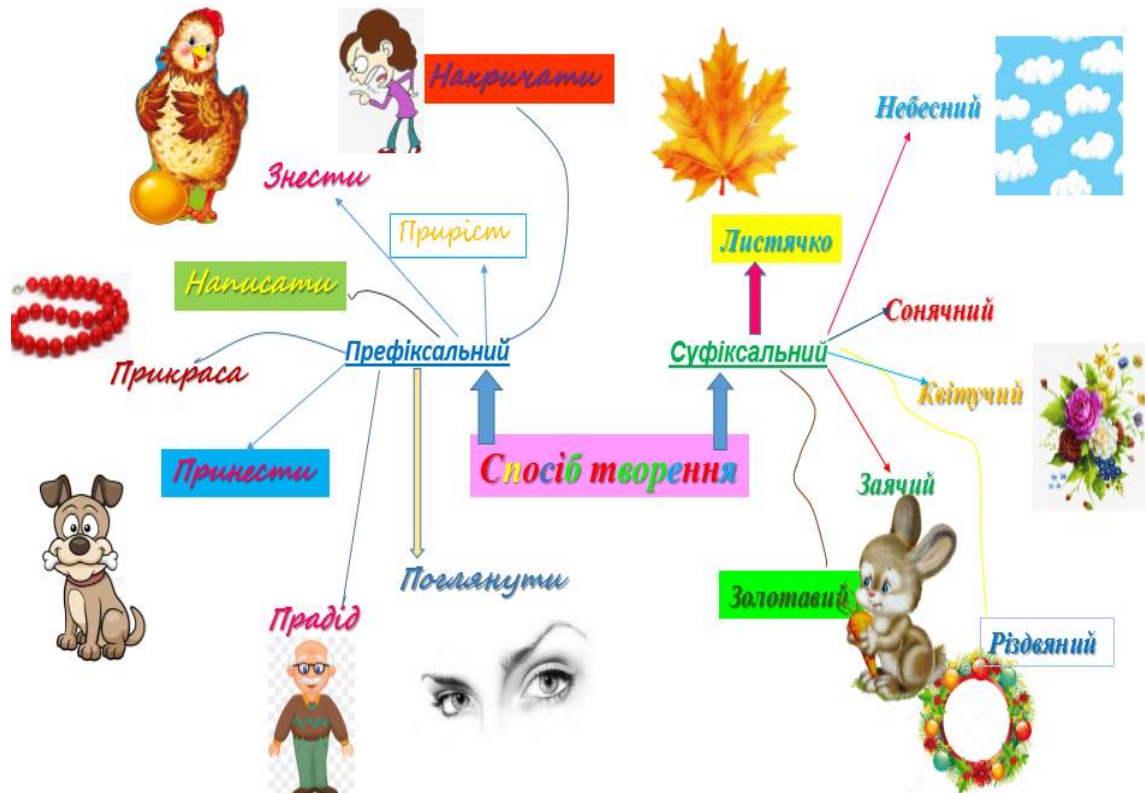


Рис.1.1 Ментальне узагальнення конкретних способів словотворення

У результаті проведеного дослідження можемо зробити висновок про те, що сучасні форми освітнього процесу у вищій школі передбачають пошук конкретних способів методичних інновацій. Водночас сучасний випускник вишу має можливості для їх опанування в різний спосіб, зокрема самостійно, шляхом роботи на освітніх on-line платформах. Успішність такого процесу визначається вмінням, готовністю та здатністю студента до самостійного фахового зростання.

Модернізація сучасної вищої освіти зумовлена закономірними факторами. Серед них виділяємо такі: інтенсив інформаційного розвитку суспільства, оновлення освітньої філософії, гуманістичне спрямування в стосунках усіх учасників освітнього процесу вищої школи. Чільне місце посідає самоосвітня діяльність фахівця-випускника вишу.

Усе означене визначає потребу інноватики в лінгвометодичній площині вищої освіти. У фаховій підготовці педагога посилюється роль сучасних знань, адже нині знання дуже швидко застарівають. Оскільки соціум не стоїть на місці, то й методика навчання у вищій школі не може бути статичною.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Голуб Н. Б. Самостійна робота студентів з риторики : Навчально-методичний посібник / Ніна Борисівна Голуб. Черкаси: Брама. Україна, 2008. 232 с.
2. Козлов Н. І. Інтелект-карти [Електронний ресурс] / Н. І. Козлов. Режим доступу: <http://psychologis.com.ua/index.htm>.
3. Климова К. Я. Теорія і практика формування мовнокомунікативної професійної компетенції студентів нефілологічних спеціальностей педагогічних університетів: монографія / Катерина Яківна Климова. Житомир: ПП „Рута”, 2010. С.368.
4. Нагрибельна І. А. Самостійна робота в системі підготовки майбутніх учителів початкових класів до навчання української мови: [монографія] / І. А. Нагрибельна. Херсон, 2016. С.53.
5. Пермякова И. Как составить интеллект-карту. Что такое интеллект-карты [Електронний ресурс] / И. Пермякова. Режим доступу: <http://razvitiie-intellecta.ru/intellekt-karty-cto-yeto-takoe-kak-sost/>.

Н. Д. Соловйова,

О. М. Гончар

КРИТЕРІЇ ОЦІНЮВАННЯ ПОЗАКЛАСНОГО ЗАХОДУ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Сучасний учитель як фахівець має характеризуватися високим рівнем знань із предмета, методичною підготовкою та здатністю до професійної самоосвіти і саморозвитку. Педагогічна практика у школі як важлива форма підготовки майбутнього учителя відіграє особливу роль для формування у студентів переконання щодо необхідності постійного саморозвитку як у практичному так і в теоретичному аспектах. Значну допомогу в цьому надають учителі-предметники та керівники-методисти. Керівник-методист зазвичай має низку обов'язків: контролює виконання студентами програми практики, проводить консультації для студентів із різних питань педагогічної практики, відвідує залікові уроки й позакласні заходи з предмета, аналізує й оцінює їх. Окрім того, аналізує звітну документацію й оцінює (разом з іншими методистами) роботу студентів протягом практики.

Відповідно, до основних функцій керівника-методиста належить контроль. З нашого погляду, одне із завдань керівника-методиста полягає в тому, щоб управляти процесом професійного саморозвитку студента-практиканта, що реалізується за допомогою аналізу результатів педагогічної практики за певними критеріями оцінювання.

Питанням підготовки майбутніх учителів іноземних мов до проходження педагогічної практики в школі присвячені роботи О.Каніболоцької, С.Ніколаєвої, О.Перетятко, Л.Пшеничної, К.Ружин, А.Сбруєвої, М.Соловей, Є.Спіцина, В.Черниш, О.Серняк та ін. Аналіз досліджень свідчить, що увагу приділено розробленню низки важливих чинників педагогічної практики, навчально-методичне забезпечення, аналіз уроків з іноземної мови, критерії оцінювання уроків іноземних мов. Крім того, на практичних заняттях із методики викладання іноземних мов студенти проводять фрагменти уроків, які

аналізують за певними критеріями оцінювання. З урахуванням результатів оцінювання викладачем та самооцінки, студенти вдосконалюють уміння складати плани-конспекти уроків та проводити свої уроки ще до проходження педпрактики. Студенти загалом готові до проведення уроків під час педагогічної практики, водночас, вони виявляються недостатньо готовими до оцінювання позакласного заходу з іноземної мови, власного чи проведенного іншими студентами.

Студенти ознайомлені з принципами позакласної роботи, формами позакласних заходів, вимогами до проведення, схемою аналізу позакласного заходу, але натрапляють на труднощі під час оцінювання позакласного заходу. Виникають ці труднощі й у керівників педагогічної практики під час загального оцінювання.

У науково-методичній літературі відсутні критерії оцінювання проведених позакласних заходів з іноземної мови в школі, окреслено лише схему аналізу заходу. Обговорення з майбутніми практикантами критеріїв оцінювання позакласного заходу з іноземної мови, на наше переконання, сприяє підвищенню рівня усвідомленого та вдумливого підходу студентів-практикантів до підготовки позакласного заходу з іноземної мови під час проходження педагогічної практики у школі.

Зміст програми педагогічної практики майбутнього вчителя іноземної мови, яку студенти проходять на 4 курсі, спрямовано на доповнення й збагачення теоретичної підготовки студентів, формування в них практичних (методичних) умінь і навичок у виконанні навчальної, дослідницької та позакласної роботи. Зміст педагогічної практики визначається програмою, що розробляється кафедрами для кожної спеціальності.

Так, згідно з програмою з організації та проведення педагогічної практики з англійської мови для студентів 4 курсу факультету іноземних мов, зміст позакласної роботи передбачає:

– спостереження й аналіз окремих видів позакласної роботи, що проводять учителі школи;

- відвідування позакласних заходів, що проводять студенти, та їх аналіз;
- планування окремих видів групових та масових форм роботи, які відповідають особливостям навчання в початковій та основній школі, спільно з методистом (учителем) або з опорою на готові зразки;
- підготовка та проведення запланованої позакласної роботи [1, с.11].

Так здійснюється розвиток конструктивних (скласти план позакласної роботи з учнями, скласти план і сценарій позакласного заходу) та організаторських умінь (провести навчальний та виховний позакласний захід за складеним планом і сценарієм).

Важливим у підготовці студентів до практики є доведення до відома майбутніх учителів критеріїв оцінювання позакласного заходу й обговорення з ними результатів аналізу пропонованих заходів на практичних заняттях із методики викладання іноземних мов. Ознайомлення студентів із критеріями оцінювання та забезпечення активної участі студентів у процесі аналізу заходу за певними критеріями сприяє розвитку вміння аналізувати власну діяльність під час проходження практики. І якщо критерії оцінювання уроку з іноземною мовою розроблені та зрозумілі студентам, то критерії оцінювання позакласного заходу за умов кредитно-модульної системи з її 100-бальними оцінками нині не визначені. Проте є рекомендація до складання сценарію позакласного заходу та певна схема аналізу позакласного заходу. Оцінювання позакласного заходу здійснюється за такою схемою.

1. Мета позакласного заходу і рівень її досягнення.
2. Структура заходу: масовий, груповий, індивідуальний, змішаний.
3. Зміст заходу.

I. Підготовчий етап:

- а) якість підготовки текстового матеріалу та його пізнавально-емоційна цінність;
- б) кількість залучених школярів;
- в) рівень володіння іноземною мовою учасниками заходу.

II. Проведення заходу:

- а) оформлення приміщення, де проводиться захід;
- б) прийоми, що забезпечують емоційний характер заходу;
- в) якість підготовки учасників заходу;
- г) форми зворотнього зв'язку;
- д) наявність запрошених гостей.

III. Підсумковий етап:

- а) якість підбиття підсумків практикантом;
- б) відзначення дійових осіб заходу [2].

Протягом практики студент повинен підготувати та провести один або більше позакласних заходів іноземною мовою. Цей захід має бути ретельно спланованим, відповідати основним вимогам, що висуваються до його проведення.

На наш погляд, важливим є не тільки вміння складати та проводити позакласний захід, але і вміння оцінювати захід за певними критеріями. З цією метою пропонуємо критерії оцінювання позакласного заходу, до яких відносимо: відповідність обраної теми (форми) заходу плану позакласної роботи з іноземної мови вчителя (класного керівника); чіткість постановки мети і завдань заходу; організація заходу (етапів); застосування різних методів, прийомів і форм роботи з учнями; кількість залучених до участі учнів; оформлення приміщення; мультимедійне та музичне забезпечення; якість підготовки учнів та їх активність; самостійність і творчість практиканта в підготовці до заходу та успішному його проведенні; підбивання підсумків заходу. Ураховуємо, що загальна оцінка за педагогічну практику за кредитно-модульною системою 100 балів складається з балів:

- за проведення уроків іноземної мови проведення уроків іноземної мови – 60 балів;
- за інші аспекти практики – 40 балів.

Серед інших аспектів 10 балів студент отримує за проведення позакласного заходу. В узагальненому вигляді кількість балів, оцінка та критерії оцінювання подані в табл. 1.

Таблиця 1

Оцінювання позакласного заходу з іноземної мови

Кількість балів	Оцінка	Критерії оцінювання
10	відмінно	Вибір теми, форми та добір матеріалу обумовлені її актуальністю і місцем у системі уроків англійської мови. Структура заходу чітка, мету визначено. Використано прийоми та методи індивідуальної, колективної, групової роботи з учнями, залучено майже всіх учнів. Приміщення належно оформлене, використано мультимедійне та музичне забезпечення. Учні активні, якість підготовки учасників висока. Практикант проявив повну самостійність і творчість у підготовці до заходу й успішному його проведенні, підведено підсумки.
9–7	добре	Вибір теми, форми та добір матеріалу обумовлені її актуальністю і місцем у системі уроків англійської мови. Структура заходу чітка, мету визначено. Переважно використано прийоми і методи індивідуальної роботи з учнями, залучені не всі учні. Приміщення не достатньо оформлене, використовувалося мультимедійне забезпечення, відсутній музичний супровід. Учні активні, якість підготовки учасників на достатньому рівні. Практикант проявив самостійність і творчість на достатньому рівні в підготовці до заходу і успішному його проведенні. Підведено підсумки.
6–2	задовільно	Вибір теми, форми та добір матеріалу для позакласного заходу обумовлені її актуальністю і місцем у системі уроків англійської мови, але мету

		визначено не чітко. Переважно використано прийоми і методи індивідуальної роботи з учнями, залучено незначну частину учнів. Приміщення не оформлене, не використовувалося мультимедійне забезпечення, відсутній музичний супровід. Учні не активні, якість підготовки учасників на низькому рівні. Практикант виявив самостійність, але мало доклав творчих зусиль у підготовці до заходу й успішному його проведенні, не проведено підсумки.
1–0	незадовільно	Тема і мета заходу не мають актуальності в системі запланованих класним керівником позакласних заходів. Зміст і план проведення заходу недостатньо продумані, що зумовило байдуже ставлення учнів. Мають місце непередбачені труднощі організаційного характеру. Практикант виявив недостатню теоретичну підготовку щодо проведення обраної ним форми позакласного заходу, проведений захід не досяг поставленої мети.

Проходження першої педагогічної практики на четвертому році навчання в педагогічному університеті передбачає формування першого досвіду педагогічної професійної діяльності з проведення позакласного заходу з іноземної мови. Оцінювання позакласного заходу здійснюється за певними критеріями оцінювання. Ознайомлення студентів із критеріями оцінювання та забезпечення активної участі студентів у процесі аналізу заходу за розробленими критеріями на практичних заняттях з методики викладання іноземних мов сприяє розвитку уміння аналізувати власну професійну діяльність під час проходження практики та бути готовим до професійної самоосвіти і саморозвитку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. URL: Програма з організації та проведення педагогічної практики з англійської мови студентів 4 факультету іноземних мов.
2. Н.Д. Соловйова, О.М. Гончар.- Кривий Ріг: КДПУ, 2020. 34 с. URL: https://drive.google.com/file/d/1hAfiy_jVi7T4nxTh5gQIEbE2dsWndkQ/view?usp=sharing (дата звернення: 10.01.2020).
3. Ружин К.М. Іноземна мова. Наскрізна програма практики та методичні рекомендації для студентів освітньо-кваліфікаційних рівнів «бакалавр», «спеціаліст», «магістр» факультету іноземної філології URL: <http://sites.znu.edu.ua> › 2014_prac › mova_i_lite (дата звернення: 10.01.2020).

А. І. Сорока

ВИКОРИСТАННЯ ЕЛЕМЕНТІВ ГРИ ПІД ЧАС ФОРМУВАННЯ АКТИВНОГО СЛОВНИКОВОГО ЗАПАСУ УЧНІВ МОЛОДШИХ КЛАСІВ

Нині в освітній програмі сучасної української школи досить помітно зростає роль вивчення іноземних мов. Першопричиною, безумовно, є інтеграція України у європейську спільноту на всіх рівнях (економічному, освітньому, культурному тощо), що потребує високого рівня викладання іноземної мови із застосуванням новітніх технологій.

На особливу увагу заслуговує вивчення іноземних мов школярами початкових класів, позаяк саме у ранньому віці схильність до вивчення мов є досить великою. Саме тому на разі в педагогіці та в деяких інших галузях науки активізується діяльність щодо напрацювання форм та методів роботи в школі. Звідси, нагальною є проблема до зацікавлення учнів процесом навчання загалом і мовою зокрема.

Головною причиною бідності мовлення учнів вважаємо, малий активний словниковий запас. На наш погляд, учні молодших класів основні зусилля у процесі навчання спрямовують на пасивне сприйняття, запам'ятовування (заучування) матеріалу. Зазвичай урок будується, щоб ініціатором вирішення будь-яких завдань є вчитель, а учням залишається пасивно сприймати той

матеріал, який пропонується. За подібної організації уроку в дітей зникає особиста зацікавленість у тому, що вони роблять. І тільки за умови, що учні будуть проявляти активність у процесі вивчення матеріалу, думатимуть чи вдасться забезпечити мотивацію дітей до навчання.

Значний внесок у дослідження питання щодо засвоєння словникового запасу зробили такі зарубіжні вчені: М. Клейн, Л. Фірс, Р. Сібауер, а серед українських заслуговують на увагу роботи таких учених: І. Синиці, Г. Ушакова; Л. Варзацької [4, с. 2].

Мета розвідки – описати найефективніші ігрові методи навчання іноземної мови задля формування активного словникового запасу в учнів початкових класів.

Сучасному викладачеві доцільно мати у своєму арсеналі новітні методи викладання, спеціальні навчальні техніки та підходи, щоб раціонально підібрати той чи той метод викладання відповідно до рівня знань, потреб та інтересів учнів молодших класів. Методи навчання не є простими алгоритмізованими одиницями, їх оптимальне та вмотивоване використання на заняттях з англійської мови вимагає креативного підходу з боку вчителя [5, с. 21]. Ефективним, на нашу думку, є застосування на уроках у початковій школі ігрових технологій навчання. Ігрові технології є унікальною формою навчання, яка робить його цікавим й захоплюючим для учнів молодших класів.

Ігрові методи навчання іноземних мов у школі є одним із найбільш актуальних напрямів у педагогіці. Гра дозволяє сформувати інтерес учнів до вивчення іноземних мов. Ігрова діяльність впливає на розвиток уваги, мислення, розширює ерудицію, дає змогу тренувати пам'ять. Гра – це спосіб виконання багатьох завдань навчання [8, с. 9]. Протягом гри виникає вмотивоване бажання перемогти, яке активізує думку гравців. Для гри характерна спонтанність та кмітливність, отже перемога залежить від швидкої реакції та правильних відповідей. На початковому етапі навчання використовують ігри на просте сприйняття й відтворення матеріалу. Також ігри позитивно впливають на формування пізнавальних інтересів школярів. Існує

декілька різновидів ігрової діяльності, які можна застосовувати на уроках іноземної мови в початковій школі:

- ігри для засвоєння літер алфавіту;
- фонетичні ігри;
- граматичні ігри;
- лексичні ігри;
- рольові ігри;
- письмові ігри;
- рухливі ігри;
- ігри для розвитку навичок читання;
- ігри для розвитку навичок аудіювання;
- ігри для розвитку навичок письма;
- ігри для розвитку мовленнєвих навичок [7, с. 12].

Проведення уроків іноземної мови в початковій школі з використанням ігрового матеріалу активізує школярів, сприяє досягненню високої результативності занять та виховує любов до мови. Школярі переконуються в тому, що іноземну мову можна використовувати як засіб спілкування.

Мета лексичних ігор: тренувати учнів у використанні лексики в ситуаціях наближених до реальності ; активізувати мовленнєву та мислиннєву діяльність учнів; розвивати мовленнєву реакцію учнів ; познайомити учнів із співвідносністю слів. Цей вид гри направлений на тренування окремих частин мови, наприклад, числівників чи прикметників, або тематичному вивченню певної галузі, наприклад: «Тварини», «Зовнішність», «Одяг».

Дітям подобається, коли хтось помиляється або робить вигляд, що помиляється. Це і використовується у наступній грі. «This is my nose » Учитель говорить фразу і вказує помилково на іншу частину тіла, а учні його виправляють. Інший варіант: учитель звертається до одного з учнів, говорячи неправильну інформацію, а учень має його виправити, тим часом інші діти

рахують до десяти, якщо до кінця рахунку учень не відповідає, то він вибуває з гри[2, с. 2].

Рольова гра – простий і природний спосіб пізнання людиною навколишньої дійсності, найбільш доступний шлях до оволодіння знаннями, уміннями, навичками. Відомо, що рольова гра являє собою умовне відтворення її учасниками реальної практичної діяльності людей, створює умови реального спілкування. Ефективність навчання тут обумовлена насамперед вибухом мотивації, підвищення інтересу до предмета. Розглядаються такі найбільш розповсюджені форми рольових ігор:

- інтерв`ю
- екскурсія
- казка
- клуб за інтересами[2, с. 4].

Крім самої гри, на уроці можна використовувати ігрову роботу з флеш-картками, яка дає гарний результат і допомагає формувати словниковий запас та розвиває пам'ять [9, с. 11]. Робота з флеш-картками досить цікава та захоплива для учнів початкової школи. По-перше, це незвичний формат подання інформації. Молодшим школярам до вподоби перекладання та перегортання карток, запам'ятовування слів, віднаходження вже відомих лексичних одиниць, розкладання по стовпчиках нових та вже вивчених слів. По-друге, методика роботи із флеш-картками надає велику кількість варіантів роботи з ними на уроці:

1. Перекладання карток із переглядом їх перекладу.
2. Парна робота передбачає роботу двох учнів, один з яких керує процесом представлення карток іншому учневі.
3. Робота із завданнями (обрати картки на певну тему, розкласти в алфавітному порядку, вибрати слова з наголосом на перший склад, поєднати картки так, щоб вийшло словосполучення чи речення т. ін.).
4. Робота з Інтернет-ресурсами [3, с. 3].

Досить часто в роботі з картками використовують метод, запропонований німецьким науковцем та журналістом С. Лейтнером у 70-х роках ХХ століття. Ця система – просте застосування принципу інтервальних повторів, де картки повторюються через збільшуваний інтервали. У цьому методі флеш-картки розсортовані за групами відповідно до того, як добре учень засвоїв інформацію на кожній картці. Наприклад, під час вивчення німецької мови учень намагається згадати значення слова, що написано на флеш-картці. Якщо він згадує його, то картка перекладається до наступної групи. Якщо ж ні, то картка повертається до першої групи. Кожна наступна група повторюється через збільшуваний інтервал [10, с. 164].

Використання флеш-карток допоможе вчителю дібрати лише той лексичний матеріал, який пропонується вивчити за темою або ту лексику, яку учні недостатньо засвоїли, але мають засвоїти, відповідно до рівня підготовленості кожного учня; збільшити кількість завдань, позаяк, якщо картки перемішувати, то імовірність повтору зменшується і їх можна використовувати до отримання бажаного результату; використання карток різних кольорів допоможе зосередити увагу на окремі винятки вживання певних слів та граматичних явищ; застосування флеш-карток можливе практично на всіх етапах уроку, оптимізує діяльність учнів на уроці та підвищить їх активність.

Використання флеш-карток не обмежується лише формуванням лексичного запасу різних граматичних тем, їх можна використовувати також для вивчення: ступенів порівняння прикметників, граматичних часів та утворення спеціальних запитань, структури «There is/are» та множини іменників; модальних дієслів «can/should/must» тощо. Створити флеш-картку можна за допомогою програми Quizlet. Quizlet – це найбільш популярний ресурс у США, що дає змогу для розробки та публікації навчальних матеріалів. На початок свого існування зазначений портал був досить простим онлайн-засобом для навчання, а сьогодні він є ресурсом для створення карток, занять із

правопису, тестування своїх знань, спільної роботи з іншими учнями та багатьох інших видів навчальної діяльності [1, с. 66].

Отже, ігрові технології навчання – це новий цікавий підхід до вивчення іноземної мови, який сприяє збільшенню активного словникового запасу учнів, а отже, засвоєння матеріалу на високому рівні, зміцнення мотивації до вивчення іноземної мови і підвищення якості знань учнів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гулая Т. М. Социальные сетевые сервисы в изучении иностранных языков. Филологические науки: вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2014. № 2 (32): в 2-х ч. Ч. II. С. 64-67.
2. Демішева А. К. Рольові ігри на уроках англійської мови. Англійська мова та література. 2010. №13. С. 2-9.
3. Застосування флеш-карток у навчанні іншомовної лексики молодших школярів. URL:<https://topref.ru/referat/124113.html>
4. Збагачення словникового запасу молодших школярів. URL:<https://topref.ru/referat/124113.html>
5. Іноземні мови. Навчальна програма для загальноосвітніх та спеціалізованих навчальних закладів.
URL:<http://mon.gov.ua/%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%B8%202016/08/16/inozemna-mova-poyasnyvalna-znz-sznz-1-4-klas-belyaeva-xarchenko-finalna-zv>
6. Лексичні ігри на уроках англійської мови.
URL:https://perehristyuk.blogspot.com/p/blog-page_45.html
7. Мельчик В.О. Граючись, вчимося : Навчальний посібник ігрових вправ для вивчення англійської мови у молодшій школі. Луцьк, 2010. 100 с.
8. Павлюк А.В. 200 ігор на уроках англійської мови. Тернопіль, 2003. 150 с.
9. Роман С.В. Методика навчання англійської мови у початковій школі: Підручник для вищих навчальних закладів. Київ : Ленвіт, 2002.
10. Романова С. А. Использование инструментов WEB 2.0 в процессе обучения перевод. Тамбов: Грамота, 2013. № 9 (27). Ч. 2. С. 163-167.

С.П. Чепурна

САМОСТІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ

В сучасних умовах розвитку освіти України, інтеграційних та реформаційних процесах освітнього середовища, застосуванні інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі початкової школи постає потреба перед майбутнім фахівцем не лише досконалого володіння знаннями та вміннями педагогічної науки, а й готовності до професійної самопідготовки, самоосвіти, самовиховання, самовдосконалення в майбутній професійній діяльності. Фахівець повинен володіти знаннями, вміннями, які сприятимуть самостійній орієнтації в швидкоплинному потоці інформаційного середовища. Для цього потрібно, щоб внутрішні мотиви та професійна самопідготовка у студентів формувалися під час навчання та практичної підготовки у педагогічних закладах вищої освіти.

Сучасне освітнє середовище закладів вищої освіти України орієнтоване на розвиток здатності у студентів вчитися протягом всього життя як основи особистісного професійного зростання, так і соціального життя. Це спричинено тим фактором, що сутність освітньої парадигми полягає в зміні акценту засвоєння встановленого обсягу знань до розвитку творчої ініціативи та самостійності майбутнього вчителя початкової школи.

Професійна самопідготовка студентів в університеті пов'язана з процесами самовиховання та самоосвіти і виступає в якості інструменту особистісного самовизначення й самовдосконалення особистості. Самоосвітня діяльність розглядається Н. Бухловою [1] як інтегрований процес, що включає в себе наступні складові рис. 2.1.

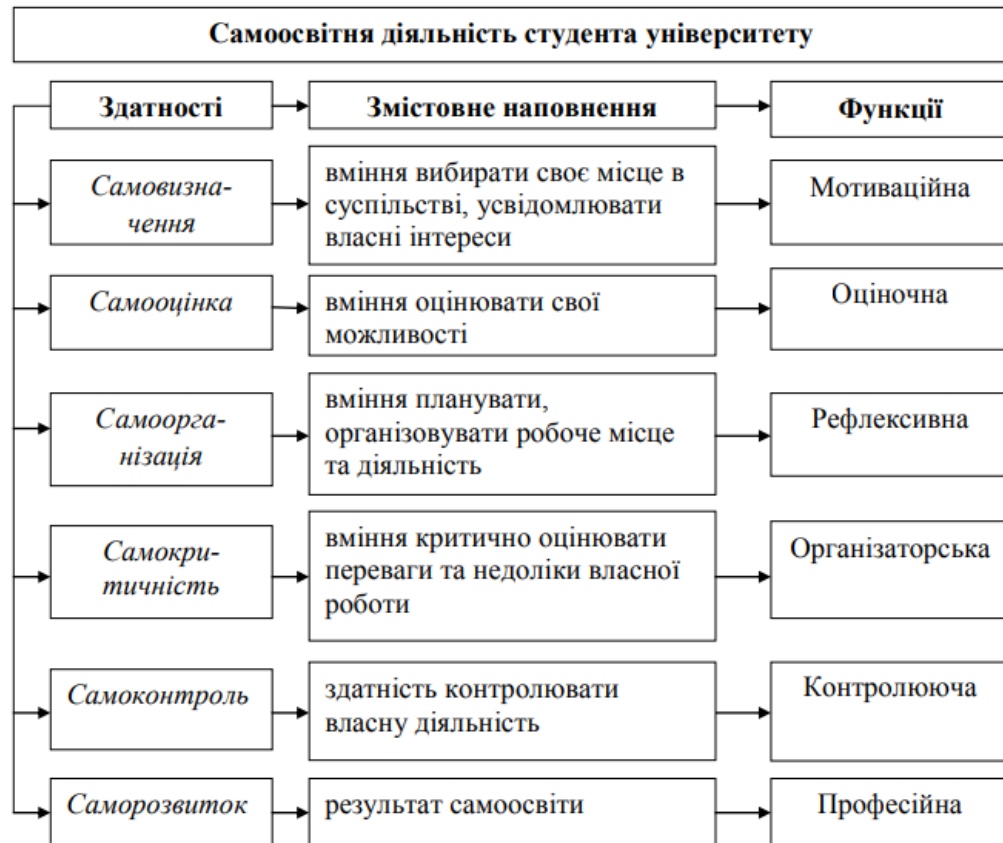


Рис 2.1 Структура самоосвітньої діяльності студента в університеті за Н.Бухловою

Н.Булхова, як видно з рис. 2.1, основними структурними одиницями самоосвітньої діяльності студентів у закладі вищої освіти виділяла здатності, змістове наповнення, функції. Усвідомлюючи наявність власних якостей та вмінь, студенти здатні планувати та організувати власну діяльність. Аналіз ефективності планування та організації роботи, критичне оцінювання переваг та недоліків надають їм можливість контролювати і вдосконалювати діяльність, що у свою чергу призводить до формування достатнього рівня самоосвіти у професійному контексті.

Досліджуючи процес самоосвітньої діяльності студентів у закладах вищої освіти З. Лук'янова, до структури професійної самоосвітньої діяльності студентів додала особистісні якості, якими повинен володіти майбутній фахівець. Студенти повинні вміти чітко формулювати мету та зміст завдань самостійної навчальної діяльності; швидко орієнтуватися в сучасному

інформаційному освітньому просторі; повинні вміти самостійно та критично мислити; на високому рівні володіти комунікативними навичками; вміти створювати та генерувати нові ідеї [1].

Під час дослідження самоосвітньої діяльності студентів П. Суханов в своїх педагогічних доробках визначив послідовність досліджуваного явища (Рис. 2.2) [7, с. 88].

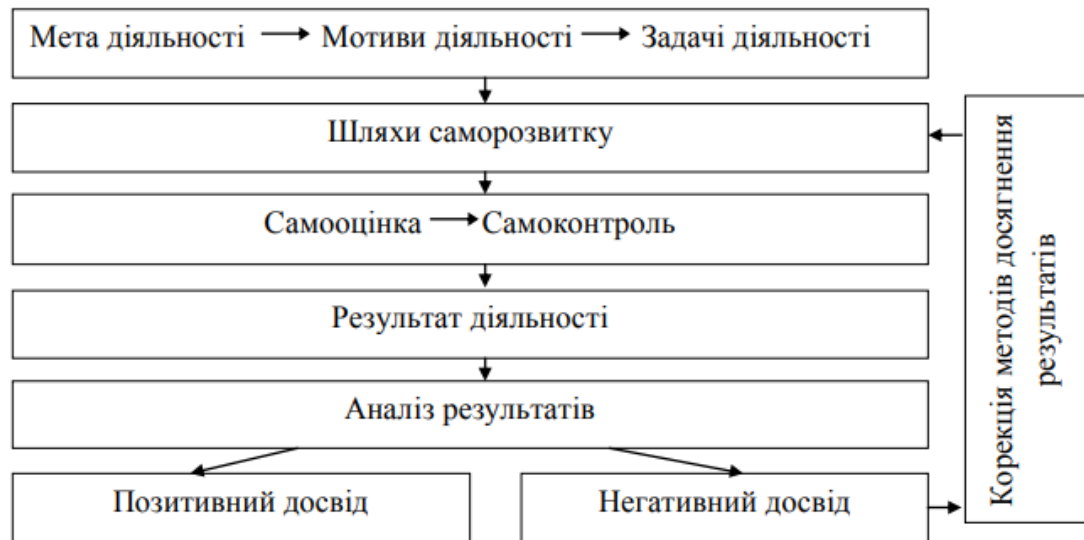


Рис. 2.2 Процес самостійної підготовки студентів за П. Сухановим

Як бачимо з рис. 2.2, процес професійної самоосвітньої діяльності студентів має цілеспрямований характер та орієнтується на визначення студентами мети та завдань самостійної діяльності, наявність мотиваційних установок студентів, визначення ними шляхів саморозвитку, що в результаті приводить до формування самооцінки та самоконтролю (саморефлексія). Дані складові самостійної підготовки студентів покликані сформувати процес самовдосконалення.

Дослідник вважав, що самоосвітня діяльність студента, є одним із чинників становлення висококваліфікованого спеціаліста, формування професійної компетентності, за допомогою постійного удосконалення, поповнення та поглиблення професійно-значущих знань та умінь [7, с. 89].

Тема нашого дослідження вимагає розгляду професійної самопідготовки студента в контексті практичної підготовки (педагогічної практики).

В «Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки» [3, с. 4], наголошується, що «обов'язковою складовою освітнього процесу підготовки здобувача вищої або фахової передвищої освіти до педагогічної професії є безперервна педагогічна практика» [3, с. 5].

Саме під час педагогічної практики відбувається ознайомлення з різними аспектами майбутньої професійної діяльності вчителя, формується мотивація до майбутньої професійної діяльності, проявляється осмислене ставлення до дисциплін, які вивчаються, формуються механізми педагогічної рефлексії, формуються основи професійної самооцінки [8, с. 155].

Педагогічна практика є невід'ємною складовою частиною освітнього процесу, основною метою якої є підготовка студентів до творчого застосування у професійній діяльності знань та практичних навичок, отриманих при вивченні психолого-педагогічних, природничо-математичних та спеціальних дисциплін, сприянню розвитку у майбутніх вчителів початкової школи стійкого інтересу до професійної діяльності [2].

Практична підготовка студентів є специфічною, тому що в ній здійснюється безпосереднє знайомство з педагогічною професією, практика проводиться в умовах майбутньої самостійної педагогічної діяльності.

Самопідготовка майбутнього вчителя початкової школи в процесі педагогічної практики передбачає наявність таких умінь:

- індивідуальної роботи стосовно пошуку, складання та комбінування інформаційного матеріалу, постановки мети;
- організацію власної роботи щодо термінів її виконання;
- певної послідовності виконання завдань, складання плану, побудови логіки змісту, вольової регуляції;
- самоконтролю та самооцінки, а також уміння узагальнювати, поглиблювати і розширювати отримані теоретичні знання та виконавсько-практичного досвіду, уміння оцінювати й порівнювати свої професійні компетенції;

- формувати особистісне ставлення до педагогічної діяльності, коректувати організаційні дії в процесі творчої самостійної роботи з інформацією.

У результаті педагогічної практики у майбутнього вчителя початкових класів повинна ствердитися потреба у самоосвітній діяльності як основі його професійної компетентності та подальшого професійного зростання.

При організації та проведенні педагогічної практики майбутніх учителів початкових класів, Л. Селабо в своєму педагогічному дослідженні, стверджує, що усі основні етапи практики мають бути зорієнтовані на формування у студентів таких елементів професійної самопідготовки:

- 1) стійкої мотивації до свідомої самоосвіти;
- 2) умінь самостійної навчальної діяльності (визначення цілей і завдань самоосвіти, змісту та методів самоосвіти, пошуку інформаційних джерел, роботи з інформацією, використання інформації тощо);
- 3) рефлексивної позиції майбутнього учителя на усіх етапах самоосвітньої діяльності;
- 4) навичок коригування своєї професійної діяльності відповідно результатів самоосвіти й коригування напрямків самоосвітньої діяльності відповідно практичних потреб своєї професійної діяльності [6, с. 193].

Педагогічна практика майбутніх вчителів початкової школи передбачає високий рівень розвитку самостійності, й виступає як організована самостійна діяльність студентів. Сутність самостійної навчальної діяльності (та самопідготовки як однієї з її форм), характеризується особистісно-діяльнісним підходом до її організації, направленості як на формування професійної компетентності, так і на розвиток особистісних якостей: самостійності та цілеспрямованість.

Процес професійної самопідготовки студентів має поетапний характер й свої специфічні особливості:

- пошук та визначення мети самостійної навчальної діяльності;
- конкретизація навчально-пізнавальних завдань / науково-дослідних завдань;

- самооцінювання студентом готовності до вирішення навчально-пізнавальних завдань / науково-дослідних завдань;
- аналіз та підбір способу навчальних дій, за допомогою яких, можливо вирішити навчально-пізнавальні завдання / науково-дослідні завдання;
- реалізація самостійної роботи щодо вирішення навчально-пізнавальних завдань / науково-дослідних завдань;
- самоконтроль виконання самостійної пізнавальної діяльності;
- рефлексія виконання самостійної навчальної діяльності [4].

Педагогічну практику, Л.Светоносова, розуміє як специфічну форму організації самостійної навчальної діяльності та стверджує, що роль практичної підготовки в процесі становлення майбутнього вчителя початкової школи дуже велика, оскільки вона виконує наступні функції (Рис. 2.3).



Рис. 2.3 Функції педагогічної практики

1. *Адаптаційна функція* полягає в тому, що студенти не тільки знайомляться з різними видами педагогічної діяльності, а й активно включаються до взаємодії з учасниками освітнього процесу: учнями, вчителем, батьками, адаптуються до освітнього процесу школи.

2. *Навчальна функція* полягає в тому, що студент поглиблює та розширює свої теоретичні знання. У студентів відбувається процес становлення та розвитку професійних компетентностей й формування педагогічної свідомості.

3. *Виховна функція* полягає в формуванні мотивації майбутніх вчителів початкової школи до професійної діяльності, у становленні педагогічної культури, у формуванні професійної самооцінки й індивідуального стилю професійної діяльності.

4. *Функція особистісного розвитку та самореалізації* полягає у формуванні і розвитку педагогічних здібностей майбутніх вчителів початкової школи, а також в реалізації творчого потенціалу студентів.

5. *Рефлексивна функція* складається з самоаналізу педагогічного спілкування, емоційного стану, в оцінці себе як суб'єкта виховної діяльності.

Таким чином, аналіз наукової літератури з проблеми дослідження дозволяє стверджувати, що професійна самопідготовка майбутнього вчителя початкової школи передбачає:

1. Поглиблення, удосконалення теоретичних знань студентів та перенесення їх в професійну практичну діяльність;

2. Розвиток особистісних якостей, необхідних майбутньому вчителю початкової школи для професійної діяльності;

3. Формування професійних умінь та навичок:

- комунікативних,
- організаторських,
- діагностичних,
- дидактичних,
- аналітичних;

4. Застосування сучасних інформаційних технологій для формування професійної самопідготовки студентів в процесі педагогічної практики;

5. Розвиток навичок професійної рефлексії [5].

Отже, узагальнюючи вищесказане, нами визначено поняття *професійної самопідготовки студентів в процесі педагогічної практики*, як форму самостійної навчальної діяльності, яка спрямована на процеси самовиховання та самоосвіти й передбачає поглиблення, удосконалення знань та набуття

особистісних якостей для майбутньої професійної діяльності в залежності від ступеня сформованості мотиваційної сфери особистості.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бухлова Н. В. Організація самоосвітньої діяльності учнів.Х.: Основа, 2003. 64 с.
2. Лигостева А.В. Организация летней педагогической практики в процес се профессиональной підготовки студентов педагогического колледжа: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Оренбург, 2001. 159 с.
3. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021 рр. Інформатика та інформаційні технології в навчальних закладах: наук.-метод. журн. 2011. №6. С. 4-11.
4. Педагогика: учебник для вузов, под ред. А.П. Тряпиценой. Санкт-Петербург: Питер, 2013. 304 с.
5. Педагогічна практика в системі підготовки майбутнього вчителя-класовода URL:<https://mylektsii.ru/11-114636.html>. (дата звернення: 10.02.2020).
6. Себало Л. І. Структура та критерії сформованості готовності майбутніх вчителів початкових класів до самоосвітньої діяльності. Наук. часоп. Нац. пед. ун-ту ім. М. П. Драгоманова. Серія 17: Теорія і практика навчання та виховання. Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. Київ: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2012. Вип. 20. С. 193–197.
7. Суханов П. В. К вопросу о самообразовательной деятельности студентов в системе современного высшего профессионального образования. №7. 2012. С. 88-93.
8. Черкас Г. В. Педагогічна практика у системі підготовки вчителів. Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. 2008. № 8. С. 155–158.

Рекомендовано до друку д.п.н., професором Л. Є. Петуховою

Т. Б. Шевчук,

Л. І. Іванова

**ПОЕТИЧНЕ СЛОВО В СИСТЕМІ РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ
ЗДІБНОСТЕЙ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ**

Серед десяти ключових компетентностей, які мають бути сформованими у школярів на кінець кожного циклу навчання, у концепції «Нової української школи» виокремлено «Загальнокультурну грамотність». Вона визначає «здатність учня розуміти твори мистецтва, формувати власні мистецькі смаки, самостійно виражати ідеї, досвід та почуття за допомогою мистецтва; передбачає глибоке розуміння власної національної ідентичності як підґрунтя відкритого ставлення до розмаїття культурного вираження інших» [3]. Забезпечити реалізацію цієї компетентності у навчанні можливо тільки тоді, коли до школи прийде вчитель – культуромовна грамотна особистість із сформованими творчими здібностями. Такий фахівець усвідомлюватиме особливості української мови, глибоко відчуватиме твори мистецтва, а основне – зможе навчати цього учнів початкових класів. Для нього – «поетичне слово – це прекрасна школа емоційного життя, в якій діти досягають мову почуттів через поетичне слово, пам'ять дитини стає гнучкішою, рухливішою – мозок набуває здатності не тільки зберігати, але й відчувати найнепомітніші відтінки слова... Поетичне слово й поетична творчість – незамінний психологічний засіб формування й розвитку емоційної пам'яті...»[7, с.183]. Тому одним із засобів в системі розвитку творчості майбутнього вчителя початкових класів є використання поетичного слова на заняттях лінгвістичного та літературознавчого циклів. За словами Ліни Костенко, справжня «поезія – це завжди неповторність, якийсь безсмертний дотик до душі». Поети, розповідаючи про звичне, буденне, знайоме нам, але зображаючи його по-новому, вкладають новий смисл, примушують нас замислитися, погодитися чи не погодитися з ліричним героєм, залишитися байдужими до прочитаного чи співпереживати йому.

Оновлена програма з читання для загальноосвітніх навчальних закладів із навчанням українською мовою (1–4 кл.) спрямовує учителя на розвиток поетичної творчості школярів, передбачаючи формування повноцінного сприймання поетичного тексту учнями, вміння декламувати і римувати вірші; усвідомлення жанрової специфіки вірша: рима, ритм, звукопис, настрій [6, с.71–97].

Завдання викладача закладу вищої освіти розвивати поетичні смаки у здобувачів вищої освіти, вміння розуміти і відчувати поетичне слово, яке характеризується образністю, метафоричністю, за допомогою художніх образів передає почуття (любов, ненависть, жаль, гнів, радість, сум тощо) від автора, ліричного героя до читача, слухача, цим самим і слугує фундаментом для розвитку творчої особистості.

Творча особистість – це цілісна людська індивідуальність, яка виявляє розвинені творчі здібності, творчу мотивацію, творчі вміння, що забезпечують їй здатність породжувати якісно нові матеріали, технології та духовні цінності, що в більшій чи меншій мірі змінюють на краще життя людини [2].

Теоретичні аспекти поетичного слова розкриті у працях Б. Ананьєва, А. Білецького, Д. Богоявленської, С. Бураго, Б. Буяльського, В. Дружиніна, Л. Жабицької, Л. Калінінської І. Качуровського, В. Кожінова, А. Козлова, Р. Козлова, В. Огнева, В. Соколової, Л. Чернявської, Л. Тимофєєва.

Спільним у поглядах педагогів К. Ушинського, В. Данилова, Є. Рудського, В. Голубкова, В. Стоюніна, М. Рибнікової, Д. Тихомирова, В. Водовозова є положення про те, що

- високий рівень розвитку здібностей не лише проявляється в діяльності, а й формується і розвивається в ній;
- творчі задатки є майже у всіх, потрібно лише створити для них сприятливі умови;
- одним із шляхів читацького становлення є вміння повноцінно сприймати поезію.

Г. Бондаренко стверджує, що безпосередній засіб стимулювання творчої активності – це поетичне слово. Його основні ознаки – образність, літературність, легко запам'ятовуваність, емоційність [1].

Майбутньому учителю необхідно не тільки розуміти зміст, відчувати поезію, але і бути компетентним в теорії написання віршів. Тому ми знайомимо студентів з умовами розвитку творчих здібностей у школярів, які обґрунтував О. Грушко, поділяючи їх на загальнопедагогічні та дидактичні. У процесі навчання ми аналізуємо такі загальнопедагогічні умови розвитку творчих здібностей учнів:

- педагогічне стимулювання розвитку творчих здібностей на основі особистісно зорієнтованого характеру взаємодії педагога;
- застосування психолого-педагогічних технологій, що забезпечують самостійну активність учнів у процесі творчої діяльності;
- системність мовленнєвої роботи в умовах творчо-розвивального середовища [2].

Звертаємо увагу і на дидактичні умови:

- активізація мовленнєво-творчої діяльності на основі збагачення емоційно-чуттєвого та комунікативного досвіду;
- забезпечення вербалізації уявлень на основі мовленнєво-творчої діяльності [2].

Змістом накопичення і збереження досвіду поетичного слова у майбутніх учителів є безпосередні читацькі переживання, пов'язані із сприйманням поетичних творів різних стилів, авторів, спрямовані на розвиток індивідуальної творчої особистості.

Як засвідчує досвід викладання у закладі вищої освіти, практична реалізація завдань використання поетичного слова базується на таких положеннях:

- послідовна й доцільна реалізація цілей навчання;

- врахування психолого-педагогічних підходів, літературознавчих особливостей мовного матеріалу та психофізіологічних процесів, що відбуваються під час формування знань, умінь і навичок;
- ефективність способів керівництва літературознавчим процесом, спрямованого на використання раціональних технологій навчання;
- системний підхід до опрацювання літературного матеріалу;
- використання жанрових особливостей як основи літературознавчої діяльності;
- свідоме сприймання поетичного слова студентами;
- розширення читацького досвіду;
- розвиток поетичних здібностей, поетичної творчості майбутніх учителів.

Процесу використання поетичного слова відповідають етапи залучення до творчості, які відрізняються трьома параметрами:

- 1) мотиваційними (врахування мотиву, що спонукає до дій із художніми засобами, наприклад, включення у гру);
- 2) психологічно-індивідуальними особливостями;
- 3) критеріями самооцінки дій з художніми засобами [1].

Завдання педагога, не руйнуючи безпосереднього емоційно-цілісного сприйняття мистецтва, формувати у студентів комунікативне ставлення до образного слова. Для розв'язання цього завдання застосовуємо такі прийоми роботи з поетичними творами: словникову роботу з образними словами; виразне читання; вибіркоче читання; читання в особах з елементами інсценізації (якщо це можливо); вивчення віршів напам'ять; складання партитури поетичних творів; аналіз емоційно-образного змісту твору тощо. Добираємо поетичні твори, які логічно вплітаються у тематичну канву навчального матеріалу та спрямовані на розвиток особистості майбутнього учителя.

Застосування поетичного слова у процесі навчання майбутніх учителів буде ефективним, якщо у них поступово розвивати здатність радіти

гармонійно організованій мові поетичних творів; володіти цілісністю та індивідуальністю сприйняття поетичних творів; забезпечувати ігрову діяльність; створювати позитивний освітній простір.

Зазначимо форми організації роботи із здобувачами вищої освіти у системі розвитку їх творчих здібностей :

- 1) лекція – найпоширеніша форма організації навчально-виховного процесу, де розвиток поетичної творчості здійснюється через
 - розширення і поглиблення читацького кругозору (робота з дитячою книгою);
 - слухання поетичних творів (хвилинки поезії);
 - аналіз поетичних творів (на заняттях з дисциплін «Дитяча література з основами літературознавства», «Методика навчання літературного читання», «Літературна освіта учнів початкових класів», «Методика навчання мовно-літературної освітньої галузі»);
- 2) практична робота (складання віршів; виконання самостійних творчих завдань робочої програми дисципліни; літературний гурток; походи в музей, виставки літературознавчого характеру, на концерти-декламації поетичних творів, вечори-зустрічі з поетами, проведення літературних КВК, вікторин, «Брейн-рингів» тощо;
- 3) самостійна робота (читання художньої та науково-пізнавальної літератури, спільний та індивідуальний розгляд книг, каталогів, відвідування виставок та бібліотек).

Результат використання поетичного слова на лекційних, практичних заняттях та під час виконання самостійної роботи – це виховання такого студента-читача, який звертається до поетичного твору самостійно, через власні внутрішні мотиви.

Навчальні заняття з використанням поетичного слова доводять дієвість запропонованої системи розвитку творчих здібностей майбутніх учителів початкових класів, яка охоплює комплекс аудиторних та позааудиторних форм навчання, умови, етапи та особливості освітнього простору ЗВО.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бондаренко О. Врахування жанрової природи творів під час вивчення лірики в початкових класах. *Початкова школа*. 2015. № 5. С. 51–54.
2. Грушко О. Розвиток творчих здібностей молодших школярів у процесі мовленнєвої діяльності : дис... канд. пед. наук: 13.00.09. Інститут педагогіки АПН України. К., 2005. 191 с.
3. Концепція Нової Української школи. URL:<https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola>
4. Клочек Г. Д. Енергія художнього слова. Збірник статей. Кіровоград. РВВ Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка, 2007. 448с.
5. Іванова Л.І. Літературна скарбничка. Рівне: Каліграф, 2015. 240 с.
6. Оновлені навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів із навчанням українською мовою. 1–4 класи. К. : Освіта, 2016. 392с.
7. Сухомлинський В.О. Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості. Вибрані твори : в 5-ти т. Т. 1. К. : Радянська школа, 1976. С. 55–206.

М.-Т.І. Шоловій

ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Стрімкий розвиток науки та техніки обумовив перехід до нового інформаційного суспільства. Інформатизація всіх сфер людського життя ставить виклик кожному: рухатись вперед, йти в ногу з часом, або – поступитися місцем більш компетентним фахівцям. Освітнє середовище не є винятком. Це зумовило впровадження ряду реформ, які пов'язані з виникненням нових педагогічних технологій, форм, методів та засобів навчання. Відповідати вимогам сучасності - завдання школи. Сьогодні освітній процес спрямований на формування та розвиток ключових компетентностей, ефективність реалізації якого залежить

насамперед від вчителя. Відкритими залишаються питання сучасної професійної підготовки майбутнього вчителя та перепідготовки вже працюючих вчителів.

Світові держави-лідери вбачають необхідність у компетентнісному спрямуванні освітнього процесу, у формуванні та розвитку інформаційно-комунікаційних компетентностей (ІКК) вчителів та учнів [1, с.8]. У Законі України «Про освіту» [4] акцентовано на формуванні життєво важливих компетентностей, що дають людині можливість орієнтуватися та соціалізуватися в сучасному суспільстві. У цьому документі поняття «компетентність» розглядається як «динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність» (Розділ 1, стаття 1, 2017). Йдеться про важливі складові: знання, уміння й навички, досвід, цінності, і, як результат, соціалізація.

Основним завданням компетентнісного підходу є не лише оволодіння предметними знаннями, але й вміння ефективно застосовувати їх на практиці як інструмент розв'язання різноманітних життєвих завдань.

У Державному стандарті початкової школи [3] зазначено, що компетентнісний потенціал кожної освітньої галузі забезпечує формування всіх ключових компетентностей:

- 1) вільне володіння державною мовою;
- 2) здатність спілкуватися рідною (у разі відмінності від державної) та іноземними мовами;
- 3) математична компетентність;
- 4) компетентності у галузі природничих наук, техніки і технологій;
- 5) інноваційність;
- 6) екологічна компетентність;
- 7) інформаційно-комунікаційна компетентність;
- 8) навчання впродовж життя;
- 9) громадянські та соціальні компетентності;
- 10) культурна компетентність;

11) підприємливість та фінансова грамотність.

У Державному стандарті початкової школи [3] «інформаційно-комунікаційну компетентність» визначено як таку, «що передбачає опанування основою цифрової грамотності для розвитку і спілкування, здатність безпечного та етичного використання засобів інформаційно-комунікаційної компетентності у навчанні та інших життєвих ситуаціях».

Завдання майбутнього педагога – навчити дітей орієнтуватися у швидкоплинному інформаційному середовищі, змінити організацію традиційного уроку шляхом включення спеціально організованої діяльності учнів в освітній процес на основі використання компетентісно-орієнтованих завдань.

Відповідно, перед педагогічними факультетами закладів вищої освіти постає питання оновлення процесу підготовки фахівця нового типу в умовах інформаційно-комунікаційного педагогічного середовища, який здатний до постійного самовдосконалення, освоєння все нових програмних технологій, впровадження інформаційно-комунікаційних технологій в майбутній професійній діяльності.

Чимало вітчизняних та зарубіжних вчених обирали об'єктом своїх досліджень – підготовку вчителя до професійної діяльності, оптимізацію об'єктивного процесу інформатизації профосвіти із застосуванням комп'ютера як технічного засобу. Напрямок використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) в освіті деталізують І. Богданов та О. Сергєєв [2, с. 288]: засоби навчання, які вдосконалюють процес викладання, підвищують його ефективність, якість і результативність; інструмент пізнання навколишньої дійсності та самопізнання; засоби розвитку особистості учня; засоби інформаційно-методичного забезпечення і керування навчально-виховним процесом, навчальним закладом, системою освіти; засоби автоматизації процесу контролю, коригування результатів навчальної діяльності, тестування та психодіагностики; засоби автоматизації процесу оброблення результатів експерименту (лабораторного, демонстраційного), керування навчальним

обладнанням; засоби організації інтелектуального дозвілля учнів, розвивальних ігор тощо.

Дослідження І. Ареф'євої, Г. Михайловської, М. Пентилюк, Л. Петухової, О. Семенов, О. Співаковського, О. Суховірського, С. Томіліної, С. Чистякової, М. Чошанової, О. Шиян та ін. присвячувалися питанням вивчення теоретичних та методичних засад використання інформаційно-комунікаційних технологій у підвищенні професійної компетентності майбутніх учителів. Дидакти визначають професійну компетентність як критерій якості підготовки майбутніх учителів. У працях науковців увага акцентується на важливості формування ІКК у вищій школі. Нам імонує характеристика компетентнісного підходу О. Семенов, «як сукупності знань і вмінь, необхідних для ефективної професійної діяльності» [9, с.635]. Серед характерних рис професійної компетентності вчена виділяє:

- підвищення ролі суб'єкта в соціальних перетвореннях, його здатність зрозуміти динаміку процесів розвитку і впливати на їх хід;

- здійснення на високому рівні педагогічної діяльності, педагогічного спілкування, вияв особистості вчителя, досягнення результатів у навчанні та вихованні школярів;

- сукупність умінь майбутнього педагога особливим способом структурувати наукові та практичні знання з метою ефективного вирішення професійних завдань [9, с. 636].

Усі види професійних компетентностей взаємопов'язані, але водночас, кожна компетентність виконує свою функцію. До складу професійної компетентності вчителя входять такі компетентності: педагогічна, психологічна, мовна, мовленнєва, комунікативна, методична, інформаційна, дослідницька.

Дослідники розглядають інформаційно-комунікаційну компетентність як складову професійної компетентності. Так, науковець С. Томіліна вважає, що поняття інформаційної компетентності пов'язане з поняттям «культура», і розглядають його у взаємозв'язку з поняттями «інформаційна грамотність»,

«інформаційна культура», що характеризують рівень розвитку особистості [8, с.369].

В умовах інформаційно-комунікаційного середовища професійна підготовка вчителя початкових класів є багатоаспектним, багатоплановим, інтегрованим процесом, який передбачає формування вмінь та навичок ефективного використання інформаційних технологій в освітньому процесі початкової школи у майбутнього фахівця для подальшого моніторингу знань, умінь і навичок молодших школярів, усвідомленого прогнозування своєї діяльності, формування початкових основ інформаційної культури учнів молодших класів [6, с.22].

Нам імпонує думка Л. Петухової, що «компонентами інформаційно-комунікаційного педагогічного середовища є не тільки технології, але й людські ресурси, які неперервно їх оновлюють зі швидкістю, що постійно зростає» [7, с. 133]. Отже, інформаційно-комунікаційне середовище є важливим рівноправним суб'єктом трисуб'єктних відносин в освітньому процесі, окрім студента – викладача, або учня – вчителя. Інформаційно-комунікаційне середовище сприяє активному залученню майбутніх педагогів до пошукової діяльності, самонавчання, науково-дослідної роботи.

Із впровадженням ІКТ у професійну підготовку вчителя значно розширюються можливості освітнього процесу. Під час занять із будь-якого предмета можна використовувати ІКТ для унаочнення фотознімків, слайдів, діаграм та для моделювання фізичних явищ, процесів під час фронтального та демонстраційного експерименту, під час проведення лабораторних робіт, як супровід лекційного матеріалу, як засіб моделювання, під час розв'язку задач, комп'ютеризованих практикумів тощо [5, с. 28].

Розвиток ІКК вже працюючих педагогів слід впроваджувати через такі форми методичної роботи: систему постійно діючих семінарів з питань удосконалення навиків роботи на комп'ютері з різними програмами і використання ІКТ в освітньому процесі; індивідуальні консультації за запитом; систему проблемних семінарів на основі вивчення освітніх потреб у

використанні ІКТ; систему майстер-класів, стажування у педагогів компетентних в ІКТ; науково-практичні конференції; наради-семінари; тренінги; систему дистанційного навчання. Такі форми роботи спрямовані на формування та вдосконалення інформаційної грамотності вчителя та передбачають здобуття та удосконалення навичок користувача, формування готовності використовувати ІКТ в своїй професійній діяльності.

Формування інформаційної культури майбутнього вчителя початкової школи – важливий чинник запровадження інформаційних технологій не тільки у освітній процес, а й для постійного вдосконалення професійної майстерності.

Інформаційно-комунікаційна компетентність розглядається науковцями в таких аспектах: як складова професійної компетентності і як етап становлення професійної або інформаційної культури. Ми визначаємо інформаційно-комунікаційну компетентність як складову професійної компетентності вчителів і вважаємо, що ІКК – це результат багатопланового інтегрованого процесу формування особистості, що охоплює знання, уміння, навички використання ІКТ. Також важливо зазначити, що необхідною умовою формування ІКК в системі професійної підготовки особистості є інформаційно-комунікаційне середовище, яке включає цілий ряд забезпечень: технічних, інформаційних, методичних, програмних та організаційних. Якісне формування професійних компетентностей вчителя є відповіддю на виклики сьогодення і передбачає не лише оволодіння предметними знаннями та уміннями, а й здатністю до самостійного пошуку, синтезу та аналізу, опрацювання, відкидання сумнівної та другорядної інформації, передавання учням навчальної інформації засобами сучасних інформаційних технологій.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Білоус О.В. Формування інформаційно-комунікаційних компетентностей у контексті євроінтеграційних процесів створення інформаційного освітнього простору: Посібник. К.: Атіка, 2014. 212 с.

2. Богданов І.Т. Засоби інформаційних технологій, їх практичні можливості, дидактична доцільність використання й упровадження. Інформаційні технології в освіті: матеріали наук.-практ.конф. Бердянськ :БДШ,2001. С.284-289.
3. Державний стандарт початкової освіти (2018). URL: <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/pro-zatverdzhennya-derzhavnogo-standartu-pochatkovoyi-osviti>
4. Закон України «Про освіту». Прийнято Верховною Радою України 05.09.2017. URL: <https://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата опублікування: 28.09.2017)
5. Литвин А. Напрями застосування ІКТ у підготовці кваліфікованих робітників. Педагогіка і психологія професійної освіти. 2012. №3. С.25-32.
6. Онищенко І. Концептуальні засади професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів в умовах інформаційно-комунікаційного педагогічного середовища. Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. 2013. Випуск 45. С. 20–25.
7. Петухова Л. Є. Місце інформаційно-комунікаційного педагогічного середовища у формуванні компетентності вчителів початкових класів. Психолого-педагогічні проблеми сільської школи : збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, ред. кол.: Побірченко Н. С. (гол. ред.) та інші. Умань : ПП Жовтий О. О., 2009. Випуск 31. С. 130–137.
8. Томіліна С.С. Професійна компетентність сучасного педагога. Педагогічні науки : зб. наук. пр. ; редкол.: Є.С. Барбіна, В.Л. Феляєва, В.В. Кузьменко та ін. Херсон, 2007. Вип. 45. С. 368–371.
9. Семенов О.М. Сучасні інформаційні технології у професійній філологічній освіті: проблеми, пошуки, перспективи, зб. наук. пр. Вип. 5 ; редкол.: І.А. Зязюн (голова) та ін. Вінниця : ДОВ Вінниця, 2007. С. 631–638.

П.В. Якименко

***ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК ФАКТОР ЕФЕКТИВНОЇ ПІДГОТОВКИ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДО ПРОФІЛЬНОГО
НАВЧАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ ЗАСОБАМИ ПРОЕКТНОЇ
ДІЯЛЬНОСТІ***

Актуальним проблемам і принципам застосування інтерактивних педагогічних технологій приділяють увагу вчені (О. Біда, І.С. Маркова, Л.В. Пироженко, Н. Побірченко, О.І. Пометун та ін.). Вони визначають, що інтерактивна взаємодія включає як домінування одного учасника навчального процесу над іншими, так і однієї думки над іншою. У ході інтерактивного навчання студенти вчаться бути демократичними, спілкуватися з іншими людьми, критично мислити, приймати виважені рішення. Сутність інтеракції у тому, що навчання відбувається шляхом взаємодії всіх тих, хто навчаються і навчають. Принцип інтеракції: постійна взаємодія студентів між собою, їх співпраця, спілкування, співробітництво.

Викладач - тільки організатор процесу ефективної комунікації, в якій учасники процесу взаємодії більш мобільні, більш відкриті та активні. Основою інтеракції є принцип багатосторонньої взаємодії, яка характеризується відсутністю полярності і мінімальною сконцентрованістю на точці зору вчителя.

Сучасна педагогічна освіта має бути максимально наближена до високої науки в широкому розумінні цього слова, а новий вчитель має оволодіти навичками науковця, дослідника. Інформаційна революція потребує оновлення знань щороку, розбудови незалежної держави, відродження національної культури, забезпечення конкурентоспроможного входження України в європейський і світовий освітній і культурний простір. Реформування освіти в нашій країні є частиною процесів оновлення суспільного добробуту та прогресу. Ці зміни стосуються Нової української школи, вдосконалення змісту навчально- дидактичних матеріалів, підручників, форм і методів навчання. Зміст базової і повної загальної середньої освіт створює передумови для

індивідуалізації навчання, впровадження інтерактивних технологій, формування соціальної, комунікативної, комп'ютерної та інших видів компетентності майбутніх вчителів. Сучасному вчителю необхідні гнучкість і нестандартність мислення, вміння адаптуватися до швидких змін умов життя. А це можливо лише за умов високого рівня професійної компетентності, наявності розвинених професійних здібностей.

На основі узагальнення різних підходів щодо сутності підготовки студентів педагогічних ЗВО до інноваційної діяльності ми виокремили компонент готовності майбутніх вчителів англійської мови за допомогою ІТ: *мотиваційний, змістовий, операційний, оцінювальний*.

Мотиваційний компонент - це складова процесу підготовки майбутніх учителів початкових класів, яка спрямована на усвідомлення студентами необхідності навчання за допомогою інтерактивних технологій та подальше їх застосування у професійній діяльності в роботі з молодшими школярами та формування інтересу до інтерактивної педагогічної діяльності, потреби в ній.

Змістовий компонент - це результат теоретичної підготовки студентів, опанування ними теоретичними знаннями, процесуальною сутністю ІТ, засвоєння концептуальних, методологічних і процесуальних основ ІТ, особливостей їх застосування у навчальній роботі з молодшими школярами.

Операційний компонент репрезентує комплекс умінь і навичок майбутніх учителів початкових класів за допомогою ІТ. Передбачає формування у студентів проєктувальних умінь, оволодіння ними алгоритмом упровадження ІТ, уміннями організовувати, спрямовувати й активізувати пізнавальну діяльність у навчальному процесі.

Оцінювальний компонент передбачає формування у студентів уміння аналізувати ефективність застосування ІТ у навчальній роботі з молодшими школярами під час різних видів педагогічної практики; здатності до самооцінки й самоаналізу проведеної роботи, окреслення шляхів вдосконалення навчального процесу через застосування ІТ.

Усі виокремлені компоненти підготовки є взаємопов'язані і

взаємозумовленими. Зокрема, потреба у нововведеннях активізує інтерес до найновіших знань у конкретній галузі, а успішність власної педагогічної інноваційної діяльності допомагає долати труднощі, шукати нові способи діяльності, відстоювати новаторські підходи у взаємодії з тими, хто їх не сприймає.

Реалізація завдань удосконалення освіти у ЗВО потребує впровадження інтерактивних методів навчання на всіх етапах навчального процесу.

Основним видом навчальної роботи у ЗВО є інтерактивна лекція, яка є основною для створення освітнього середовища як фактора ефективної підготовки.

Інтерактивна лекція. Сучасний рівень підготовки студентів орієнтує викладача на перехід від педагогічного традиціоналізму до впровадження нових форм і методів проведення лекційного заняття. З цією метою доцільно запровадити читання інтерактивної лекції замість традиційної, яка, як правило, має суто інформаційний характер і побудована переважно на творчій активності викладача, а не студента. Інтерактивна лекція дозволяє поєднати керуючу роль викладача з високою активністю студентів на основі використання сучасних інтерактивних технологій.

Викладання програмного матеріалу здійснюється шляхом активізації знань студентів як ретроспективних, що побудовані на базі між предметних зв'язків, так і новостворених, які студент отримує під час лекції за допомогою викладача та самостійного мислення.

Слід звернути увагу на те, що не кожна лекція і не з кожного предмету може бути побудована як інтерактивна. Це вирішує лектор з урахуванням доцільності використання інтерактивних методів та інноваційних технологій навчання для викладання конкретного курсу та теми. Тому мотивація читання інтерактивної лекції повинна бути досить потужною та обґрунтованою. Як будь-яка інша, інтерактивна лекція містить постановку навчальної мети, визначення актуальності теми, що вивчається, виклад навчального матеріалу за окремими питаннями, застосування міжпредметних зв'язків, визначення

професійної спрямованості, відповіді на запитання студентів, підведення підсумків і т. ін. На відміну від традиційної, інтерактивна лекція зводить до мінімуму монолог викладача, а надає перевагу діалогу лектора і студента, під час якого студенти поступово набувають необхідних знань. Інтерактивна лекція має не суто інформаційний характер, а здебільшого проблемний і пошуковий. При цьому змінюється роль викладача: він не тільки викладає матеріал, і створює систему нової інформації і знань студентів шляхом активізації самостійної роботи студентів. Лектор ставить проблему перед студентами і особисто допомагає їм самостійно працювати в напрямку її розв'язання, консультує в поетапному пошуку рішення.

Особливостями інтерактивної лекції є активізація мислення і поведінки студентів, яка має довготривалий характер протягом всього лекційного часу; самостійність навчання та прийняття рішень студентами; постійна взаємодія викладача і студентів.

Перевагами інтерактивної лекції є можливість опрацювання великого масиву інформації, налагодження оперативного зворотного зв'язку зі студентами, інтенсифікації педагогічної праці, мобілізація мислення, знань та умінь студента, реалізація інтерактивних методів навчання, досягнення високих результатів навчальної діяльності.

Отже, впровадження інтерактивних методів навчання в навчальний процес ЗВО сприятимуть реалізації завдань сучасної освіти та входження в єдиний європейський освітянський простір.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Баркасі В. В. Формування професійної компетентності в майбутніх учителів іноземних мов : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 0.04 «Теорія та методика професійної освіти». Одеса, 2004. 22 с.
2. Демченко О. П. Формування у майбутніх учителів початкових класів професійної готовності до створення виховних ситуацій : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти». Вінниця, 2006. 20 с.

3. Дубасенюк О. А. Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності : монографія. Житомир : Житомирський держ. пед. ун-т, 2003. 192 с.
4. Дьяченко М. И. Психологические проблемы готовности к деятельности. Минск : БГУ, 1976. 173 с.
5. Ігнатюк О. Структура професійної готовності майбутніх педагогів до педагогічної діяльності. Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної освіти : зб. наук. праць / [за ред. Л.Л. ТОВАЖНЯНСЬКОГО, О.Г. РОМАНОВСЬКОГО]. Харків, 2007. Вип. 15/16 (19/20). С. 249– 257.
6. Котух Н. В. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до формування комунікативних умінь учнів в умовах відкритої соціальнопедагогічної системи : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Полтава, 2005. 214 с.
7. Мазоха Д. С. Інноваційні технології формування професіоналізму вчителя в системі безперервної освіти. Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. 2005. № 25. С. 23-26.

С.І. Якименко

***АВТОРСЬКА ІНТЕГРОВАНА ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНА
ТЕХНОЛОГІЯ В ЗАБЕЗПЕЧЕННІ НАСТУПНОСТІ І ПЕРСПЕКТИВНОСТІ
У НАВЧАННІ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ТА МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ***

Соціальні перетворення в українському суспільстві докорінно змінили орієнтації в галузі освіти. Нова освітня філософія визначила головну стратегію педагогічної діяльності: спрямування навчально-виховного процесу на формування духовного світу особливості, утвердження загальнолюдських цінностей, розкриття потенційних можливостей та здібностей учнів.

Розв'язання цих актуальних проблем можливо лише на основі широкого запровадження нових педагогічних технологій, спрямованих на всебічний розвиток дитини.

Основний висновок психолого-педагогічних досліджень останніх років полягає в тому, що формування особистості учня і просування його в розвитку

здійснюється не тоді, коли він сприймає готові знання, а в процесі його власної діяльності, спрямованої на «відкриття» ним нового знання.

Одне з основних завдань інтегрованої технології є пізнання дитиною навколишнього світу, усвідомлення того, що вона сама є однією з частин живої природи. Відповідно до цього й основна мета: «Від навколишнього світу до дитини, від дитини до навколишнього світу».

Стрижневою ідеєю запропонованої нами інтегрованої особистісно-орієнтованої технології є формування цілісного світогляду дошкільників та учнів молодшого шкільного віку.

У дошкільників та молодших школярів досить рано з'являється свій «образ світу», який характеризується цілісністю сприйняття картини світу. Такі складові світогляду, як світосприйняття, світовідчуття, світоспоглядання, світорозуміння, сприяють формуванню цілісності знань дитини про навколишній світ та стають підґрунтям для формування моєї концепції «Я – Людина». Одним із принципів, на яких базується інтегрована технологія, є принцип гуманізації освіти.

Успішність засвоєння дітьми знань про людину та навколишній світ обумовлюється єдиною системою, що передбачає теоретичну та експериментальну розробку інтегрованого підходу до освітньо-виховного процесу, виявлення його смислових, змістовних і операційних зв'язків.

Засвоєння дошкільниками і молодшими школярами знань про людину та навколишній світ на інтегрованій основі відбувалося через інтегровану особистісно-орієнтовану технологію. Виробляючи цілісне бачення світу, дитина поступово розуміє, якою вона хоче і повинна бути, що для неї є головним у світі та найбільш важливим у житті. Дана технологія розглядається нами як цілісна система, загальною спрямованістю котрої є різнобічний розвиток особистості дитини, формування основ цілісного сприйняття картини світу, правильного орієнтування в об'єктивній дійсності та успішної діяльності в ній.

Інтегрована технологія являє собою також комплекс взаємопов'язаних моделей. Зміст кожної моделі органічно інтегрується у зміст інших моделей, збагачуючи і доповнюючи їх.

Перехід від однієї моделі до іншої визначається розвитком і розгортанням змісту попередніх у системі пізнання дитиною картини світу. Таким чином, змістом і структурою загальної моделі інтегрованої технології змісту освітньо-виховного процесу в дошкільних установах (загальноосвітніх школах I–III ступенів) закладаються закономірні переходи від часткових системних структур (особистості самої дитини та її безпосереднього оточення) до систем, які все більш повно відображають взаємодію дитини з навколишнім світом, що визначає її розвиток.

Послідовне засвоєння дошкільниками і молодшими школярами цілісної системи знань про людину та навколишній світ передбачає поглиблення уявлень про реальну дійсність шляхом конкретизації вже засвоєних знань і подальшим їх узагальненням нового змісту й рівня, що повністю відповідає пізнавальним можливостям дітей дошкільного віку. Такий підхід має прогностичне значення, виявляючи об'єктивний закономірний зв'язок моделі з загальною науковою системою знань, провідними ідеями формування світогляду сучасних вітчизняних і зарубіжних психологів, філософів, педагогів, соціологів.

Світоглядну модель ми розглядаємо як систему формування у дошкільника та молодшого школяра інтегрованої форми духовного освоєння дійсності, яка не зводиться лише до суми інформаційних одиниць про людину і навколишній світ, а припускає закладення основи ставлення до навколишнього світу, до самого себе, створення психологічних передумов гуманного будівництва мотивованої діяльності з опорою на біологічні та соціокультурні джерела розвитку мотиваційних основ образу світу.

При означенні змісту освітньо-виховного процесу ми використовуємо особисто-діяльнісний підхід, який полягає в тому, що цей зміст означається певними сторонами особистості дитини та інтегрованою діяльністю, що

формує первісні форми світогляду дитини та її особисті якості й відношення. При цьому передбачається, що і навчання, і виховання в процесі цього навчання формують не всю особистість дитини взагалі, а найбільш суттєві її сторони за допомогою набору діяльностей. Таким чином здійснюється не тільки становлення самопорозуміння дитини, а її загальний розвиток. Загально-векторні модулі становлять цілісну систему, котра допомагає дитині засвоювати реальну дійсність в її цілісності при всій різноманітності форм. Дана система включає в себе такі загально-векторні модулі: «Людина і природа», «Людина і суспільство», «Людина і культура», «Людина і наука», «Людина і всесвіт».

Таким чином, як і Базовий компонент дошкільної освіти, Стандарт початкової освіти, інтегрована технологія орієнтують педагогів на уніфікацію досвіду дошкільників, молодших школярів в основних сферах їх діяльності, реалізацію системного, цілісного, комплексного підходу до дитини, на забезпечення гармонії між фізичним, емоціональним, вольовим, моральним, соціальним та інтелектуальним розвитком дітей. Зміст інтегрованої моделі спрямовано на особисте зростання дітей, знаходження ними суб'єктності в різних сферах життєдіяльності.

Умовою формування основ світогляду в дошкільному та молодшому шкільному віці ми вважаємо включення до освітнього процесу таких компонентів, котрі дійсно сприяли б різнобічному розвитку потенціалів дитини: пізнавального, ціннісно-орієнтаційного, мотиваційного, діяльнісного.

Проблема формування основ світогляду в дошкільному та молодшому шкільному віці залежить, на наш погляд, від ступеня розкриття таких аспектів, як розуміння елементарних взаємозв'язків у природі та особливості взаємодії людини з нею, стосунків людей між собою та співвідношення людини і суспільства, а також відношення ієрархічного плану та відношення між суб'єктом і об'єктом, що виводять дошкільників на рівень первісного філософського усвідомлення дійсності.

Таким чином, дана інтегрована технологія передбачає формування у дошкільника та молодшого школяра основ світогляду, цілісного ставлення до навколишньої дійсності та до образу самого себе, формування базису особистої культури.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Якименко С. І. Інтегрована особистісно-орієнтована технологія – продуктивна технологія забезпечення якості дошкільної та початкової освіти : навчально-методичний посібник. Миколаїв: Вид-во «Іліон», 2016. 180 с.
2. Якименко С.І. Універсальність педагогічного новаторства: інтегрована особистісно-орієнтована технологія в закладах освіти. У 2 ч. – Ч. 1 : навч. пос. Кам’янець-Подільський : ТОВ «Друкарня «Рута», 2019. 536 с.
3. Якименко С.І. Універсальність педагогічного новаторства: інтегрована особистісно-орієнтована технологія в закладах освіти. У 2 ч. – Ч. 2 : навч. пос. Кам’янець-Подільський : ТОВ «Друкарня «Рута», 2019. – 464 с.
4. Якименко С. І. Формування світогляду у старших дошкільників та молодших школярів: теорія і практика: монографія. Кам’янець-Подільський: ТОВ «Друкарня «Рута», 2019. 440 с.

T. Holovatenko

PECULIARITIES OF ADMISSION PROCEDURES FOR THE SPECIALTY “PRIMARY EDUCATION” IN BELGIUM, LUXEMBOURG AND UKRAINE

Introduction. The system of higher education undergoes a series of reforms that are grounded into the Law “On Education” (2017) and “On Higher Education” (2014). However, recently the Ministry of Education and Science of Ukraine introduced minor changes into the process of admission to higher education institutions. They are to be implemented into 2021 enrollment campaign, because some of them are new for Ukrainian higher education and the system of their implementation should be well-developed beforehand.

Thus, tackling the issue of admission can be possible through learning the experience of European countries. Similar to Ukrainian system of higher schools

(university colleges) and universities is in Belgium. Luxembourgish example can be taken as a model in terms of university admission process. Taking the abovementioned into consideration, our **aim** is to make a preliminary attempt to analyse Belgian and Luxembourgish experience of organizing enrollment procedures for specialty “Primary Education” and its further implications in Ukrainian higher education system.

Admission procedures in Ukraine. Let us have a look at the model of 2021 admission procedures suggested by the Ministry of Education and Science of Ukraine on the example of specialty “Primary Education”. According to Article 44 of the Law of Ukraine “On Amendments to Some Laws of Ukraine as Regards to Improvement of Educational Activities in Higher Education” a priority admission on state scholarship places is competitively given to enrollees, who have the agreement to work in rural schools or urban village schools [6].

Certificates of External Independent Evaluation (ZNO) are 20% of the final competitive grade each. In 2020 future “Primary Education” students are asked for certificates in Ukrainian Language and Literature, Mathematics, Biology or History of Ukraine [2]. The mean grade weight of the Certificate of the Completed Secondary Education ranges from 0 to 10% of the competitive grade. Additionally up to 5% of the grade enrollees get for being winners of Ukrainian Subject Olympiads among School Students. Moreover, the weight of the motivational letter is 0 to 1% of the competitive grade (if results of letter evaluation disclosed on University web site before the main session of ZNO. Final grades are calculated by each university as a sum of the abovementioned grades multiplied by a coefficient. All coefficients equal 1.

Thus, we can see that in Ukraine admission procedures are basically the same for all specialties. The only variable are ZNO certificates.

Admission procedures in Flanders (Belgium). However, some European countries suggest a different approach to admitting enrollees of specialty “Primary Education”. For instance, in Flanders (Belgium) future applicants for higher education should have a certificate for complete secondary education (general

secondary education ASO, art secondary education KSO, technical secondary education TSO, professional secondary education BSO) and pass a placement test. The placement test can be passed via Internet. It aims at finding the level of personal competencies formation of future students. The test for future primary school teachers covers 4 blocks: knowledge of Dutch language (45 mins), study skills formation motivation (15 mins), knowledge of French language (75 mins), knowledge of Maths (45 mins) [7]. This test is self-paced and the certificate is necessary to apply for higher education. At the same time, the certificate does not play a crucial role in the admission process. The result helps identify the level of an enrollee and the material the person should revise. Higher school (hogeschool) uses the results of the placement test to individualize the educational process and professional development of future primary school teachers [7].

Admission procedures in Wallonia (Belgium). Future “Primary School” students, besides having a certificate for complete secondary education, students need to pass an entrance exam in French-speaking community in Belgium [3]. According to Article 10, enrollees should pass 3 exams, organized by higher education institutions: French, Mathematics, Sciences (Physics, Chemistry, Biology, Geography) [3]. After each exam 250 applicants are selected.

Admission procedures in German-speaking community (Belgium). There is only one high school (hogeschool) in the German-speaking community in Belgium. All enrollees into Autonomous High School should have a Certificate of complete secondary or higher education and pay the fee [4]. There are 3 entrance exams: German, French and Mathematics. These exams last 90 mins each. Every test is assessed on the scale from 1 to 20 points, where 12 to 20 points is a pass [5].

Admission procedures in Luxembourg. There is only one state higher education institution in Luxembourg. According to the Article 34 of the Law of June 27, 2018 relating to the organization of the University of Luxembourg enrollees should pass the entrance test. It aims at competitive selection of future students, able to teach [1].

The entrance test consists of 6 parts. The first part is aimed at testing the mathematical knowledge required for schooling. The 5-question test is written in French and German. The applicant may respond in a convenient language.

The second part of the test, consisting of 5 questions, is aimed at testing the scientific knowledge of enrollees. This part of the test can also be performed in French or German [1].

The third part of the test has 6 questions and is aimed at checking the level of proficiency in French literary language, and the fourth part - in the German literary language. Tasks include spotting grammatical errors in sentences and the use of language task, where the applicant has to choose a more appropriate phrase-synonym [1].

The fifth part (20 questions) is aimed at checking the level of speech skills of students in reading in French, English, German and Luxembourg [1].

The sixth part is aimed at collecting general information about the enrollee and his previous life experience. This part is not evaluated, but is taken into account when assessing the overall validity of the test [1]. The result of the test influences the applicant's enrollment rating.

Conclusions. Having analyzed admission procedures in Belgium and Luxembourg, we found out the following similarities between these two countries: enrollees pass exams aiming at finding their level of knowledge in subjects, basic for their future career. However, in Flanders results do not count as a competitive grade, but rather as a platform for future individualization of the process of teacher training. At the same time there is also a tendency to commercialization of the admission process (in German speaking community).

Further implications of European experience in the process of organizing admission process can be providing Ukrainian universities with access to enrollees' results in competency formation. It can help build the program of individual development for future teachers.

At the same time, Ukrainian experience of organizing external independent testing is the extinguishing feature of the admission process to the university.

However, the issue of organizing the process of assessing motivational letters is not addressed in Belgian and Luxembourgish experience.

REFERENCES

1. Admission Procedure University of Luxembourg. URL: <https://qr.go.page.link/KSRfd> (Seen 12.02.2020).
2. Borys Grinchenko Kyiv University. The list of competitive subjects in the certificate of Ukrainian Centre of Evaluating the Quality of Education (entrance examinations, creative contests). URL: <https://qr.go.page.link/V2JAD> (Seen 12.02.2020).
3. Décret relatif au régime des études universitaires et des grades académiques. Gallilex. 2004. URL: <https://qr.go.page.link/xYsxR> (Seen 12.02.2020).
4. Dekret Zur Schaffung Einer Autonomen Hochschule. Autonomen Hochschule in der Deutschsprachigen Gemeinschaft. URL: <https://qr.go.page.link/39QY1> (Seen 12.02.2020).
5. Die verschiedenen Ordnungen der AHS. Autonome Hochschule in der Deutschsprachigen Gemeinschaft. URL: <https://qr.go.page.link/mXq6V> (Seen 12.02.2020).
6. Law "On Amendments to Some Laws of Ukraine as Regards to Improvement of Educational Activities in Higher Education". Legislation of Ukraine. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/392-20> (Seen 12.02.2020).
7. Vlaamse Hogescholenraad. Informatiefolder Instaptoets Lerarenopleiding. 2018. URL: <https://qr.go.page.link/CcYvS> (Seen 12.02.2020).

Recommended for printing by associate professor O.Kotenko

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

- Абрамовська Олександра Павлівна – здобувач ступеня вищої освіти «бакалавр».
- Андрієвська Олена Сергіївна – здобувач ступеня вищої освіти «магістр».
- Андрієвський Борис Макійович - доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки дошкільної та початкової освіти Херсонського державного університету.
- Анісімова Олена Едуардівна - кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки дошкільної та початкової освіти Херсонського державного університету.
- Бабаніна Інна Олександрівна – викладач кафедри природничо-математичних дисциплін та логопедії Херсонського державного університету.
- Бабаян Елліна Аванесівна – учениця Херсонського НВК №56 Херсонської міської ради.
- Баденкова Вікторія Миколаївна – кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри української мови і літератури Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського.
- Байцар Марта Ігорівна – здобувач ступеня вищої освіти «бакалавр», вихователь ЗДО «Світличка».
- Бальоха Альона Сергіївна - викладач кафедри природничо-математичних дисциплін та логопедії Херсонського державного університету.
- Баруліна Юлія Олександрівна - кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри початкової освіти Криворізького державного педагогічного університету.
- Білоконна Ніна Іванівна - кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри початкової освіти Криворізького державного педагогічного університету.
- Борисенко Наталія Михайлівна - кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри природничо-математичних дисциплін та логопедії Херсонського державного університету.
- Булова Оксана Іванівна – здобувач ступеня вищої освіти «бакалавр».
- Васильєва Ольга Вікторівна - кандидат педагогічних наук, вчитель недержавного навчально-виховного об'єднання “Дошкільний заклад – спеціалізована школа І-ІІІ ступеня УВО «ХАБАД» з поглибленим вивченням англійської мови та іврити.
- Варзар Юлія Юріївна - здобувач ступеня вищої освіти «бакалавр».
- Вінарчук Наталія Миколаївна - аспірант кафедри початкової та дошкільної освіти факультету педагогічної освіти ЛНУ імені Івана Франка.
- Вінник Тетяна Олександрівна - кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри педагогіки дошкільної та початкової освіти Херсонського державного університету.

Вітюк Валентина Володимирівна - кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії і методики початкової освіти Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки.

Владимирова Алла Леонідівна - кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки дошкільної та початкової освіти Херсонського державного університету.

Войтеховська Ірина Сергіївна - здобувач ступеня вищої освіти «магістр».

Войтко Тетяна Олександрівна - здобувач ступеня вищої освіти «магістр».

Воляннюк Анастасія Сергіївна - аспірант кафедри педагогіки дошкільної та початкової освіти Херсонського державного університету.

Гайдаєнко Ірина Василівна - кандидат філологічних наук, доцент, завідувач кафедри мовознавства Херсонського державного університету.

Галюка Ольга Степанівна - аспірант кафедри початкової та дошкільної освіти факультету педагогічної освіти Львівського національного університету імені Івана Франка.

Гальович Тетяна Володимирівна – вчитель вищої категорії Херсонської загальноосвітньої школи I-III ступенів №54 Херсонської міської ради.

Гамза Анна Володимирівна - кандидат філологічних наук, старший викладач кафедри теорії і методик початкової освіти Рівненського державного гуманітарного університету.

Гаран Марина Сергіївна - кандидат педагогічних наук, доцент кафедри природничо-математичних дисциплін та логопедії Херсонського державного університету.

Голінська Тетяна_Миколаївна - кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки дошкільної та початкової освіти Херсонського державного університету.

Головатенко Тетяна Юріївна - викладач кафедри іноземних мов і методик їх навчання Педагогічного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка.

Гончар Олена Миколаївна – старший викладач кафедри англійської мови з методикою викладання Криворізького державного педагогічного університету.

Горлова Анастасія Василівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки дошкільної та початкової освіти Херсонського державного університету.

Гращенко Тетяна Андріївна - здобувач ступеня вищої освіти «бакалавр».

Гриценко Ірина Валентинівна - кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки дошкільної та початкової освіти Херсонського державного університету.

Гришневська Олена Вікторівна - здобувач ступеня вищої освіти «магістр».

Гурдуз Андрій Іванович - кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри української мови і літератури Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського.

Данилець Олена Вікторівна – заступник директора з навчально-виховної роботи, вчитель інформатики, вчитель вищої категорії Херсонської загальноосвітньої школи I-III ступенів №47 Херсонської міської ради.

Деменнікова Тетяна Вікторівна - заступник директора з методичної роботи Бериславського педагогічного коледжу імені В.Ф. Беньковського ХДУ.

Денисенко Вероніка В'ячеславівна - кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки дошкільної та початкової освіти Херсонського державного університету.

Дишлевська Влада Олегівна - здобувач ступеня вищої освіти «магістр».

Драмарецька Ірина Олександрівна - здобувач ступеня вищої освіти «бакалавр».

Дроздова Ірина Петрівна - доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри українознавства Харківської державної академії дизайну і мистецтв.

Дружененко Раїса Сергіївна - кандидат педагогічних наук, доцент Київського університету імені Бориса Грінченка.

Жосан Аліна Юріївна - здобувач ступеня вищої освіти «магістр».

Захарченко Анастасія Олексіївна - здобувач ступеня вищої освіти «магістр».

Іванова Лідія Іванівна - кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії і методик початкового навчання Рівненського державного педагогічного університету.

Ільїна Наталія Володимирівна - кандидат педагогічних наук, доцент кафедри природничо-математичних дисциплін та логопедії Херсонського державного університету.

Кабельнікова Наталія Володимирівна - кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри природничо-математичних дисциплін та логопедії Херсонського державного університету.

Казаннікова Олена Василівна - кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки дошкільної та початкової освіти педагогічного факультету Херсонського державного університету.

Камишна Оксана Аркадіївна - вчитель-логопед ЗДО Новокаховської міської ради №18 «Івонька».

Кисільова-Біла Валентина Петрівна - кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри початкової освіти Криворізького державного педагогічного університету.

Кирик Олександра Валентинівна – здобувач ступеня вищої освіти «магістр».

Климович Маргарита Володимирівна - директор Бериславського педагогічного коледжу імені В.Ф.Беньковського ХДУ.

Комінарець Тетяна Вільямівна - кандидат філологічних наук, доцент, завідувач кафедри теорії й методики дошкільної, початкової освіти та мовних комунікацій КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти».

Конотоп Олена Сергіївна – кандидат педагогічних наук, доцент Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г.Шевченка.

Корнієнко Ірина Анатоліївна - кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри української мови і літератури Миколаївського національного університету імені В.О.Сухомлинського.

Костолович Тетяна Василівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри теорії і методик початкової освіти Рівненського державного гуманітарного університету.

Кострикіна Катерина – здобувач ступеня вищої освіти «бакалавр».

Кравченко Оксана Олексіївна - доктор педагогічних наук, доцент, декан факультету соціальної та психологічної освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

Кравчук Оксана Володимирівна - доктор педагогічних наук, доцент кафедри фахових методик та інноваційних технологій у початковій школі Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

Кучеренко Ірина Анатоліївна – доктор педагогічних наук, професор кафедри практичного мовознавства Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

Лисевич Олександра Вікторівна - кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри початкової освіти Криворізького державного педагогічного університету.

Мамчур Лідія Іванівна – доктор педагогічних наук, професор кафедри практичного мовознавства Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

Мачинська Наталія Ігорівна - доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри початкової та дошкільної освіти Львівського національного університету імені Івана Франка.

Мельничук Марія Олександрівна – здобувач ступеня вищої освіти «магістр».

Мельничук Юлія Юріївна - кандидат педагогічних наук, доцент кафедри філології Херсонського державного університету.

Мироненко Оксана Василівна – кандидат філологічних наук, доцент кафедри філології Херсонського державного університету.

Москова Тетяна Миколаївна - старший викладач кафедри природничо-математичних дисциплін та логопедії Херсонського державного університету.

Муковіз Олексій Павлович – доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри теорії початкового навчання Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

Мхитарян Ольга Дмитрівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри української мови і літератури Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

Нагрибельна Інна Анатоліївна – доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри філології, завідувач кафедри філології Херсонського державного університету.

Нагрибельний Ярослав Анатолійович – кандидат історичних наук, декан факультету судноводіння Херсонської державної морської академії.

Огурцова Світлана Олександрівна – заступник директора з навчально-виховної роботи, вчитель початкових класів, старший вчитель Херсонської загальноосвітньої школи I-III ступенів № 47 Херсонської міської ради.

Окунович Тетяна Григорівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри мовознавства Херсонського державного університету.

Онищенко Ірина Володимирівна - кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри початкової освіти Криворізького державного педагогічного університету.

Павлик Олена Анатоліївна - кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри початкової освіти Криворізького державного педагогічного університету.

Пентилюк Марія Іванівна – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри мовознавства Херсонського державного університету.

Петрусенко Галина Олександрівна - учитель вищої категорії, учитель-методист, НВК «Генічеська школа I- III ступенів №3».

Полевікова Ольга Борисівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки дошкільної та початкової освіти Херсонського державного університету.

Попович Анжеліка Станіславівна - доктор педагогічних наук, доцент кафедри української мови Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

Присяжнюк Анастасія Олександрівна – студентка 23-ІМ(б) групи філологічного факультету Комунального закладу вищої освіти «Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж».

Прокопенко Світлана Олександрівна – здобувач ступеня вищої освіти «магістр».

Пруняк Володимир Васильович – кандидат філологічних наук, доцент кафедри початкової освіти Криворізького державного педагогічного університету.

Раєвська Ірина Миколаївна - кандидат педагогічних наук, доцент кафедри природничо-математичних дисциплін та логопедії Херсонського державного університету.

Рибак Ольга Петрівна – аспірант професійної освіти, вчитель початкових класів Львівського національного університету імені Івана Франка.

Рибка Тетяна Олександрівна - здобувач ступеня вищої освіти «бакалавр».

Родіонова Інна Григорівна - кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри української мови і літератури Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського.

Саган Олена Валеріївна - кандидат педагогічних наук, доцент, в.о. завідувача кафедри природничо-математичних дисциплін та логопедії Херсонського державного університету.

Сафонова Тетяна Олександрівна - здобувач ступеня вищої освіти «бакалавр».

Саченко Вікторія Анатоліївна - учитель початкових класів Криворізької загальноосвітньої школи I-III ступенів № 33.

- Селезньова Оксана Богданівна - викладач кафедри філології Херсонського державного університету.
- Семашкіна Галина Михайлівна - кандидат біологічних наук, доцент, доцент кафедри природничо-математичних дисциплін та логопедії Херсонського державного університету.
- Сидоренко Наталія Іванівна – кандидат філологічних наук, доцент кафедри філології Херсонського державного університету.
- Сіранчук Наталія Миколаївна – доктор педагогічних наук, професор кафедри теорії і методик початкової освіти Рівненського державного гуманітарного університету.
- Собчук Анна Адамівна - асистент кафедри початкової та дошкільної освіти факультет педагогічної освіти Львівського національного університету імені Івана Франка.
- Совач Олена Олександрівна- вчитель початкових класів Херсонської загальноосвітньої школи І-ІІІ ступенів №53 Херсонської міської ради.
- Соловійова Наталя Дмитрівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедра англійської мови з методикою викладання Криворізького державного педагогічного університету.
- Сорока Анастасія Ігорівна – здобувач ступеня вищої освіти «бакалавр».
- Сугейко Любов Григорівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри філології Херсонського державного університету.
- Харечко Надія Володимирівна – аспірантка Херсонського державного університету.
- Цюпак Ірина Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки дошкільної та початкової освіти Херсонського державного університету.
- Чепурна Світлана Павлівна - аспірант кафедри педагогіки дошкільної та початкової освіти Херсонського державного університету.
- Швець Тетяна Анатоліївна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри педагогіки дошкільної та початкової освіти Херсонського державного університету.
- Шевчук Тамара Борисівна - кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри теорії та методик початкового навчання Рівненського державного гуманітарного університету.
- Шоловій Марія-Тереза Ігорівна - асистент кафедри початкової та дошкільної освіти факультету педагогічної освіти ЛНУ імені Івана Франка.
- Якименко Поліна В'ячеславівна - викладач кафедри іноземних мов Міжнародного класичного університету ім. Пилипа Орлика.
- Якименко Світлана Іванівна - кандидат педагогічних наук, професор, завідувач кафедри початкової освіти МНУ імені В.О. Сухомлинського.

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ СУЧАСНОГО ПЕДАГОГА

МАТЕРІАЛИ

ВСЕУКРАЇНСЬКОЇ НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ

(9-10 листопада 2020)

Підписано до друку _____. Формат _____ Папір офсетний

Наклад _____ примірників. Гарнітура Times.

Друк ризографія. Ум. друк. арк. ____ Обл. –вид. арк. ____

Замовлення № _____