

Міністерство освіти і науки України
Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки

ISSN 2415-8143

**ПЕДАГОГІЧНИЙ ЧАСОПИС
ВОЛИНИ**

**PEDAGOGICAL JOURNAL
VOLYN**

**PEDAGOGICHNIJ CHASOPIS
VOLINI**

№ 3(6)/2017

Луцьк – 2017

Редакційна колегія «Педагогічного часопису Волині»

Лякішева А. В., доктор педагогічних наук, професор (Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки) (*головний редактор*).

Кузава І. Б., доктор педагогічних наук, професор (Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки) (*відповідальний секретар*).

Члени редколегії:

Влосінський Маріан, доктор габілітований у галузі педагогіки (Куявська школа департаменту освіти, Республіка Польща).

Гайдукевич С.Є., кандидат педагогічних наук, доцент (Білоруський державний педагогічний університет імені Максима Танка, Республіка Білорусь).

Гусак Л.Є., доктор педагогічних наук, професор (Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки).

Лабендович Станіслав, доктор габілітований у галузі педагогіки (Люблінський католицький університет Івана Павла II, Республіка Польща).

Мазур Пйотр, доктор габілітований, професор, завідувач кафедри педагогіки Вищої професійної школи у м. Хелмі (Республіка Польща).

Максимук Л. М., кандидат педагогічних наук, доцент (Брестський державний університет імені О. С. Пушкіна, Республіка Білорусь).

Москальова Л. Ю., доктор педагогічних наук, професор (Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького)

Потапчук Т.В., доктор педагогічних наук, професор (Рівненський державний гуманітарний університет).

Пріма Р. М., доктор педагогічних наук, професор (Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки).

Сергейко С. А., кандидат педагогічних наук, доцент (Гродненський обласний інститут розвитку освіти, Республіка Білорусь).

Смолюк І. О., доктор педагогічних наук, професор (Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки).

Шевцов А.Г., член-кореспондент НАПН України, доктор педагогічних наук, професор (Міністерство освіти і науки України).

Шеремет М. К., доктор педагогічних наук, професор (Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова).

Рецензенти:

Осадченко І. І., доктор педагогічних наук, професор (Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини).

Супрун М. О., доктор педагогічних наук, професор (Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова).

Цьось А. В., доктор наук з фізичного виховання та спорту, професор (Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки).

У журналі «Педагогічний часопис Волині» висвітлюються актуальні питання із галузі знань «освіта» (науки про освіту – дошкільна, початкова, середня та професійна (за спеціалізацією), спеціальна освіта, фізична культура і спорт).

Видання індексується **Google Scholar**.

Журнал «Педагогічний часопис Волині» є **фаховим виданням України з педагогічних наук** (затверджено наказом Міністерства освіти і науки України від 16.05.2016 № 515), в якому можуть публікуватися результати дисертаційних робіт на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата наук, і має тематичну спрямованість щодо спеціальності «Педагогіка».

Педагогічний часопис Волині : науковий журнал. – Луцьк : СЛУ імені Лесі Українки, 2017.
– №3 (6). – с.

ЗМІСТ

РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ СУСПІЛЬСТВА

<i>Каричковський Василь, Каричковська Світлана</i> ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У НЕМОВНИХ ВНЗ УКРАЇНИ.....	7
<i>Остапівська Ірина, Свистун Надія</i> РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ	12
<i>Панасюк Світлана</i> МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНІ ІДЕЇ ВАСИЛЯ ВЕРХОВИНЦЯ	18
<i>Пріма Раїса, Новосад Віра</i> НОВАТОРСТВО ПЕДАГОГІЧНИХ ІДЕЙ Я. А. КОМЕНСЬКОГО.....	24
<i>Сеник Алла</i> ФОРМУВАННЯ ДЕРЖАВНИЦЬКОЇ ПОЗИЦІЇ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ ПОЗАШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ЯК ВИХОВНА СИСТЕМА	28

РОЗДІЛ II. ІННОВАЦІЙНІ ПРОЦЕСИ В ОСВІТІ

<i>Гладуш Валентин, Савчук Варфоломій</i> ПЕРЕТВОРЕННЯ ЛОРЕНЦА В ОСВІТІ УЧНІВ ФІЗИКО-МАТЕМАТИЧНОГО ПРОФІЛЮ НАВЧАННЯ.....	36
<i>Ковальова Катерина</i> МОДЕЛЮВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ СИТУАЦІЙ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК ПЕДАГОГІЧНА УМОВА ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕТНОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-АГРАРНИКІВ.....	43
<i>Остапівська Ірина, Ласкевич Ольга</i> ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ	48

РОЗДІЛ III. АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ТЕОРІЇ І ПРАКТИКИ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ ТА СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

Гапончук Олена

КОНСУЛЬТАТИВНА ДІЯЛЬНІСТЬ У ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОМУ НАВЧАЛЬНОМУ
ЗАКЛАДІ: ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД.....54

Єрьоміна Лілія

ГОТОВНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ ДО СІМЕЙНОГО ЖИТТЯ: СОЦІАЛЬНО-ПРАВОВИЙ
АСПЕКТ61

Остапйовська Ірина

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ВИКЛАДАННЯ
МАТЕМАТИКИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО ПІДХОДУ.....68

Потапчук Тетяна

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ
ДІЯЛЬНОСТІ В ІНКЛЮЗИВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО
НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ73

НАШІ АВТОРИ.....81

ІНФОРМАЦІЙНА СТОРІНКА.....82

ЗРАЗОК ОФОРМЛЕННЯ МАТЕРІАЛІВ.....85

CONTENTS

SECTION I. THEORETICAL AND PRACTICAL ASPECTS OF EDUCATION IN THE CONTEXT OF SOCIETY

Karychkovskyi Vasyl, Karychkovska Svitlana

THEORETICAL FUNDAMENTALS OF PROFESSIONALLY-ORIENTED TRAINING OF
FOREIGN LANGUAGE IN NONLINGUISTIC HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF
UKRAINE.....7

Ostapiovska Iryna, Svystun Nadia

DEVELOPMENT OF CREATIVE ABILITIES OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN ON THE
LESSONS OF MATHEMATICS12

Panasyuk Svitlana

MUSICAL-PEDAGOGICAL IDEAS OF VASILY VERHOVYNETS.....18

Prima Raisa, Novosad Vira

INNOVATION OF PEDAGOGICAL IDEAS BY JOHN AMOS COMENIUS.....24

Senik Alla

FORMATION OF PUPILS` STATE POSITION OF THE OUT-OF-SCHOOL
EDUCATIONAL INSTITUTIONS AS AN EDUCATIONAL SYSTEM28

SECTION II. INNOVATIVE PROCESSES IN EDUCATION

Gladush Valentin, Savchuk Bartholomew

LORENTZ TRANSFORMATIONS IN THE EDUCATION OF PUPILS IN THE PHYSICAL
AND MATHEMATICAL PROFILE OF TRAINING.....36

Kovalova Kateryna

MODELING OF COMMUNICATIVE SITUATIONS OF PROFESSIONAL ACTIVITY AS
A PEDAGOGICAL CONDITION OF FORMATION OF COMMUNICATIVE COMPETENCE OF
FUTURE AGRARIAN ENGINEERS.....43

Ostapiovska Iryna, Laskevych Olha

INTERACTIVE TECHNOLOGIES IN THE PRIMARY SCHOOL.....48

SECTION III. CURRENT ISSUES OF THEORY AND PRACTICE SPECIAL EDUCATION AND SOCIAL WORK

Gaponchuk Olena

CONSULTATIVE ACTIVITY IN GENERAL EDUCATIONAL INSTITUTION: FOREIGN
EXPERIENCE.....54

Yerymina Lily

PERSON'S WILLINGNESS FOR FAMILY LIFE: SOCIO-LEGAL ASPECT61

Ostapiovskaya Iryna

PREPARATION OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS FOR THE TEACHING OF
MATHEMATICS IN AN INCLUSIVE APPROACH.....68

Potapchuk Tatiana

PREPARATION OF FUTURE TEACHERS OF THE PRIMARY SCHOOL TO
PROFESSIONAL ACTIVITY IN THE INCLUSIVE ENVIRONMENT OF THE GENERAL
EDUCATIONAL INSTITUTION73

РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ СУСПІЛЬСТВА

УДК 378.4

Василь Каричковський

Інститут екології економіки і права (Київ)

Світлана Каричковська

Уманський національний університет садівництва (Умань)

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У НЕМОВНИХ ВНЗ УКРАЇНИ

У статті розглядаються теоретичні аспекти вивчення іноземної мови в аграрних ВНЗ України. Виокремлено головні проблеми формування іншомовної професійної компетенції; розкрито основні положення, на основі яких будується схема навчання іноземній мові; дано визначення терміну «професійно-орієнтоване навчання», з'ясовано основні функції процесу професійно орієнтованого навчання іноземною мовою; виділено особливості навчання іноземних мов у немовних ВНЗ; проаналізовано основні підходи до навчання іноземної мови, які набувають особливої актуальності у зв'язку із зростаючою роллю іншомовного спілкування у професійній діяльності сучасних фахівців.

Ключові слова: іноземна мова, професійно-орієнтоване навчання, зміст та методика викладання, фахівець-аграрій, вищий навчальний заклад.

Постановка проблеми у загальному вигляді та зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Однією з основних характеристик професійної підготовки сучасного фахівця, у тому числі й аграрія, є іншомовна комунікативна компетентність, що забезпечує повноцінне професійне спілкування на шляху України до євроінтеграції.

У «Загальноєвропейських Рекомендаціях з мовної освіти» представлено основні положення сучасних підходів до вивчення іноземної мови. Цей документ відобразив підсумок багаторічної роботи експертів країн-учасниць Ради Європи, зокрема й України, щодо аспектів проблеми викладання та вивчення іноземної мови [1].

Якісно новий етап розвитку освіти у вищій школі зумовлений усвідомленням необхідності інтенсифікації процесу вивчення предмету «Іноземна мова» у професійній підготовці фахівців-аграріїв. У цьому контексті знайшло відображення нове формулювання цілей та змісту професійно-орієнтованого навчання та пошук більш ефективних методів і засобів підготовки студентів на всіх етапах професійного становлення [2].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема підготовки майбутніх фахівців з іноземної мови була темою дослідження багатьох науковців. Зокрема, проблеми іншомовної підготовки студентів у вищих навчальних закладах розглядали І. Берман, І. Бім, Т. Ільїна, Р. Джонсон, М. Євдокімова, І. Лернер, Б. Лапідус, С. Ніколаєва, П. Підкасистий, В. Плахотник, Г. Стоун та ін..

Метою статті є висвітлення теоретичних особливостей вивчення іноземної мови в аграрних ВНЗ України.

Виклад основного матеріалу дослідження. Відповідно до вимог «Програми з англійської мови для професійного спілкування», Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти, чинних програм з іноземних мов для немовних ВНЗ та ін. студенти повинні оволодіти іноземною мовою на рівні, який забезпечить їм можливість спілкуватися, отримувати та передавати інформацію зі свого фаху. Таким чином, іноземна мова стає засобом підвищення рівня знань у рамках спеціальності студента і формування його професійної спрямованості [3].

Формування іншомовної професійної компетенції студентів вищих аграрних навчальних закладів базується на основі професійно-орієнтованого підходу, коли іноземна мова стає складовою вивчення самої спеціальності, розвитку професійних інтересів та вміння використовувати здобуті знання на практиці [4].

Сьогодні схема навчання іноземній мові зі спеціальності в аграрних ВНЗ повинна будуватися з урахуванням наступних положень:

- визначення моделей комунікації, комунікативних ознак усної мови та засобів їх вираження;
- відбору лексичних і граматичних одиниць, необхідних для розуміння, читання, аудіювання і говоріння;
- системи вправ, аналізу текстів орієнтованих на комунікацію зі спеціальності та закріплення структурних лексичних одиниць;
- використання аудіо- і мультимедійних засобів для здійснення усного мовлення із застосуванням задач проблемно-пошукового характеру [5].

Термін «професійно-орієнтоване навчання» у немовному ВНЗ застосовується для позначення процесу вивчення іноземної мови і є орієнтованим на читання літератури зі спеціальності, засвоєння професійної лексики і термінології, а також на спілкування у сфері професійної діяльності. Сутність професійно-орієнтованого навчання іноземній мові полягає у його інтеграції зі спеціальними предметами з метою отримання додаткових професійних знань і формування професійно-значущих якостей особистості [6; 3].

Процес навчання професійно орієнтованого спілкування іноземною мовою є одним з найважливіших компонентів навчальної діяльності студентів немовних спеціальностей, що виконує в педагогічному процесі такі функції:

- здійснює загальний стимулюючий вплив на навчальну діяльність студентів;
- забезпечує необхідний та достатній рівень оволодіння іноземною мовою в ситуаціях професійно орієнтованого спілкування;
- спонукає до самостійної та застосування більш досконалих способів розв'язання практичних завдань [7].

У світі сучасних методичних уявлень під професійно спрямованою англомовною компетентністю розуміється комунікативна здатність фахівця вирішувати професійно спрямовані завдання в непередбаченому усному акті спілкування англійською мовою, тобто можливість вирішувати професійні завдання та досягати мети комунікації [8].

Особливістю сучасного навчання є зорієнтованість на особистість студента, створення умов для його самовираження і розвитку, при якому прагнення постійно оптимізувати навчальний процес з урахуванням особливостей інформаційного суспільства зумовлює потребу в нових технологіях навчання [9, с. 25].

С. С. Чорна виділяє такі особливості навчання іноземних мов у немовних ВНЗ:

- практична спрямованість навчання (навчання на нефілологічних спеціальностях вирізняються чіткою практичною спрямованістю та предметністю);
- послідовний характер навчання у нефілологічному ВНЗ (курс спирається на знання, уміння й навички, отримані студентом у школі);
- високий рівень узагальненості (особливість навчання в нефілологічному ВНЗ полягає в тому, що отримані знання з мови на основі узагальнень формуються у спрямовану функціональну систему);
- підвищення значення самостійної роботи (вміння автоматично використовувати мовні засоби в мовленні, причому навички можуть бути сформовані тільки за умови активної навчальної діяльності самого студента);
- особливості співвідношення видів мовленнєвої діяльності (враховуючи взаємно позитивний вплив розвитку навичок усного мовлення та читання, характер цілей навчання та особливості побудови навчального процесу вказують на доречність для курсу навчання іноземної мови в нефілологічному ВНЗ несумісного паралельного розвитку навичок та умінь усного мовлення та читання) [10].

Задля досягнення професійно спрямованої англомовної компетентності студенти мають оволодіти відповідними декларативними і процедурними знаннями.

До декларативних знань належать:

- знання фахової термінології;
- знання відповідних граматичних структур, притаманних науковому, офіційно-діловому і публіцистичному стилям;
- знання про ключові елементи культури професійного мовлення;

- знання специфіки типових ситуацій професійного спілкування тощо.

До процедурних знань відносяться:

- знання про мовленнєву і немовленнєву поведінку носіїв іноземної мови,
- знання про планування, організацію, здійснення і коригування мовлення в процесі усної взаємодії із співрозмовником [8].

На думку Л. Смірнкової з точки зору викладання іноземної мови на немовних факультетах необхідно застосовувати інтегрований підхід, що дозволяє створити необхідний когнітивний простір для встановлення їхнього знаннево-функціонального взаємозв'язку; усвідомлення себе суб'єктами професійно-мовленнєвого середовища; формування мотивації до вивчення іноземної мови в контексті майбутньої професійної діяльності [11].

Зокрема, Бабинець М. М., Білоус Н. П., Богатирьова К. В., Коваленко Л. В., Латигіна Н. А., Прима В. В., Чала Н. М. та ін. відзначають, що сприятливі передумови для розвитку ключових компетенцій забезпечують системи активних, інтерактивних та особистісно зорієнтованих педагогічних технологій. Сюди можна віднести метод мовного портфолію, ділові ігри, інтерактивні вправи, навчальні дискусії, диспути, проектно-орієнтовані завдання та ін., що імітують проблемні ситуації, притаманні професійній діяльності майбутнього фахівця-аграрія [1; 12; 13; 14].

На думку Гуминської Н. В. інтерактивні методи дають можливість вирішувати комунікативно-пізнавальні задачі засобами іншомовного спілкування. Цю категорію можна визначити як: а) взаємодію викладача і студента у процесі спілкування; б) навчання з метою вирішення лінгвістичних і комунікативних завдань [4].

Використання інтерактивних форм та методів навчання є системним і логічно обґрунтованим у навчальному процесі, де чільне місце займають рольові ігри, драматизації, групові дискусії тощо. Означені види роботи є особливо ефективними на заключному етапі роботи над певною темою. Їх застосування посилює особистісну та комунікативну орієнтованість навчання, стимулює творчість студентів та створює реальні умови для досягнення практичного результату навчання [9; 15, с. 25].

На думку А. Мельник, особливу увагу слід приділяти реалізації поетапного переходу студентів до базових форм діяльності більш високого рангу. Так, до базових форм належать: навчальна діяльність академічного типу (власне навчальна діяльність – лекції, семінарські заняття, самостійна робота); квазіпрофесійна діяльність (ділові та дидактичні ігри, ігрові форми занять); навчально-професійна діяльність (науково-дослідна робота, виробнича практика, стажування, дипломне проектування). Як перехідні від однієї базової форми до іншої виступають: лабораторно-практичні заняття; імітаційне моделювання; аналіз конкретних виробничих ситуацій; розігрування ролей; спецкурси і спецсемінари тощо [16, с. 193].

До видів самостійної роботи з іноземної мови з використанням інформаційних технологій ми рекомендуємо віднести такі.

1. Мовні тренінги з лексики і граматики. Використання тренінгів допомагає розвивати навички писемного мовлення, перекладу, розширювати словниковий запас, підготуватися до міжнародних іспитів.

2. Тести вхідного, проміжного та вихідного контролю знань студентів. Результати тестування вносяться в електронні протоколи, студенти і викладачі можуть ознайомитися з ними в будь-який час.

3. Проблемно-пошукові завдання на базі Інтернет-ресурсів. Для реалізації таких завдань студенти і викладачі використовують інформаційні і комунікаційні служби Інтернету, пошукові системи, каталоги тощо. Залежно від технології розв'язання завдання можуть бути з урахуванням рівня володіння іноземною мовою і навичками використання Інтернету і комп'ютера.

4. Творчі завдання (створення міні-презентацій за темами на вибір). Результатом є комп'ютерні презентації, виконані у Microsoft Power Point, з використанням текстової, графічної, аудіо- та відеоінформації [17, с. 78].

Перспективним напрямом у викладанні іноземних мов є використання комбінованого, або так званого вбудованого чи змішаного навчання (blended learning), тобто поєднання в

різних пропорціях дистанційного з традиційним денним або заочним навчанням, виходячи із можливостей освітнього закладу, студентів, викладачів, наявності потужних ліній зв'язку, доступу до Інтернету тощо [18]

Висновки з цього дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Термін «професійно-орієнтоване навчання» характерний для позначення процесу викладання іноземної мови у немовному ВНЗ, Такий підхід орієнтований на вивчення професійної термінології, читання літератури за фахом та спілкування наближеного до майбутньої професійної діяльності.

На основі аналізу наукової літератури можна виділити такі шляхи інтенсифікації професійно-орієнтованого навчання іноземної мови, як:

- оптимальний відбір навчального матеріалу;
- конкретизація вимог для кожного етапу навчання;
- особистісно-орієнтований підхід до навчання
- підвищення мотивації до вивчення дисципліни;
- поєднання традиційних та інноваційних методів навчання.

Джерела та література

1. Бабинець М. М. Європейське мовне портфоліо як новітній метод у викладанні іноземних мов / М. М. Бабинець // Міжнародний досвід у викладанні іноземних мов: тези доповідей. – К.: Київ. Най. торг.-екон. ун-т, 2015. – С. 6–8.
2. Мусійчук С. М. Професійно-орієнтоване навчання іноземної мови магістрів аграрних ВНЗ // Наука і методика : Збірник науково-методичних праць / Редкол. : А. Ф. Гойчук (гол. ред.) та ін. – К. : Аграрна освіта, 2007. – Вип. 9. – С. 20–27.
3. Бойчевська І. Б. Особливості вивчення іноземних мов у немовних навчальних закладах України / І. Б. Бойчевська // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / [гол.ред.: М.Т. Мартинюк]. – Умань: ФОП Жовтий О. О., 2015. – В.1. – С. 44–55.
4. Гуминська Н. В. Значення комунікативної діяльності в інноваційному викладанні іноземних мов / Н. В. Гуминська // Міжнародний досвід у викладанні іноземних мов: тези доповідей. – К.: Київ. Най. торг.-екон. ун-т, 2015. – С. 23–25.
5. Буленок С. М. Інноваційні методи навчання іноземній мові у ВНЗ / С.М. Буленок, Л.В. Коваленко // Міжнародний досвід у викладанні іноземних мов: тези доповідей. – К.: Київ. Най. торг.-екон. ун-т, 2015. – С. 15–17.
6. Покушалова Л. В. Обучение профессионально ориентированному языку в техническом вузе [Текст] / Л. В. Покушалова, Л. Т. Серебрякова // Молодой ученый. – 2012. – № 5. – С. 305–307.
7. Гродський І. Я. Використання проектної методики у процесі вивчення іноземної мови студентами немовних спеціальностей / І. Я. Гродський // Педагогіка та психологія: наука та практика на сучасному історичному етапі : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф., (Харків, 26-27 квітня 2013 р.) / Центр педагогічних досліджень. – Х., 2013. – С. 47–50.
8. Дьячкова Я. О. Цілі навчання професійно спрямованого англomовного говоріння майбутніх правознавців / Я. О. Дьячкова // Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Сер. : Педагогіка та психологія. – 2012. – Вип. 21. – С. 119–125.
9. Зозуля Л. М. Інноваційні технології як засіб підвищення якості освітнього процесу вузів / Л. М. Зозуля // Особливості викладання іноземних мов для студентів немовних спеціальностей: збірник матеріалів І Всеукраїнського науково-практичного вебінару (26 листопада 2014 р.). – Житомир: Житомирський державний університет імені Івана Франка, 2014. – С. 24–25.
10. Чорна С. С. Особливості іншомовної підготовки студентів ВНЗ нефілологічних спеціальностей / С. С. Чорна // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах 2016 р., Класичний приватний університет – Запоріжжя. Вип. 48 (101). – С. 450–455.
11. Смірнова Ліна. Інтегрований підхід як необхідна складова організації процесу іншомовної освіти на немовних факультетах / Ліна Смірнова // Наукові записки. – Випуск 128. – Серія: Філологічні науки (мовознавство) – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2014. – С. 490–493.
12. Білоус Н. П. Warming-ups як засіб активізації навчального процесу в немовному ВНЗ / Н. П. Білоус, Н. М. Чала // Міжнародний досвід у викладанні іноземних мов: тези доповідей. – К. : Київ. Най. торг.-екон. ун-т, 2015. – С. 11–13.
13. Галаган В. Я. Психологічні передумови навчання дискусії / В. Я. Галаган // Міжнародний досвід у викладанні іноземних мов: тези доповідей. – К.: Київ. Най. торг.-екон. ун-т, 2015. – С. 17–20.
14. Мойсієнко О. Б. Навчання іншомовних компетенцій на основі тренувальних фірм / О. Б. Мойсієнко, В. А. Семідоцька // Міжнародний досвід у викладанні іноземних мов: тези доповідей. – К.: Київ. Най. торг.-екон. ун-т, 2015. – С. 42–44.
15. Крилов І. В. Інформаційні технології: теорія і практика [Текст] / І. В. Крилов. – К.: Центр, 2006. – 128 с.

16. Мельник А. Контекстне навчання у процесі професійного іншомовного спілкування студентів немовних спеціальностей. Витоки педагогічної майстерності. – 2012. – Випуск 10. – С. 191–196.
17. Бондар С. В. Використання інтернет-технологій у системі автономного вивчення професійно-орієнтованої іноземної мови студентами немовних спеціальностей / С. В. Бондар // Інформаційні технології і засоби навчання, Інститут інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України. – 2013 – Том 34 – №2. – С. 75–81.
18. Безрукова А. Р. Методика розробки, проведення та забезпечення навчальних занять при очно-дистанційному навчанні під час вивчення англійської мови не на мовних спеціальностях / А. Р. Безрукова // Особливості викладання іноземних мов для студентів немовних спеціальностей: збірник матеріалів I Всеукраїнського науково-практичного вебінару (26 листопада 2014 р.). – Житомир: Житомирський державний університет імені Івана Франка, 2014. – С. 3–6.

References

1. Babyneć M. M. Jevropejs'ke movne portfolio jak novitnij metod u vykladanni inozemnyh mov / M. M. Babyneć // Mizhnarodnyj dosvid u vykladanni inozemnyh mov: tezy dopovidej. – K.: Kyi'v. Naj. torg.-ekon. un-t, 2015. – S. 6–8.
2. Musijchuk S. M. Profesijno-orijentovane navchannja inozemnoi' movy magistriv agrarnyh VNZ // Nauka i metodyka : Zbirnyk nauko-metodychnyh prac' / Redkol. : A. F. Gojchuk (gol. red.) ta in. – K. : Agrarna osvita, 2007. – Vyp. 9. – S. 20–27.
3. Bojchevs'ka I. B. Osoblyvosti vyvchennja inozemnyh mov u nemovnyh navchal'nyh zakladah Ukraïny / I. B. Bojchevs'ka // Zbirnyk naukovykh prac' Umans'kogo derzhavnogo pedagogichnogo universytetu imeni Pavla Tychyny / [gol.red.: M.T. Martynjuk]. – Uman': FOP Zhovtyj O. O., 2015. – V.1. – S. 44–55.
4. Gumyn's'ka N. V. Znachennja komunikatyvnoi' dijal'nosti v innovacijnomu vykladanni inozemnyh mov / N. V. Gumyn's'ka // Mizhnarodnyj dosvid u vykladanni inozemnyh mov: tezy dopovidej. – K.: Kyi'v. Naj. torg.-ekon. un-t, 2015. – S. 23–25.
5. Bulenok S. M. Innovacijni metody navchannja inozemnij movi u VNZ / S.M. Bulenok, L.V. Kovalenko // Mizhnarodnyj dosvid u vykladanni inozemnyh mov: tezy dopovidej. – K.: Kyi'v. Naj. torg.-ekon. un-t, 2015. – S. 15–17.
6. Pokushalova L. V. Obuchenie professional'no orijentirovannomu jazyku v tehničeskom vuze [Tekst] / L. V. Pokushalova, L. T. Serebrjakova // Molodoj uchenyj. – 2012. – № 5. – S. 305–307.
7. Grods'kyj I. Ja. Vykorystannja proektnoi' metodyky u procesi vyvchennja inozemnoi' movy studentamy nemovnyh special'nostej / I. Ja. Grods'kyj // Pedagogika ta psihologija: nauka ta praktyka na suchasnomu istoryčnomu etapi : materialy Mizhnar. nauk.-prakt. konf., (Harkiv, 26-27 kvitnja 2013 r.) / Centr pedagogichnyh doslidzhen'. – H., 2013. – S. 47–50.
8. D'jachkova Ja. O. Cili navchannja profesijno sprjamovanogo anglo-movnogo govornnja majbutnih pravoznavciv / Ja. O. D'jachkova // Visnyk Kyi'vs'kogo nacional'nogo lingvistyčnogo universytetu. Ser. : Pedagogika ta psihologija. – 2012. – Vyp. 21. – S. 119–125.
9. Zozulja L. M. Innovacijni tehnologii' jak zasib pidvyshhennja jakosti osvity'nogo procesu vuziv / L. M. Zozulja // Osoblyvosti vykladannja inozemnyh mov dlja studentiv nemovnyh special'nostej: zbirnyk materialiv I Vseukrai'ns'kogo nauko-metodyčnogo vebinaru (26 lystopada 2014 r.). – Zhytomyr: Zhytomyrs'kyj derzhavnyj universytet imeni Ivana Franka, 2014. – S. 24–25.
10. Chorna S. S. Osoblyvosti inshomovnoi' pidgotovky studentiv VNZ nefilologichnyh special'nostej / S. S. Chorna // Pedagogika formuvannja tvorchoi' osobystosti u vyshhij i zagal'noosvitnij shkolah 2016 r., Kласyčnyj pryvatnyj universytet – Zaporizhzhja. Vyp. 48 (101). – S. 450–455.
11. Smirnova Lina. Integrovanyj pidhid jak neobhidna skladova organizacii' procesu inshomovnoi' osvity na nemovnyh fakul'tetah / Lina Smirnova // Naukovi zapysky. – Vypusk 128. – Serija: Filologichni nauky (movoznavstvo) – Kirovograd: RVV KDPU im. V. Vynnyčenka, 2014. – С. 490–493.
12. Bilous N. P. Warming-ups jak zasib aktyvizacii' navchal'nogo procesu v nemovnomu VNZ / N. P. Bilous, N. M. Chala // Mizhnarodnyj dosvid u vykladanni inozemnyh mov: tezy dopovidej. – K.: Kyi'v. Naj. torg.-ekon. un-t, 2015. – S. 11–13.
13. Galagan V. Ja. Psihologichni peredumovy navchannja dyskusii' / V. Ja. Galagan // Mizhnarodnyj dosvid u vykladanni inozemnyh mov: tezy dopovidej. – K.: Kyi'v. Naj. torg.-ekon. un-t, 2015. – S. 17–20.
14. Mojsijenko O. B. Navchannja inshomovnyh kompetencij na osnovi trenuval'nyh firm / O. B. Mojsijenko, V. A. Semidoc'ka // Mizhnarodnyj dosvid u vykladanni inozemnyh mov: tezy dopovidej. – K.: Kyi'v. Naj. torg.-ekon. un-t, 2015. – S. 42–44.
15. Krylov I. V. Informacijni tehnologii': teorija i praktyka [Tekst] / I. V. Krylov. – K.: Centr, 2006. – 128 s.
16. Mel'nyk A. Kontekstne navchannja u procesi profesijnogo inshomovnogo spilkuvannja studentiv nemovnyh special'nostej. Vytoky pedagogichnoi' majsternosti. – 2012. – Vypusk 10. – S. 191–196.
17. Bondar S. V. Vykorystannja internet-tehnologij u systemi avtonomnogo vyvchennja profesijno-orijentovanoi' inozemnoi' movy studentamy nemovnyh special'nostej / S. V. Bondar // Informacijni tehnologii' i zasoby navchannja, Instytut informacijnyh tehnologij i zasobiv navchannja NAPN Ukraïny. – 2013 – Tom 34 – №2. – S. 75–81.
18. Bezrukova A. R. Metodyka rozrobky, provedennja ta zabezpečennja navchal'nyh zanjat' pry očno-dystancijnomu navchanni pid chas vyvchennja anglijs'koi' movy ne na movnyh special'nostjah / A. R. Bezrukova //

Osoblyvosti vykladannja inozemnyh mov dlja studentiv nemovnyh special'nostej: zbirnyk materialiv I Vseukrai'ns'kogo naukovo-praktychnogo vebinaru (26 lystopada 2014 r.). – Zhytomyr: Zhytomyrs'kyj derzhavnyj universytet imeni Ivana Franka, 2014. – S. 3–6.

Каричковский Василий, Каричковская Светлана. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗАХ УКРАИНЫ. В статье рассматриваются теоретические аспекты изучения иностранного языка в аграрных вузах Украины. Выделены главные проблемы формирования иноязычной профессиональной компетенции; раскрыты основные принципы, на основе которых строится схема обучения иностранному языку; дано определение термина «профессионально-ориентированное обучение», выяснены основные функции процесса профессионально ориентированного обучения иностранному языку; выделены особенности обучения иностранным языкам в неязыковых вузах; проанализированы основные подходы к обучению иностранному языку, которые приобретают особую актуальность в связи с возрастающей ролью иноязычного общения в профессиональной деятельности современных специалистов.

Ключевые слова: иностранный язык, профессионально-ориентированное обучение, содержание и методика преподавания, специалист-аграрий, высшее учебное заведение.

Karychkovskyi Vasyl, Karychkovska Svitlana. THEORETICAL FUNDAMENTALS OF PROFESSIONALLY-ORIENTED TRAINING OF FOREIGN LANGUAGE IN NONLINGUISTIC HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF UKRAINE. In the article the problem of professional training under the conditions of reforming the system of higher education is considered. Learning a foreign language was defined one of the urgent tasks of modern education and science.

The article deals with the theoretical aspects of studying a foreign language in agrarian universities of Ukraine. The main problems of formation of foreign language professional competence are singled out; the fundamental principles on the basis of which the scheme of teaching a foreign language is constructed are found out; the definition of the term "professionally-oriented learning" is given, the main functions of the process of professionally oriented learning in a foreign language are determined; features of teaching a foreign languages in non-English higher educational institutions are emphasized; the basic approaches to teaching a foreign language, which become especially relevant in connection with the growing role of foreign language communication in the professional activities of modern specialists are analyzed. The questions of enrichment and improvement of the language training methods at the present stage are emphasized. The basic laws of enrichment and improvement of the teaching concepts of the problems at the issue are considered.

The conclusions about the ultimate goal of learning a foreign language in non-linguistic universities were drawn.

Keywords: foreign language, vocational training, content and teaching methods, specialists-agrarians, higher educational institution.

Стаття надійшла до редколегії 01.09.2017 р.

УДК 373.3.016:51

Ірина Остапівська, Надія Свистун

Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки (Луцьк)

РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

У статті коротко актуалізовано поняття «творчі здібності», проаналізовано їх структуру, складові, характеристичні особливості, обґрунтовано важливість їх формування, роль та місце початкової школи у цьому процесі; також досліджено та охарактеризовано оптимальні умови для їх формування (при цьому увагу було зосереджено на можливостях уроків математики у молодших класах). Проаналізовано можливості формування творчих здібностей учнів початкових класів. Коротко досліджено окремі методичні прийоми формування творчих здібностей молодших школярів на уроках математики, наведено їх приклади. Окреслено перспективи подальших досліджень.

Ключові слова: творчі здібності, формування творчих здібностей, молодші школярі, методика математики, початкова школа.

Постановка проблеми у загальному вигляді та зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Сучасне суспільство змінюється із дивовижною швидкістю: ті знання та уміння, які дозволяють людині успішно діяти у різноманітних ситуаціях на сьогодні, завтра уже є недостатнім. Тому кожному потрібно постійно самовдосконалюватися та

знаходити нові, креативні підходи до виявлення свого потенціалу – творчої самореалізації. У даному контексті, одне із першочергових завдань сучасної шкільної освіти полягає у відкритті творчих здібностей кожної дитини, наданні своєчасної та кваліфікованої допомоги на шляху власного творчого розвитку. Варто зазначити, що на сьогодні серед наукового загалу побутує думка, що кожна людина є обдарованою у певній сфері діяльності. Таким чином, реалії сьогодення передбачають створення максимально сприятливих умов для розвитку творчих здібностей під час вивчення усіх передбачених навчальною програмою дисциплін початкової школи; сучасні педагоги повинні планувати, організовувати та проводити навчальний процес забезпечуючи можливість не просто засвоювати знання, уміння і навички, але й знаходити їх творче застосування.

Як правило, коли досліджують можливості формування творчої особистості у навчально-виховному процесі початкової ланки освіти, то в першу чергу розглядають мистецькі та гуманітарні науки і досить часто оминають увагою математику, забуваючи про те, що існує безліч цікавих математичних вправ та завдань, які також сприяють виявленню, розвитку, спрямуванню і формуванню творчих здібностей кожного школяра.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема творчості, творчого потенціалу, розвитку творчих здібностей носить полінауковий характер. Її досліджували численні вітчизняні та закордонні психологи, фізіологи, філософи, педагоги. Особливої уваги заслуговують уваги психологічні підходи до феномену творчості Г. Костюка, Т. Москалець, Ж. Піаже, С. Рубінштейна та ін., дослідження педагогічних нюансів формування творчих здібностей Ш. Амонашвілі, М. Монтесорі, В. Сухомлинського, К. Ушинського та ін. Методичні аспекти навчання математики молодших школярів та застосування предмету для розвитку творчого потенціалу дітей зокрема досліджували М. Богданович, Я. Козак, Ф. Рівкінд, С. Скворцова та ін. Проте, проведене теоретичне дослідження дозволило виявити недостатність висвітлення даної проблеми. Це спричинило вибір теми статті: «Розвиток творчих здібностей на уроках математики» – та обґрунтувало її доцільність та актуальність.

Мета статті полягає у дослідженні процесу формування творчих здібностей учнів початкових класів та розробці ефективних шляхів їх розвитку на уроках математики.

Відповідно до мети було сформульовано та вирішено наступні завдання:

1. Проаналізувати поняття «творчі здібності», їх становлення та розвиток.
2. Дослідити можливості уроків математики для формування і розвитку творчих здібностей молодших школярів.

Виклад основного матеріалу дослідження. У сучасній науковій практиці домінує діалектико-матеріалістичне осмислення природи здібностей людини. У контексті такого трактування найсуттєвішими ознаками цього явища визначають: сукупність індивідуальних психологічних особливостей кожної конкретної особистості; якості, які відповідають за успішне виконання певних видів діяльності; якості, які дозволяють полегшити та зробити більш ефективним процес оволодіння необхідними знаннями і навичками. Відтак, здібностями особистості варто назвати внутрішні особливості людини, її індивідуально-психологічні особливості, які відрізняють одну людину від іншої, впливають на успішність виконання певної діяльності [7].

Виходячи із наведеної дефініції можна стверджувати, що здібності людини тісно пов'язані із її знаннями, уміннями та навичками, але не визначаються їх наявністю у конкретного індивіда, а лише дозволяють забезпечити їх швидше і більш якісне отримання, закріплення і результативне застосування для вирішення конкретних практичних завдань.

Численними науковими дослідженнями було встановлено, що формування здібностей відбувається на основі задатків: деяких вроджених анатомо-фізіологічних особливостей мозку, нервової системи, органів чуттів, руху. Варто також відмітити, що задатки є необхідною, але не достатньою умовою для розвитку здібностей. Це твердження доводить той факт, що генотип конкретної людини визначає тільки її потенційні здібності, а середовище і виховання, у свою чергу, – наскільки вони можливості будуть реалізовані у реальному житті. Крім того і самі задатки досить багатозначні, та у залежності від виду діяльності, яку буде провадити людина, можуть стати базою для розвитку різних здібностей.

Важливе місце належить творчим здібностям. Вони знаходять своє вираження у створенні людиною оригінальних, нестандартних продуктів діяльності [6, с. 72–75].

Аналіз наукових праць показав, що сучасні вчені по-різному підходять до означення поняття «творчі здібності». Так, наприклад, С. Баган, О. Зверева, Т. Москалець, Т. Равлюк розглядають творчі здібності, як синтез певних якостей особистості, котрі характеризуються рівнем відповідності конкретного виду творчої діяльності висунутим до неї вимогам, а також і є основою для результативності цієї діяльності [2].

За твердженням В. Рогозіної, творчі здібності є деяким особливим видом розумових здібностей людини. Вони, як зазначає дослідниця, полягають в умінні виконувати міркування виходячи за рамки сформованих заздалегідь вимог, відхилятися у процесі мислення від звичних традиційних норм, генерувати найрізноманітніші оригінальні ідеї, знаходити нестандартні способи практичного розв'язання різних завдань [4].

У даній статті ми будемо дотримуватись визначення Б. Теплова та О. Леонтьєва. На їхню думку, творчі здібності є стійкими властивостями людини, що виявляються у її навчальній, виробничій та іншій діяльності та становлять необхідну умову її творчого розвитку [6, с. 7].

Розвиток здібностей може здійснюється протягом усього життя людини у процесі ігрової, початкової, трудової діяльності. Розвиток та формування переважного числа здібностей активно починається уже в дошкільному віці. Під час навчання у школі цей процес відбувається прискореними темпами, досягаючи найвищого рівня у початкових і середніх класах. Варто зазначити, що розвитку цих здібностей на початковому етапі формування допомагають різного роду ігри; так у процесі ігрової діяльності первинний поштовх до розвитку отримують багато практичних, художньо-образотворчих, рухових, організаторських, здібностей тощо. Потім цю роль переймають навчальна і трудова діяльність.

Показником творчого розвитку особистості прийнято вважати творчу обдарованість або креативність. Терміном креативність у психологічних дослідженнях означають сукупність інтелектуальних та особистісних якостей індивіда, які сприяють самостійному означенню проблем, генеруванню великої кількості оригінальних ідей і їх нешаблонних способів розв'язання [1, с. 98].

Створюючи найбільш сприятливі умови для формування творчих здібностей молодших школярів на уроках математики варто враховувати той факт, що будь-які здібності виявляються і найбільш ефективно формуються під час діяльності. З цього випливають наступні твердження:

- 1) будь-яка особистість може набути творчих навичок навіть у дуже ранньому віці;
- 2) розвиток особистості вимагає діяльності, він не може відбуватися під час пасивного споглядання;
- 3) основним і найбільш ефективним стимулом розвитку будь-яких здібностей особистості є розвинений інтерес.

Аналіз наукових праць дозволив констатувати, що формуванню творчих здібностей молодшокласників на уроках математики сприяє виконання педагогами наступних вимог:

- 1) проведення навчання у атмосфері взаєморозуміння, співтворчості, сприйняття кожного учня як унікальної особистості;
- 2) переважання такої форми організації та проведення уроків, котра б дозволяла всім учням максимально виявити свої творчі здібності [4], наприклад, застосовувати нетрадиційні уроки із диференційованими завданнями.

Розпочинаючи роботу спрямовану на формування творчих здібностей молодших школярів на уроках математики учителям-класоводам потрібно, в першу чергу, спиратися на ті вияви пізнавальних процесів, які на цей момент у них найбільше розвинені. Важливо також планувати діяльність таким чином, щоб забезпечити рівнобіжне удосконалення інших. При цьому варто враховувати, що основними видами діяльності, якими зайнята дитина молодшого шкільного віку є навчання, спілкування, гра, праця, які вона виконує і в дома, і в школі. Якщо із першими трьома видами діяльності діти знайомляться ще до школи, то праця для них є чимось порівняно новим. Таким чином, праця відіграє важливу позитивну роль в інтелектуальному розвитку молодших школярів та дозволяє їм проявити творчий підхід завдяки новизні цього виду діяльності. різноманітна трудова діяльність на уроках математики удосконалює

практичний інтелект дитини, який є необхідною основою для застосування елементів творчості у різних видах майбутньої професійної діяльності. Праця повинна бути різноманітною і обов'язково цікавою для дітей, на уроках математики вона може полягати у виготовленні аплікацій із геометричних фігур або виготовлення із картону чи пластиліну моделей геометричних тіл. При цьому необхідно підбирати завдання таким чином, щоб у дітей була можливість для самостійних міркувань, самостійних рішень. Учитель повинен заохочувати ініціативу і творчий підхід до справи, а не тільки спрямованість на виконання роботи, отримання конкретного результату; з цією метою учителям доцільно створити на уроці для кожного учня ситуацію успіху.

Навчальний процес початкової школи поєднує у собі різноманітні види репродуктивної та перетворювальної діяльності учнів. При цьому творчої спрямованості набуває тільки така перетворювальна діяльність школярів, котра дозволяє і вимагає застосувати набуті знання та навички у новій, нестандартній ситуації або видозмінити уже відомі способи вирішення поставленої проблеми.

Працюючи над формуванням творчих здібностей учителі повинні пам'ятати, що завдяки доцільному використанню різних типів та видів творчих завдань можна цілеспрямовано впливати на розвиток конкретних творчих здібностей учня. При цьому варто також враховувати індивідуальні особливості кожного із учнів під час вибору та організації виконання різних видів творчих завдань.

Традиційно, коли йде мова про зміст шкільного початкового курсу математики, то, маючи на увазі, в першу чергу, засвоєння учнями певної, визначеної програмою, системи взаємопов'язаних математичних знань, умінь та навичок. Проте, в умовах сьогодення такий підхід є неактуальним та обмеженим. Основним завданням учителів молодших класів полягає у використанні засобів навчання математики для виховання особистості здатної ефективно діяти в умовах сьогодення, і у неостанню чергу творчої людини, здатної використовувати набуті на уроках знання, уміння та навички для вирішення практичних завдань, як звичних, так і неординарних. Для розвитку творчого мислення учнів на уроках математики у початкових класах педагоги можуть використовувати цілу низку педагогічних засобів. Серед них можна виділити:

- 1) обґрунтованим поєднанням традиційних і новітніх форм, методів, засобів навчання;
- 2) використанням активних і інтерактивних методів навчання;
- 3) доцільним підбором змісту навчального матеріалу;
- 4) використання проблемного навчання із опорою на зону найближчого розвитку школярів;
- 5) створення емоційно-доброзичливої пошукової атмосфери;
- 6) використання ситуації успіху, котра позбавить учнів боязні самостійної роботи, висування власних стратегій діяльності тощо. Таким чином мислення школярів стає гнучким, самостійним, дедалі рідше піддається впливу шаблонів, звичних схем діяльності тощо.

Як свідчать психологічні дослідження вітчизняних та закордонних учених, до потенційної творчості здатна кожна дитина. Таким чином, завдання класовода полягає у тому, щоб створювати на уроці такі умови, за яких прагнення дітей до освоєння нового, нестандартного, а також і бажання самостійно, без використання традиційних стратегій вирішувати поставлені навчальні завдання можуть розвиватися і знайти практичне втілення. Для цього вчителям потрібно пам'ятати, що у молодшокласників потреба у творчості реалізується у двох основних напрямках: розвиток інтересу до пізнання та ігрова діяльність. Так, на уроках математики доцільно використовувати систему запитань для створення різного роду проблемних ситуацій або вносячи певні творчі елементи. Це сприятиме тому, що учні отримують змогу активізувати свою розумову діяльність, робити своєрідні «відкриття».

Для постійного, рівномірного та збалансованого розвитку творчих здібностей учнів необхідно, щоб організаційні форми, методи та відповідні їм засоби навчання математики відповідали цілям і завданням навчально-творчої діяльності. Організація такої діяльності – це складний та багатоаспектний процес. Він полягає у створенні сприятливих умов для проведення якісної навчально-виховної роботи. Вони передбачають наступне:

- 1) проведення навчання предмета на високому рівні складності, що стимулюватиме пізнавальний інтерес;
- 2) посилення ролі гіпотетичного мислення, котре сприяє формуванню здібності передбачати, прогнозувати, висловлювати свої думки, ідеї, доводити і захищати їх;
- 3) систематичне створення ситуації вибору і надання учням можливості здійснювати цей вибір;
- 4) підвищення значення діалогічної форми навчання.

Варто зазначити, що вдало підібрана система творчих завдань здатна істотно вплинути на мову, мислення, увагу, уяву, пізнавальну активність дитини. Таким чином, правильно підібрані творчі завдання дозволяють учителеві будувати навчання із опорою на набутий суб'єктний досвід кожної дитини, вони дозволяють реалізувати концепцію особистісно-орієнтованого навчання запропонованого ООН для широкого вжитку в освітніх закладах. Важливо також, щоб творчі завдання носили і розвиваючий характер [3].

Завдяки поєднанню ігрових елементів, наочності, диференційованого підходу та неформального підходу математичні ребуси, головоломки, хрестиківки, розвиваючі ігри, логічні завдання дозволяють розвивати мислення, пізнавальні здібності, стимулювати уяву, увагу, фантазію, пам'ять, допомагають молодшому школяреві краще оволодіти вмінням аналізувати, порівнювати, узагальнювати, проявляти кмітливість і винахідливість. Завдяки великій різноманітності творчі завдання можна застосовувати на будь-якому етапі уроку незалежно від теми, мети і завдань. Вони допомагають у розвитку творчих здібностей та, як результат, – формуванні творчого мислення молодших школярів.

Розглянемо кілька методичних прийомів формування творчих здібностей на уроках математики у початкових класах на прикладах.

Вже у першому класі можна запропонувати учням завдання на асоціювання та порівняння під час вивчення цифр. Наприклад, давати учням завдання визначити на що, на їхню думку, схожа та чи інша цифра пояснити, чому. За допомогою такого простого прийому у дітей будуть розвиватись уява та фантазія, якості надзвичайно важливі для розвитку творчих здібностей. Вони є важливими характеристиками творчої особистості.

Ще одним цікавим завданням для дітей є розв'язування віршованих задач. Такі задачі, як правило, є не складними й використовуються для усної лічби. Учні на слух сприймають римовані рядки задачі і це сприяє виробленню у них навичок римування.

Для розвитку художніх здібностей можна також використовувати завдання-розмальовки. Подібні завдання сприятимуть кращому відчутті кольорової гами дітьми, а також навчать їх поєднанню кольорів.

Для того, щоб краще розвивати творчі здібності учнів, після розв'язування задач із підручника, доцільно пропонувати учням змінити їх умови і дати відповідь на запитання на зразок: «Що буде, коли...». Варто практикувати і самостійне складання учнями задач за малюнком, за певними даними. Інколи варто пропонувати учням скласти власні задачі, які б найбільш повно виражали головне і найсуттєвіше в змісті вивченого матеріалу. Таке завдання дозволяє учням визначити базові змістовні зв'язки між окремими складовими пройденого матеріалу. Складання задачі часто вимагає роздумів, які під час розв'язку готових задач не потрібні. Тому складання задач сприяє розвитку творчого мислення учнів. Щоб вивчення математики викликало в учнів задоволення, треба щоб вони заглибився у суть ідеї цієї науки, відчували внутрішній зв'язок усіх етапів міркування, які дають можливість зрозуміти і саме доведення, і його логіку.

Учням IV класу доцільно пропонувати математичні творчі роботи у формі індивідуальних або групових проектів. Таку роботу варто давати один раз на рік, але часу для її виконання повинно бути в достатку (1–2 тижні), щоб учні мали змогу систематизувати матеріал та оформити роботу. Такі проекти можуть полягати у написанні віршів, оповідань, казок, складанні загадок, хрестиківок, головоломок, створенні карти країни Математики і портретів її мешканців тощо. Для захисту робіт відводиться урок. Часові межі уроку не дозволяють зачитати всі роботи, але вчитель усі їх демонструє та аналізує. Кращі роботи демонструються на виставці учнівських робіт. Під час виконання таких завдань, окрім повторення математичних термінів,

означень, діти також дізнаються щось нове, розвивають творчі здібності та розширюють свій кругозір.

Висновок з дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Проведене дослідження дозволило стверджувати, що на сьогодні особливої гостроти набула проблема формування творчих здібностей молодших школярів на уроках математики, вимагає актуалізації та пошуку сучасних шляхів її вирішення. Оскільки розвиток творчих здібностей – це важливий психолого-педагогічний процес, у якому виховання, навчання і розвиток проявляються в своїй цілісності, то він вимагає від учителів забезпечення цілої низки умов, врахування індивідуальних особливостей кожного школяра, уміння підбирати найбільш доцільні для досягнення освітньої мети завдання, здатності співпрацювати із учнями на засадах взаємоповаги до особистості. При цьому основними умовами розвитку творчих здібностей є: побудова і реалізація навчального процесу на базі теоретичного мислення; використання проблемного навчання та евристичних методів; забезпечення психологічно сприятливого клімату, необхідного для комфортної атмосфери для розвитку самостійності, фантазії, уяви учнів; опора на зону найближчого розвитку дитини, диференційований та індивідуальний підхід; уміння розв'язувати математичні задачі (стандартні та нестандартні) різними способами та аналізувати їх ефективність.

Перспективами подальшого дослідження є розгорнутий аналіз та актуалізація ефективності використання окремих засобів наочності для формування та розвитку творчих здібностей у процесі навчання учнів початкових класів.

Джерела та література

1. Выготский Л. С. Психология развития ребенка : [Текст] / Лев Семенович Выготский. – М. : Смысл, Эксмо, 2004. – 512 с. – (Серия «Библиотека всемирной психологии»).
2. Моляко В. О. Творчий потенціал людини як психологічна проблема / В. О. Моляко // Психологічна газета. – 2005. – № 6. – С. 4–5.
3. Музика О. Л. Цінності обдарованої особистості / О. Л. Музика // Обдарована дитина. – 1998. – № 4. – С. 6–10.
4. Рогозина В. Педагогические условия развития творческих способностей на уроке / В. Рогозина // Воспитание школьников. – 2007. – № 4. – С. 28–30.
5. Середя І. О. Творчі здібності людини: визначення, сутність, структура [Електронний ресурс] / І. О. Середя. – режим доступу до журн. : <http://www.sportpedagogy.org.ua/html/journal/2009-04/09siodnf.pdf> – (назва з екрану).
6. Теплов Б. М. Проблемы индивидуальных различий : [Текст] / Б. М. Теплов. – М., 1961. – 536 с.
7. Чорноус В. Творчі здібності особистості: визначення, сутність, структура / В. Чорноус // Проблеми підготовки сучасного вчителя. – 2012. – № 5. – (ч. 1). – С. 82–87.

References

1. Vyhotskiy L. S. Psikhologhiya razvitiya rebenka : [Tekst] / Lev Semenovich Vyhotskiy. – M. : Smysl, Eksmo, 2004. – 512 s. – (Seriya «Biblioteka vseмирnoy psikhologii»).
2. Molyako V. O. Tvorchyy potentsial lyudyny yak psykhologichna problema / V. O. Molyako // Psykhologichna hazeta. – 2005. – № 6. – S. 4–5.
3. Muzyka O. L. Tsinnosti obdarovanoi osobystosti / O. L. Muzyka // Obdarovana dytyna. – 1998. – № 4. – S. 6–10.
4. Rohozyna V. Pedagogicheskie usloviya razvitiya tvorcheskikh sposobnostey na uroke / V. Rohozyna // Vospitanie shkol'nikov. – 2007. – № 4. – S. 28–30.
5. Sereda I. O. Tvorchy zdibnosti lyudyny: vyznachennya, sutnist', struktura [Elektronnyy resurs] / I. O. Sereda. – rezhyim dostupu do zhurn. : <http://www.sportpedagogu.org.ua/html/journal/2009-04/09siodnf.pdf> – (nazva z ekranu).
6. Teplov B. M. Problemy individual'nykh razlichiy : [Tekst] / B. M. Teplov. – M., 1961. – 536 s.
7. Chornous V. Tvorchy zdibnosti osobystosti: vyznachennya, sutnist', struktura / V. Chornous // Problemy pidhotovky suchasnoho vchytelya. – 2012. – № 5. – (ch. 1). – S. 82–87.

Остапювская Ирина, Свистун Надежда. РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ. В статье кратко актуализировано понятие «творческие способности», проанализированы их структура, составляющие, характерные особенности, обоснована важность их формирования, роль и место начальной школы в этом процессе; также исследованы и охарактеризованы оптимальные условия для их формирования (при этом внимание было сосредоточено на возможностях уроков математики в младших классах). Проанализированы возможности формирования творческих способностей учащихся начальных классов. Коротко исследованы отдельные методические приемы

формирования творческих способностей младших школьников на уроках математики, приведены их примеры. Определены перспективы дальнейших исследований.

Ключевые слова: творческие способности, формирование творческих способностей, младшие школьники, методика математики, начальная школа

Ostapiovska Iryna, Svystun Nadia. DEVELOPMENT OF CREATIVE ABILITIES OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN ON THE LESSONS OF MATHEMATICS. The concept of «creative abilities» is briefly introduced in the article, are analyzed their structure, components, characteristics, explained the importance of their formation, the role and place of primary school in this process; the optimal conditions for their formation were also investigated and characterized (attention was focused on the possibilities of mathematics lessons in junior classes). The possibilities of forming the creative abilities of primary school schoolchildren are analyzed. The separate methodical methods of forming the creative abilities of junior schoolchildren on the lessons of mathematics are briefly studied, examples are given. Prospects for further research have been determined.

Keywords: creative abilities, formation of creative abilities, junior schoolchildren, methodology of mathematics, junior school.

Стаття надійшла до редколегії 29.08.2017 р.

УДК 78.071.(073)

Світлана Панасюк

Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки (Луцьк)

МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНІ ІДЕЇ ВАСИЛЯ ВЕРХОВИНЦЯ

У статті висвітлюється музично-педагогічна діяльність видатного діяча української національної культури, видатного хореографа, музикознавця, етнографа, педагога, диригента і композитора Василя Вікторовича Верховинця. Зазначається, що педагогічна праця була невід'ємною частиною багатогранної діяльності В. Верховинця. Авторка наголошує, що педагогічна спадщина В. Верховинця – значне явище в історії музичної педагогіки. Особливу цінність для музичного виховання дітей має посібник «Весняночка», який склали пісні-ігри, зібрані в народі або створені композиторами та пісенні авторські зразки. Педагогічна та естетична значущість «Весняночки» полягає у тому, що вміщені в ній твори дають дітям змогу відчувати на собі благотворну дію музики й слова, танцю і ритмічних рухів.

Ключові слова: Василь Верховинець, музичне виховання, музично-ритмічні ігри, «Весняночка», національне виховання.

Постановка проблеми у загальному вигляді та зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. В умовах відродження і розвитку національної культури, активного впровадження в педагогічну практику її виховного потенціалу, вивчення історії української музичної педагогіки є особливо актуальним, оскільки саме в минулому зосереджено прообраз сучасного освітньо-виховного процесу в Україні, для якого характерні опора на народнопісенні традиції, зародження та поширення ідей гуманізації та гуманітаризації освіти, активізації творчого потенціалу особистості тощо.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Визначним явищем в історії української музичної педагогіки є педагогічна спадщина відомих діячів музичної культури й освіти України, які жили й творили у першій половині ХХ століття, а саме: М. Леонтовича, С. Людкевича, К. Стеценка, Б. Яворського та багатьох інших діячів педагогічної освіти та культури. Вони зробили вагомий внесок у розвиток тогочасної теорії музичного виховання, своєю практичною діяльністю сприяли вихованню юного покоління на національній музичній культурі українського народу.

У цій плеяді найталановитіших діячів національної культури та науки особливе місце належить Василеві Миколайовичу Верховинцю (Костіву) (1880- 1938) – видатному хореографу, музикознавцю, етнографу, педагогу, диригенту і композитору.

Педагогічні ідеї і методика В. Верховинця широко використовується у сучасній музично-виховній практиці: це рухливі музичні ігри, інсценування пісень, рухова імпровізація, танок. Багато творів з репертуарно-методичного посібника «Весняночка» увійшло до

навчальних програм з музичного мистецтва та хореографії загальноосвітніх шкіл, шкіл естетичного виховання, дошкільних дитячих установ.

Мета статті – визначити концептуальні положення творчості В. Верховинця та показати шляхи їх упровадження в сучасний навчально-виховний процес.

Виклад основного матеріалу дослідження. Василь Миколайович Верховинець належить до видатних діячів українського мистецтва – учнів і послідовників Миколи Віталійовича Лисенка, які перенесли кращі традиції створеної ним школи в розвиток національної культури.

Верховинець (Костів) народився 5 січня 1880 року в селі Старий Мізунь, тепер Івано-Франківської області, в сім'ї малоземельного селянина. Здобути освіту в умовах жорстокого переслідування усього українського з боку айстро-угорської монархії було надзвичайно важко. Але, незважаючи на труднощі, дванадцятирічний хлопець після закінчення сільської школи їде до Львова і влаштовується вчитися у бурсі при Ставропігійському інституті. Бурса готувала слухачів для духовної та учительської семінарії.

Любов до народної пісні й танцю, а також виняткові музичні та педагогічні здібності визначили майбутній життєвий і творчий шлях Верховинця. У 1899 році він закінчує учительську семінарію в місті Самборі з дипломом «Городського народного вчителя» і починає викладати в народних школах міста Калуша, а потім у селах Бережниця та Угринові Калуського повіту. Майже всі, хто знав Верховинця, відзначали його любов до дітей і вміння працювати з ними.

Свою педагогічну діяльність Верховинець поєднує з роботою в театрі товариства «Руська бесіда». Там він працює хормейстером і виступає на сцені з провідними партіями в музичних постановках.

Педагогічна праця була невід'ємною частиною багатогранної діяльності В. Верховинця. Його педагогічні ідеї викристалізовувалися паралельно з пошуками в галузі фольклористики, хореографії, хорового виконавства, акторської майстерності та композиції. Розуміючи велику виховну силу і незбагненну красу фольклору, він не уклінно шукав засоби виховання в учнів любові до народних скарбів.

Педагогічна спадщина В. Верховинця – значне явище в історії музичної педагогіки. Її складають навчально-методичні посібники – «Весняночка» і «Теорія українського народного танцю», «Хрестоматія українських народних танців», в яких відбиті знання і досвід Верховинця-музиканта, актора, хорового диригента, етнографа і, нарешті, досвід багаторічної роботи з дітьми та студентами вищих навчальних закладів. У цих посібниках – багатий дидактичний матеріал, дібраний для навчання дітей співу і танцю, цінні методичні вказівки.

Особливу цінність для музичного виховання дітей має посібник «Весняночка», який склали пісні-ігри, зібрані в народі або створені М. Лисенком, М. Леонтовичем, К. Стеценком, П. Козицьким, П. Демуцьким; фольклорні записи К. Квітки, С. Титаренка, А. Конощенка, С. Дрімцова та пісенні авторські зразки. Педагогічна та естетична значущість «Весняночки» полягає у тому, що вміщені в ній твори дають дітям змогу відчувати на собі благотворну дію музики й слова, танцю і ритмічних рухів.

У «Весняночці» дібрані пісні та ігри на різні теми, серед них чимало знайомлять дітей з трудовою діяльністю дорослих: випіканням хліба («Печу, печу хлібчик»), косінням трави («Вийшли в поле косарі», «Молоді косарі»), посівом «моркви, маку й пастернаку» («Плету лісочку»), з роботою бондаря («Бондар»), шевця («Шевчик»), коваля («Коваль») тощо [1].

Включені до «Весняночки» пісні-ігри можна умовно поділити на три групи. До першої з них належать пісні-ігри, що відображають життєві явища ніби у зафіксованому певному стані, відтворюють розвиток образів у них в одному плані, без істотних змін, що дозволяє дітям втілити їх у такій же характерній однотипній манері.

Другу групу складають твори, в яких хоча й відтворено один образ, але з яскраво вираженою динамікою розвитку. Твори цього типу підказують конкретну програму дій, що спонукає до можливих варіантів інсценування пісень. Можлива варіативність рухів при єдиній музичній основі надає дітям великі можливості для творчості.

До третьої групи належать твори з музично-ігровими образами, які контрастують між собою і спонукають дітей до встановлення стосунків між персонажами, тобто до сюжетного розвитку гри. Ці твори характеризуються динамічним розвитком музично-поетичного змісту.

З цією ж метою рухи поділяються на:

- а) підготовчі до танцювальних (хитання головою, пристук ногою, плескання в долоні тощо); танцювальні – елементи народного танцю;
- б) гімнастичні – рухи з предметами та без предметів, колективно-порядкові вправи;
- в) пантомімі (сюжетно-образні рухи) – рухи імітаційного характеру, за допомогою яких зображаються рухи тварин, птахів, дії людей тощо [1].

Незважаючи на жанрово-тематичне розмаїття, В. Верховинець підходив до пісенного матеріалу диференційовано: з урахуванням вокальних завдань, поступовим ускладненням музично-ігрових образів відповідно до сюжетної лінії пісні, особливостей музично-ігрових образів та різновидів руху, спрямованих на художньо-творчу діяльність дітей. Усім творам властива зручна теситура, ясна ладова основа, чітка ритмічна організація. Ці якості пісень він розглядав як необхідну умову формування якісного звуку, співацької культури. Про увагу В. Верховинця до вокального виховання свідчить і те, що він надавав перевагу пісням з нисхідним рухом, що є кращим прийомом збереження високої позиції звучання.

На становлення педагогічних поглядів В. Верховинця значний вплив мали педагогічні ідеї М. Леонтовича. Водночас В. Верховинець дещо переосмислив роль пісні у вихованні підростаючого покоління. Цьому сприяли різнобічність художнього обдарування митця, різноманітність його захоплень, багата художньо-творча діяльність.

Розуміючи моторну природу музично-ритмічного чуття, він переосмислив роль руху зі співом стосовно всебічного (фізіологічного, психічного та музичного) розвитку дитини. На основі педагогічних спостережень він приходить до висновку, що «...найсильніше бажання у дитини – це бажання руху» [1, с. 21].

Розуміння провідної ролі руху в житті дитини дало можливість розширити межі використання руху в навчально-виховному процесі. Педагог упевнився, що рухові та ігрові елементи, які застосовуються ним на заняттях, допомагають дітям краще і швидше засвоїти необхідний навчальний матеріал. До того ж гармонія музики та руху приносила вихованцям особливу радість, яка, за словами педагога є «неперевершеним засобом пробудження дитячого мозку до активної діяльності...» [1, с. 23].

Переконавшись в тому, що дітям потрібні такі рухи, які б об'єднали у собі «виховання тіла й розуму» [1, с.6], визначило педагогічне кредо В. Верховинця, яке полягало у прагненні до єдності слова, співу і руху як джерела виховного впливу на всебічний розвиток дитини. Відтак спів на його заняттях супроводжувався рухами в ігровій формі, що підсилювало інтерес до художньо-творчої діяльності та дисциплінувало слухову увагу, а виразна міміка активізувала артикуляційний апарат.

Враховуючи схильність дітей до вільного фантазування, В. Верховинець вводив на заняттях елементи імпровізації. У методичних вказівках до «Весняночки» педагог спочатку пропонує повторювати вже вивчені пісні з іграми і танцями з тими змінами, які внесуть в ігри самі діти. Тобто їм належало знайти такі рухи, які в їхній уяві є найхарактернішими для музичного образу [1, с. 25]. Педагог вважав головним те, щоб дитина могла проникнутися почуттями, вираженими в пісні, і прагнула виразити їх. Це він розглядав як підготовчий етап до імпровізації.

У низці творів педагог спонукає дітей до рухової імпровізації, пропонуючи їм самостійно скласти танцювальну комбінацію або невеликий таночок на основі вже вивчених танцювальних рухів. Значення рухової імпровізації полягало в тому, що вона спиралася на захоплюючу для дітей ігрову діяльність.

Привертає увагу те, що педагог націлював дітей на свідоме й цілеспрямоване сприймання музики, відповідно до якої їм потрібно було знайти виразні рухи. Це одне із завдань, яке ставив В. Верховинець перед дітьми в їхній музично-ігровій та танцювальній творчості. Для цього добиралась музика, доступна дітям для імпровізації, яка мала яскраво виражені жанрові ознаки пісні, танцю або маршу.

Окремо наголосимо на такому важливому виді музичної діяльності, як спів без супроводу, що є традиційним для народного виконавства в Україні. В. Верховинець впроваджував такий спів саме на початковому етапі, який є найвідповідальнішим у системі музичного виховання підростаючого покоління. Він розглядав вокально-хорове виховання на основі взаємодії всіх його елементів, спрямованих, з одного боку, на розвиток музичних здібностей дітей, з іншого – на збагачення виконавських можливостей вихованців з раннього дитинства, забезпечуючи на майбутнє піднесення хорової культури.

Щоб оволодіння співацькими вміннями, яке вимагає значного напруження духовних та фізичних сил юних співаків, не було виснажливим, а навпаки, приносило їм задоволення і радість, педагог проводив заняття у творчій атмосфері, яку створював за допомогою гри та рухової діяльності дітей.

Особливу увагу В. Верховинець звертав на запобігання «пригніченню» розуму і психіки дитини. З цього приводу у першому розділі «Весняночки» він писав, що молодші діти ще не вміють володіти собою: «У них радість вводиться у дію все тіло: вони підскакують, плещуть у долоні, кричать, голосно співають тощо. Забороняючи їм так себе поводити, ми робимо дві серйозні помилки:

- 1) з великою шкодою для вихованців вбиваємо дитячу веселість у самому її початку;
- 2) бажанням стримати в забаві почуття дітей ми накладаємо на їхній мозок таке колосальне напруження, що малюкам надзвичайно важко зосередити на грі свою увагу» [1, с. 5].

В. Верховинець наголошував на «цінній властивості гри: вона веселить, радує, а здорова радість конче необхідна для здорового розвитку душі й тіла», гра є «найвідповіднішою формою руху» [1, с. 22]. Кожна гра у «Весняночці» озброює дітей певними знаннями, вміннями і навичками, а також носить виховний характер.

Вміщені у «Весняночці» музичні ігри з цікавими сюжетами та образами, близькими дітям, задовольняють їх потребу у вільному, ігровому вираженні думок та почуттів, дають можливість самостійно знайти рух, необхідний для характеристики музичного образу. У грі, збагаченій емоційним началом, найкраще виявляється дитяча фантазія. Казкові персонажі, явища природи, образи тварин, птахів, знайомі й зрозумілі дітям, легко стають дійовими особами гри й непомітно перетворюються в музично-танцювальний образ.

Характерна особливість музично-ігрового образу – його синтетичність. Діти застосовують комплекс художніх засобів з царини музики, драматургії, хореографії. Їхню увагу привертає словесний текст, характерні риси персонажів. Злагожденість музики та руху приносить дітям радість, і навпаки, порушення взаємозв'язку музики і руху викликає у них невдоволення. В. Верховинець вважав, що музика є організуючим началом музично-ритмічного руху. Її характеру, образному змісту педагог підпорядковував рухи до ігор тільки тоді, коли цього вимагав їх зміст або дозволяв характер пісні.

У рухливих музичних іграх втілене концептуальне положення методики В. Верховинця щодо комплексного використання елементів музичного, хореографічного та драматичного мистецтв у навчально-виховному процесі, спрямованому на розвиток творчих здібностей дитини.

Виконуючи танці, діти реалізують свою життєрадісність та рухливість. Хорошою формою народного танцю для дітей дошкільного та молодшого шкільного віку є інсценування народних пісень з цікавим та близьким для них змістом. При роботі над інсценізацією пісні В. Верховинець пропонував такий шлях: від проникнення в образну сутність і засвоєння учнями мелодії та словесного тексту пісні – до пластичного її відтворення, без чого не могла народитися єдність співу та руху, цілісний образ пісні і танцю.

У його методиці роботи з дітьми над художнім образом відбиті традиції живої народної практики, про які В. Верховинець писав: «...Без пісні чи музики танцю нема. Від них залежить темп, ритміка і характер танцю. Танцювальна пісня і танець, танцювальна мелодія на інструменті і танець – це одне нероздільне гармонійне ціле... та все ж таки головними провідниками танцю є музиканти і співаки» [3, с. 8].

Отже, музичне навчання дітей на початковому етапі В. Верховинець будує як комплексний процес розвитку всього організму, особливо слухового, рухового і зорового

аналізаторів у їх нерозривному зв'язку з голосовим апаратом. Таке комплексне поєднання всіх аспектів музичної освіти сприяє кращому розвитку музичного мислення, уявлень, спостережливості, пам'яті, а також волі та уваги.

Висновок з цього дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Творча спадщина В. Верховинця – виховна за змістом, і національна за суттю. В ній гармонійно поєднуються його науково-теоретичні дослідження, практична діяльність, мистецька та педагогічна творчість. Педагогічна мета – формувати національну культуру молоді: передати їй суспільно-історичний досвід та духовну спадщину українського народу, виробити здатність та потребу сприймати, розуміти, примножувати духовні надбання, прищеплювати риси національного характеру, патріотичні почуття, розвивати національну самосвідомість та гідність.

Створені В. Верховинцем наукові праці «Українське весілля» [4], «Теорія українського народного танцю» [3] і репертуарно-методичний посібник «Весняночка» [1] сприяли відродженню традицій українського народного танцювального і пісенного мистецтва, обрядового та ігрового фольклору, уможливили їх збереження у тому вигляді, в якому вони існують у народному житті, що дозволяє формувати національну культуру молоді.

Концептуальні положення В. Верховинця щодо поєднання у мистецькій освіті дітей музичного, хореографічного та драматичного мистецтв закладають хороші передумови для виховного впливу на дітей та їх участі у різноманітній художньо-творчій діяльності, оскільки ґрунтуються на співацькому та ритмо-пластичному музикуванні та елементах акторської гри.

Проведене дослідження свідчить про високий рівень методичної думки В. Верховинця, її відповідність не тільки тогочасній музично-педагогічній теорії, а й сучасній музичній педагогіці. Вона увібрала в себе досягнення європейської та вітчизняної педагогіки, української національної культури, досвід народного музикування. Наголосимо на глибоко гуманістичній спрямованості ідей В. М. Верховинця, який прагнув до виховання особистості музикою і хореографією, звеличення її духовного життя.

Розгляд концепції музичного виховання В. Верховинця у контексті європейської музичної педагогіки дає підставу для висновку, що його педагогічні ідеї співзвучні з передовими ідеями європейської та вітчизняної музичної педагогіки. Це виявилось, наприклад, в однаковій з К. Орфом меті музичного виховання – пробудженні творчого потенціалу дітей; у провідній педагогічній ідеї – зв'язок музики з рухом (Е. Жак-Далькроз), опорі на традиції української співацької культури (М. Леонтович); у змісті музичної освіти – використанні руху та імпровізації (у Жак-Далькроза – імпровізація на фортепіано, у Верховинця – імпровізація рухова); у деяких засобах виховання: прагненні до триєдності слова, музики, руху (Жак-Далькроз), використання співу без супроводу, національна інтонаційно-ладова і метро-ритмічна основа (М. Леонтович).

Педагогічні ідеї В. М. Верховинця зберегли свою актуальність і науково-практичне значення до наших днів. По-перше, дидактичний матеріал, переважну більшість якого складає вічно жива народна пісня, кращі зразки заново переосмисленої музично-ігрової літератури своїх сучасників

(М. Лисенка, М. Леонтовича, К. Стеценка) та твори автора, що увібрали найхарактерніші риси, властиві українському мелосу – це багатий за інтонаційним складом матеріал, що є дійовим чинником музичного навчання і виховання дітей.

По-друге, В. М. Верховинець зібрав і упорядкував музичні зразки з урахуванням вікових особливостей дітей, тому вони є не тільки високохудожнім, а й зручним матеріалом для формування і розвитку вокально-хорових навичок, оскільки виняткова мелодійність, чітка ритмічна основа, обмежений діапазон та теситура, наближена до примарної зони, створюють сприятливі умови для виконання, досягнення інтонаційної виразності, для розвитку слуху у всіх його виявах; для озброєння вихованців знаннями та навичками з музичної грамоти у вузькому та широкому розумінні. Подальше використання творчої спадщини В. Верховинця розкриває невичерпні можливості для діяльності педагогів і митців.

Джерела та література

1. Верховинець В. М. Весняночка / В. М. Верховинець. – 5-е вид. – К. : Муз. Україна, 1989. – 342 с.
2. Верховинець В. М. Пісні та романси / В. М. Верховинець. – К. : Муз. Україна, 1969. – 71 с.
3. Верховинець В. М. Теорія українського народного танцю / В. М. Верховинець. – 5-е вид. – К. : Муз. Україна, 1990. – 152 с.
4. Верховинець В. М. Українське весілля / В. М. Верховинець // Етнографічний збірник товариства імені Т. Г. Шевченка. – Кн. 1. – К. : [б. в.], 1912. – С. 71–68.
5. Верховинець В. М. Хорові твори / В. М. Верховинець. – К. : Мистецтво, 1966. – 86 с.
6. Верховинець Я. В. Відродження школи народного танцю Василя Верховинця / Ярослав Верховинець // Народна творчість та етнографія. – 1992. – №1. – С. 40–46.
7. Вронський В. І. Передмова до третього видання / В. І. Вронський // Верховинець В. М. Теорія українського народного танцю. – К. : Муз. Україна, 1990. – С. 10.
8. Державна національна програма «Освіта» («Україна ХХІ століття»). – К. : Райдуга, 1994. – 61 с.
9. Дем'янюк Н. Концептуальні положення педагогічної теорії Василя Верховинця / Наталія Дем'янюк // Естетика і етика педагогічної дії. Збірник наук. Праць. – 2011, Вип.2. – С. 20–28.

References

1. Verhovynets V.M. Vesnyanochka / V.M. Verhovynets. – 5-е вид. – К. : Muz. Ukrayina, 1989. – 342 s.
2. Verhovynets V.M. Pisni ta romansy / V.M. Verhovynets. – К. : Muz. Ukrayina, 1969. – 71 s.
3. Verhovynets V.M. Teoriya ukraïnskogo narodnogo tancyu / V.M. Verhovynets. – 5-е вид. – К. : Muz. Ukrayina, 1990. – 152 s.
4. Verhovynets V.M. Ukrayins'ke vesillya / V.M. Verhovynets // Etnografichnyj zbirnyk tovarystva imeni T.G. Shevchenka. – Kn. 1. – К. : [b. v.], 1912. – S. 71–68.
5. Verhovynets V.M. Xorovi tvory / V.M. Verhovynets. – К. : My'steczstvo, 1966. – 86 s.
6. Verhovynets Ya.V. Vidrozhennya shkoly narodnogo tancyu Vasylya Verhovynetsya / Yaroslav Verhovynets // Narodna tvorchist' ta etnografiya. – 1992. – #1. – S. 40–46.
7. Vronskiy V.I. Predmova do tret'ogo vydannya / V.I. Vronskiy // Verhovynets V.M. Teoriya ukraïnskogo narodnogo tancyu. – К. : Muz. Ukrayina, 1990. – S. 10.
8. Derzhavna nacional'na programa «Osvita» («Ukrayina XXI stolittya»). – К. : Rajduga, 1994. – 61 s.
9. Dem'yanko N. Konceptual'ni polozhennya pedagogichnoyi teorii Vasylya Verhovynetsya / Nataliya Dem'yanko // Estetyka i etyka pedagogichnoyi diyi. Zbirnyk nauk. prac', 2011, vyp.2. – s. 20–28.

Панасюк Светлана. МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИДЕИ ВАСИЛИЯ ВЕРХОВИНЦА. В статье освещается музыкально-педагогическая деятельность Василия Верховинца – талантливого деятеля украинской национальной культуры и науки, выдающегося хореографа, музыковеда, этнографа, педагога, дирижера и композитора. Акцентируется внимание на то, что педагогические идеи и методика В. Верховинца актуальны и широко используются в современной музыкально-воспитательной практике. Это подвижные музыкальные игры, инценирование песен, импровизация, танец. В статье анализируется репертуарно-методическое пособие «Весняночка». В современные учебные программы по музыкальному искусству и хореографии общеобразовательных школ, школ эстетического воспитания, дошкольных детских учреждений включены песни-игры, которые составляют «Весняночку».

Ключевые слова: Василий Верховинец, музыкальное воспитание, музыкально-ритмические движения, «Весняночка», украинские народные песни-игры, национальное воспитание.

Panasjuk Svitlana. MUSICAL-PEDAGOGICAL IDEAS OF VASILY VERHOVYNETS. The article considers musical-pedagogical activity of the outstanding figure of the Ukrainian national culture, a prominent choreographer, musicologist, ethnographer, teacher, conductor and composer Vasily Viktorovich Verhovynets.

It is noted that the pedagogical work was an integral part of his versatile activity. His pedagogical ideas were crystallized in parallel with the search in the field of folklore, choreography, choral music, acting, and composition. Understanding the great educational power and incomprehensible beauty of folklore, he sought the means of education of students in the love of folk treasures.

The author stresses that the pedagogical heritage of V. Verhovynets is a significant phenomenon in the history of musical pedagogy. It consists of training-methodical manuals – "Vesnyanochka" and "Theory of Ukrainian folk dance", "The anthology of the Ukrainian national dances" that reflect Verhovynets' knowledge and experience, as musician, actor, choral conductor, ethnographer and, finally, the experience of working with children and students of higher educational institutions. These tutorials have a rich teaching material, selected for teaching children to sing and dance, valuable guidance.

A special value for the musical education of children has the manual "Vesnyanochka", which consisted of song-games, collected among the people or created by composers and song samples of authors. The pedagogic and aesthetic significance of "Vesnyanochka" is that the works contained in it give children the opportunity to feel the beneficial effect of music and words, dance and rhythmic movements.

Keywords: Vasily Verhovynets, musical education, musical-rhythmic movements, "Vesnyannochka", Ukrainian folk song-games, national education.

Стаття надійшла до редколегії 10.09.2017 р.

УДК 37.013.3(437.1)(091)(043.5)

Раїса Пріма, Віра Новосад

Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки (Луцьк)

НОВАТОРСТВО ПЕДАГОГІЧНИХ ІДЕЙ Я. А. КОМЕНСЬКОГО

У статті обґрунтовується новаторство педагогічних ідей Я. А. Коменського, що віддзеркалюють багатомірність його філософії – пансофії, які, визначаючи позачасовий характер інваріантного ядра педагогічного знання, значно випередили свою епоху, орієнтуючи педагогічну науку і практику на формування цілісного образу світу і людини. Аналізуються новаторські ідеї Я. А. Коменського про можливість і шляхи створення всезагальної картини світу.

Акцентується увага на тому, що пансофія розглядається чеським педагогом як «єдина книга книг», яка вчить усьому, не тільки як система наукових знань, але й як поєднання різних форм людського досвіду.

Узагальнено, що новаторство самої ідеї пансофійності у науковому доробку Я. А. Коменського визначається характерним для сучасної педагогіки зростанням інтересу до проблеми цілісності освіти, конструктивне розв'язання якої передбачає формування нової якості педагогічного мислення, пошуку методологічних підвалин та орієнтирів для розроблення стратегії розвитку сучасної освіти.

Ключові слова: всезагальна картина, людина, новаторство, пансофія, педагогічні ідеї, світ, система, стратегії освіти, цілісний образ.

Постановка проблеми у загальному вигляді та зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Сімнадцяте століття, пов'язане з життям і просвітницькою діяльністю Ян Амоса Коменського (1592–1670), традиційно називають передднем Нового часу, нової філософії, нової науки, епохою формування глобальної свідомості, що відображала необхідність виховання нової людини. Цей вік викликає зацікавленість сучасників передусім тим, що є, за твердженням Ф. Йейтс, «важким рухом людства до «просвіти» (в смислі набуття нового світобачення) і до «освіченості» (в смислі накопичення інтелектуального потенціалу і наукових знань)» [1, с. 12–13]. На наш погляд, саме в цих різноспрямованих передумовах закладений початок багатомірної філософії Я. А. Коменського – пансофії. Його твердження «всі ми перебуваємо в єдиному світовому театрі, і все, що тут відбувається, стосується нас усіх... Усі ми, весь рід людський... – одна родина, один дім...» [2, с. 295] є глибоко прогностичним і більше зрозумілим нам, ніж його сучасникам. Новаторство творчого спадку педагога-мислителя виявляється в тому, що його ідеї й висновки значно випередили свій час, мали вагомий вплив на подальший розвиток науково-гуманістичної думки, залишаючись актуальними і в наші дні.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз досліджень вітчизняних і зарубіжних учених (М. Арцишевська, М. Бечкова, Я. Квачала, В. Кларін, В. Кравець, В. Кортгаазе, Д. Лордкіпанідзе, С. Марчукова, Я. Паточка, А. Піскунова, Й. Полішенський, С. Соучек та ін.) засвідчує інтерес до означеної науково-практичної проблематики. У працях Е. Александрова, О. Антонова, І. Зайченко, Б. Мітюкова, Є. Путілова, Д. Скільського, А. Хуторського, Д. Чижевського, П. Щербаня та ін. студіюються проблеми використання педагогічних ідей Я. А. Коменського у сучасній освітній діяльності. Однак, у сучасній науці недостатньо приділено уваги питанню обґрунтування новаторства педагогічних ідей Коменського, історико-науковий зміст яких створює умови для становлення і розвитку нової стратегії освіти.

Мета статті: розкрити новаторство ідеї пансофійності Я. А. Коменського як провідної в його багатомірній філософії, що, випереджаючи свій час, слугує методологічним підґрунтям та орієнтиром для розроблення стратегії розвитку сучасної освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Передусім відзначимо, що новаторською є сама ідея пансофійності, розвинута у творчому спадку Я. А. Коменського, котра посідає особливе місце серед ідей, які «визначають позачасовий характер інваріантного ядра педагогічного знання» [3, с. 5], орієнтує педагогічну науку і практику на формування цілісного образу світу і людини.

Зауважимо, педагогічний аспект ідеї пансофійності розкривається в «Пансофії» – третій частині незавершеної праці «Всезагальна рада з виправлення справ людських» («De rerum humanarum emendatione consultatio catholica»), де суть духовних пошуків Коменського відображає єдність теоретичних і практичних освітніх завдань, звернених до кожної конкретної людини, коли «в повний голос говорить Коменський-педагог, який виступає з грандіозним задумом виховання всього роду людського загалом і кожної людини зокрема» [4, т. 1, с. 638]. Водночас, як слушно відзначає А. Красновський «було б глибокою помилкою не враховувати соціально-філософських спрямувань автора як основи його педагогічних побудов», позаяк «без цієї цілеспрямованості всі спостереження і весь багатющий власний досвід залишилися б купою фактів, позбавлених будь-якого смислу і значення; без неї у розпорядженні мислителя і новатора педагогічної справи не лишилось би надійного критерію для оцінки досвіду і спостережень» [5, с. 149].

Відзначимо, «Пансофію» Коменський називав «єдиною книгою книг», яка ...вчить усьому: «кажучи «всьому», маю на увазі все, що можуть пізнати люди і про що негоже залишатися у незнанні мудрій людині: виклад уже відомого нам, людям; перелік того, чого ми поки не знаємо...; речі нововідкриті; речі, що вивчаються. Словом, про який би потрібний предмет не зайшла мова, про нього в нас повинна виявитися достатня інформація, – але насамперед про те, що треба людині знати і робити, у що вірити і на що надіятися для досягнення блаженства у цьому і в майбутньому житті. Повинно тут говоритися і про те, що належить звершити і перетерпіти людині у віці цьому і у вічності, як скоро людська мудрість, за божим свідченням, – знати і передбачати, що з нами буде в останні часи» [4, т.2, с. 333-334].

Крізь призму викладеного цілком правомірно зробити висновок: Пансофію чеський педагог розглядав не тільки як систему наукових знань, але й як поєднання різних форм людського досвіду.

Щодо світу, який, за твердженням Я. А. Коменського, є «системою систем», то при його пізнанні потрібно все зводити до єдності і «необхідно охопити пізнанням усе – позаяк усе з необхідністю виявиться перевертеним». Таке цілісне пізнання світу можливе лише через створення його загальної картини, яку сам мислитель називав драбиною. «Сподіваюся, – наголошував учений, – що всю сукупність пізнаваного можна вибудувати як **драбину світу**, споруджену для розумного огляду так, що кожен власник здорового глузду і неушкодженого почуття зможе в поступовому сходженні прийти від первинного до останнього, від нижчого до вищого і безперечно знайти все, де б то не було існуюче...» [4, т. 2, с. 335].

Я. А. Коменський, обґрунтовуючи необхідність створення такої картини світу, відзначав, що створити картину світу «можна лише спираючись на досягнення всіх наук і мистецтв», оскільки, по-перше, на думку мислителя, картина світу є не простим скупченням усіляких знань, а викладенням їх змісту у скороченому вигляді, їх «загальним начерком», який би давав можливість побачити місце окремої науки в загальній системі і створення якого «передбачає критичний аналіз усіх людських досягнень та їх всезагальний перерозподіл, взаємоузгодження» [4, с. 55]. По-друге, її зміст повинен включати не все і вся, а лише потрібні всім людям «засади, властивості і цілі найважливішого з усього, що існує і відбувається, щоб у цьому світі не трапилося їм нічого, про що б вони не мали можливості скласти хоч би скромне судження і чим вони могли б скористатися для певної мети розумно, без шкідливої помилки» [4, с. 295]. По-третє, у змісті такої картини світу все має бути представлене «в його внутрішній цілісності й обґрунтованості, через безперервний причинно-наслідковий зв'язок, ...у стислому вигляді, адже призначене служити для короткого і швидкоплинного життя» і «в доступній формі», яка б робила зрозумілим цей зміст для кожної розсудливої людини і навіть для восьмирічних дітей [4, с. 497; 520].

Правильно облаштована пансофія, за словами Я. А. Коменського, стане «універсальною алхімією», золотим мистецтвом, яке день за днем збільшуватиме пансофічне світло. Відзначимо, найважливішою справою свого життя Ян Амос Коменський уважав створення нового універсального курсу і підручника «Пансофія», конкретизуючи задум якого він писав: «Таку книгу, повторюю, хочу я скласти, яка заміняла б собою всі скарбниці всезагальної освіти. В ній не повинно бути пропущено нічого істотного, і читання цієї книги саме по собі повинно наповнювати розуми мудрістю.

Все це завдяки тому, що речі представлені в ній у неперервній, ясній і чіткій взаємозалежності, все виводиться зі своїх власних коренів, зі своєї власної істоти, і кожна річ виявляється тою самою, якою вона названа, і представляється саме такою, якою вона є насправді. Бо все [в цій книзі] обумовлено самою незмінною і внутрішньо зв'язаною істинною сутністю речей. Все це, однак, – у стислому вигляді, бо призначене служити для короткого і швидкоплинного життя. Все – в доступній формі, бо повинно вносити в розуми світло, а не сутінки. І все – в його внутрішній цілісності і обґрунтованості, через безперервний причинно-наслідковий зв'язок, оскільки ми маємо потребу в твердо встановленій істині, а не в надуманих поглядах» [6, с. 497].

Новаторською нам видається й думка Я. А. Коменського, продукована вподальшому Ф. Енгельсом і В. Вернадським, щодо необхідності включення в картину світу не тільки достовірних, але і ймовірнісних знань; «Якщо якимось положенням не можна довести до демонстративної достовірності, а втім воно корисне, то його треба віднести до питань, які потребують обговорення, або треба виставити його проблематично, вказавши підставу, яка говорить за те і за інше рішення, для того, щоб усім можна було судити, за яку альтернативу говорять більше обставини справи, а також і для того, щоб іншим людям залишилася можливість розв'язувати коли-небудь такі проблеми і розшукувати в таких питаннях непогрішиму очевидність істини» [4, с. 515].

Як це не парадоксально, але ідея створення «Пансофії» за життя її автора не знайшла ні достатнього розуміння, ні підтримки серед його сучасників, які вважали її утопічною або ж проявом надмірних амбіцій педагога-мислителя.

Парадоксальним нам видається й те, що світоглядне значення пансофії, її миротворчий початок тривалий час був у «тіні» дидактики, хоча саме пансофія витягла із забуття творчість видатного чеського науковця. Попри те, що сам термін «пансофія» не є авторством Коменського, оскільки вперше зустрічається у книзі Франческо Патріції «Нова філософія Всесвіту» («Nova de universitas philosophia»), що вийшла у 1592 році, і за П. Блонським був запозичений ним у Петра Лауренберга (1585-1639), автора «Pansophia», за твердженням В. Кортхаазе, Я. А. Коменський узяв у своїх попередників лише назву, але не суть пансофічного знання, розвиваючи його стосовно педагогіки [7, с. 489]. Подібної позиції дотримується й Д. Чижевський, відзначаючи, що Коменський «не був єдиним «пансофом» свого часу, тобто мислителем, який прагнув зібрати все знання людства в єдину систему, однак ніхто не виступав за цей ідеал з більшою енергією... ніхто не здобув з ідеалу пансофії стільки важливих і різноманітних висновків, як Коменський, до того ж практичних висновків» [8, с. 5].

Поза сумнівом, новаторство поглядів Я. А. Коменського полягає в поєднанні вищих цілей удосконалення роду людського з досить конкретними завданнями досягнення суспільного блага [9, с. 124]. Як відзначив німецький учений-енциклопедист Г. Лейбніц, він зіграв таку роль у педагогіці, як Демократ і Бекон у розвитку філософії, а Копернік – у розвитку астрономії, оскільки «Коменський мислив всесвітньо (глобально), а не лише по- «європейськи» (W. Korthaase), а його наука – «шлях світла».

Висновок з цього дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Узагальнення вище викладеного дозволяє зробити висновок: новаторство самої ідеї пансофійності у науковому доробку Я. А. Коменського визначається характерним для сучасної педагогіки зростанням інтересу до проблеми цілісності освіти, конструктивне розв'язання якої передбачає формування нової якості педагогічного мислення, що базується на осмисленні історико-педагогічного знання, класичних педагогічних праць, пошуку методологічних підвалин та орієнтирів для розроблення стратегії розвитку сучасної освіти. *Перспективи*

подальших наукових розвідок пов'язуємо з подальшим розвитком і реалізацією ідей пансофічної освіти.

Джерела та література

1. Йейтс Ф. Розенкрейцеское просвещение / Френсис Йейтс. – М.: Энигма; СПб.: Алетейя, 1999.
2. Коменский Я. А. Единственно необходимое / Я. А. Коменский // Лабиринт света и рай сердца. – М., 2000.
3. Марчукова С. М. Ян Амос Коменский: приглашение к диалогу / С. М. Марчукова. – СПб, изд. «Европейский дом», 2008.
4. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения : в 2 т. / Я. А. Коменский; под ред. А. И. Пискунова [и др.]. – М. : Педагогика, 1982. – Т. 1. – 656 с.; Т. 2. – 576 с. – (Педагогическая библиотека).
5. Красновский А. А. Ян Амос Коменский / А. А. Красновский. – М.: Учпедгиз, 1973. – 324 с.
6. Бим-Бад Б. М. «Великая дидактика». Комментарии // Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения: В 2-х т. Т. 1. – М.: Педагогика, 1982. – С. 626–635.
7. Kotrhaase W. Comenius` pansophic Universal University of Nations, Sciens and Arts // Comenius und der Weltfriede. Deutsche Comenius – Gesellschaft Berlin, 2005. – S. 487–510.
8. Чижевский, Д. И. Ян Амос Коменский и западная философия / Д. И. Чижевский // Сочинения / Я. А. Коменский. – М., 1997. – С. 5–12. – (Памятники философской мысли).
9. Мельников Г. П. Автопортрет ученого XVII века. Ян Амос Коменский в зеркале своих сочинений / Материалы работы международного симпозиума «Человек-культура-общество в концепции Яна Амоса Коменского». – М., 1997.

References

1. Yeyts F. Rozenkreyseskoe prosveschenie / Frensis Yeyts. – M.: Enigma; SPb.: Aleteyya, 1999.
2. Komenskiy Ya. A. Edinstvenno neobhodimoe / Ya. A. Komenskiy // Labirint sveta i ray serdtsa. – M., 2000.
3. Marchukova S. M. Yan Amos Komenskiy: priglashenie k dialogu / S. M. Marchukova. – SPb, izd. «Evropeyskiy dom», 2008.
4. Komenskiy Ya. A. Izbrannyye pedagogicheskie sochineniya : v 2 t. / Ya. A. Komenskiy; pod red. A. I. Piskunova [i dr.]. – M. : Pedagogika, 1982. – T. 1. – 656 s.; T. 2. – 576 s. – (Pedagogicheskaya biblioteka).
5. Krasnovskiy A. A. Yan Amos Komenskiy / A. A. Krasnovskiy. – M.: Uchpedgiz, 1973. – 324 s.
6. Bim-Bad B. M. «Velikaya didaktika». Kommentarii // Komenskiy Ya. A. Izbrannyye pedagogicheskie sochineniya: V 2-h t. T. 1. – M.: Pedagogika, 1982. – S. 626–635.
7. Kotrhaase W. Comenius` pansophic Universal University of Nations, Sciens and Arts // Comenius und der Weltfriede. Deutsche Comenius – Gesellschaft Berlin, 2005. – S. 487–510.
8. Chizhevskij, D. I. Jan Amos Komenskiy i zapadnaya filosofiya / D. I. Chizhevskij // Sochineniya / Ja. A. Komenskiy. – M., 1997. – S. 5–12. – (Pamjatniki filosofskoj mysli).
9. Mel'nikov G. P. Avtoportret uchenogo XVII veka. Jan Amos Komenskiy v zerkale svoih sochinenij / Materialy raboty mezhdunarodnogo simpoziuma «Chelovek-kul'tura-obshchestvo v koncepcii Jana Amosa Komenskogo». – M., 1997.

Прима Рауса, Новосад Вера. НОВАТОРСТВО ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИДЕЙ Я. А. КОМЕНСКОГО. В статье обосновывается новаторство педагогических идей Я. А. Коменского, отображающих многомерность его философии – пансофии, которые, определяя вневременной характер инвариантного ядра педагогического знания, значительно опередили свою эпоху, ориентируя педагогическую науку и практику на формирование целостного образа мира и человека. Анализируются новаторские идеи Я. А. Коменского о возможностях и путях создания всеобщей картины мира.

Акцентируется внимание на том, что пансофия рассматривается чешским педагогом как «единая книга книг», которая учит всему, не только как система научных знаний, но и как объединение разных форм человеческого опыта.

Обобщено, что новаторство самой идеи пансофийности в научном багаже Я. А. Коменского определяется характерным для современной педагогики повышением интереса к проблеме целостности мира, конструктивное решение которой предусматривает формирование нового качества педагогического мышления, поиска методологических оснований и ориентиров для разработки стратегии развития современного образования.

Ключевые слова: всеобщая картина, человек, новаторство, пансофия, педагогические идеи, мир, система, стратегии образования, целостный образ.

Prima Raisa, Novosad Vira. INNOVATION OF PEDAGOGICAL IDEAS BY JOHN AMOS COMENIUS. The article substantiates the innovation of J. A. Comenius's pedagogical ideas, which reflect the multidimensionality of his philosophy – the pansophy, which, defining the timeless nature of the invariant core of pedagogical knowledge, far outstripped their era, orienting pedagogical science and practice to the formation of a holistic image of the world and human. Innovative ideas of John Amos Comenius on the possibilities and ways of creating a universal picture of the world are analyzed.

The emphasis is placed on the fact that the pansophy is regarded by the Czech pedagogue as the "only book of books", which teaches everything, not only as a system of scientific knowledge, but also as a combination of different forms of human experience.

It is generalized that the innovation of the idea of pansophy in the scientific work of Comenius is determined by the growing interest in the integrity of education characteristic of modern pedagogy, the constructive solution of which involves the formation of a new quality of pedagogical thinking, the search for methodological foundations and guidelines for the development of a strategy for the development of modern education.

Keywords: general picture, human, innovation, pansophy, pedagogical ideas, world, system, educational strategies, integral image.

Стаття надійшла до редколегії 09.09.2017 р.

УДК 374.015.31:172.12(477)

Алла Сеник

*Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана
Хмельницького(Мелітополь)*

ФОРМУВАННЯ ДЕРЖАВНИЦЬКОЇ ПОЗИЦІЇ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ ПОЗАШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ЯК ВИХОВНА СИСТЕМА

Сучасна освітньо-виховна система України перебуває у стані реформування, значні зміни відбуваються з метою наближення освіти до соціальних та економічних реалій сьогодення. Матеріали статті присвячено вивченню державницького виховання учнівської молоді. Автор обґрунтовує важливість означеної проблематики, зазначаючи, що основним завданням позашкільних навчальних закладів є створення виховного простору, що базується на цінностях державницької культури. Опрацювання наукових джерел дозволяє стверджувати, що основним завданням позашкільних навчальних закладів є створення виховного простору, що насичений цінностями державної культури, а також – вихованням бережливого ставлення та прагнення до примноження державних надбань. Ціннісне ставлення особистості до держави, суспільства і до самого себе виявляється у таких якостях, як патріотизм, національна самосвідомість, правосвідомість, політична культура, а також культура міжетнічних відносин. Діяльність позашкільних закладів містить усі можливості для оптимізації державницького виховання учнівської молоді та залучення інноваційних форм і методів у процес формування національної приналежності особистості в контексті державницького виховання молоді у сучасних соціально-політичних умовах розвитку України.

Державницьке виховання учнівської молоді поєднує в собі низку окремих напрямів виховання: духовно-моральне, правове, військово-патріотичне тощо. Головним результатом виховних зусиль, на думку автора, має стати готовність учнівської молоді до державницької діяльності як внутрішнього системного утворення, що передбачає чотири основні компоненти: психолого-педагогічний, освітній, соціальний та духовно-моральний. Форми і методи, що використовують педагогічні працівники, як зазначає автор, мають ґрунтуватися на взаємодії, і спрямовуватися на самостійний пошук істини, сприяти формуванню критичного мислення, ініціативи й творчості. У статті представлено результати розробки та впровадження програми формування державницької позиції учнівської молоді під назвою «Дослідник чудес», що передбачає розвиток знань про рідний край, народ, державу, розвиток уявлень про власну етно-національну приналежність, патріотичних почуттів тощо. Проведене дослідження з використанням форм і методів державницького виховання сприяло отриманню успішних результатів щодо формування державницької позиції учнівської молоді в умовах позашкільного навчального закладу.

Ключові слова: державницька позиція, учнівська молодь, позашкільні навчальні заклади

Постановка проблеми у загальному вигляді. Сучасна освітньо-виховна система України перебуває у стані реформування, значні зміни відбуваються з метою наближення освіти до соціальних та економічних реалій сьогодення. Формування активної державницької вихованості учнівської молоді, на сьогоднішній день, є одним з ключових напрямів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми. Корисними для нашого дослідження стали роботи про державницьке, національно-патріотичне виховання (В. Антонович, І. Бех), про національно-патріотичне виховання в умовах позашкільного навчального закладу (Т. Гавлігіна), про виховання патріота-державника

(С. Головчук), про оптимізацію виховного потенціалу позашкільного навчального закладу (О. Литовченко) та ін.

Формулювання цілей статті. Мета викладу матеріалу статті полягає у вивченні сучасних наукових досліджень щодо специфіки державницького виховання учнівської молоді в умовах позашкільних закладів як виховної системи.

Виклад основного матеріалу дослідження. Дана проблематика зумовлена віковими особливостями, а також – сучасними умовами трансформації українського суспільства, втратою сім'єю пріоритету саме в процесі державницької соціалізації, неузгодженістю соціальних впливів громадських організацій та засобів масової інформації. Варто зазначити, що для учнівської молоді характерні такі соціально-психологічні новоутворення: формування світогляду, розвиток самосвідомості, процес самовизначення. Це передбачає державницьку ідентифікацію особистості, опанування нових соціальних ролей, зокрема громадянських. Схильність до самостійності й ініціативності надає широкі можливості для їх самореалізації через соціально значущу діяльність.

Опрацювання наукових джерел дозволяє стверджувати, що основним завданням позашкільних навчальних закладів є створення виховного простору, що насичені цінностями державної культури, а також – виховання бережливого ставлення та прагнення до примноження державних надбань. Ціннісне ставлення особистості до держави, суспільства і до самого себе виявляється у таких якостях, як патріотизм, національна самосвідомість, правосвідомість, політична культура, а також культура міжетнічних відносин. Діяльність позашкільних закладів містить усі можливості для оптимізації державницького виховання учнівської молоді та залучення інноваційних форм і методів у процес формування національної приналежності особистості в контексті державницького виховання молоді у сучасних соціально-політичних умовах розвитку України.

Саме цим зумовлено розгляд державницького виховання, державницької позиції учнівської молоді в умовах позашкільного навчального закладу як певну систему, де має бути виділена мета, завдання, зміст, етапи, керівні принципи її здійснення, форми та методи.

Метою розробленої нами програми є формування державницької позиції учнівської молоді, здатної до вияву патріотичних почуттів та позитивного сприймання своєї держави.

Основними завданнями програми є: ознайомлення учнівської молоді з різними типами державницької позиції представників різних національностей, які проживають в Україні, цінностями свого народу; формування уявлення про державні символи, державні свята; розвиток здатності до сприйняття власної етно-національної приналежності; виховання доброзичливого ставлення до людей інших національностей; виховання любові до свого народу; формування толерантного ставлення до представників інших етнічних груп; культивування позитивного ставлення до рис українського характеру – відповідальності, емоційності, працелюбності, свободи, альтруїстичності, справедливості, доброти, чесності, любові до оточення, чуйності тощо.

Вихідними даними для організації програми є такі стратегії, концепції та положення [8], [9], [10]:

1. Закон України про позашкільну освіту
2. Стратегія національно-патріотичного виховання дітей та молоді на 2016 – 2020 роки;
3. Концепція виховання дітей і молоді в національній системі освіти;

У процесі формування позиції «Я-державник» учнівської молоді, нами виділено чотири основні напрями:

- 1) корекція потреб, емоцій, мотивів через формування почуття державницької відповідальності;
- 2) початкове формування моделі державної культури;
- 3) усвідомлення оптимістичного боку історичного розвитку держави;
- 4) спрямування вчинків на удосконалення розвитку держави.

Серед засобів, що дозволяють корегувати ці напрями, спонукати перетворення вищих моральних переживань і цінностей на особистісні, ефективними є ігрові завдання. Корекційний вплив цих засобів полягав у розширенні та посиленні духовної спрямованості ігор, що представлені на народознавчому матеріалі. На цьому етапі застосовуються тренінгові вправи,

ігрові завдання щодо усвідомлення символічності державних свят, пісень, приказок, що вибирають у себе народну мудрість. Особлива увага у цих засобах надається моральній функції.

Загалом, форми і методи, що використовують педагогічні працівники, мають ґрунтуватися на взаємодії, і спрямовуватися на самостійний пошук істини, сприяти формуванню критичного мислення, ініціативи й творчості.

За результатами теоретичного опрацювання наукових джерел, нами було розроблено програму формування державницької позиції «Дослідник чудес», що передбачає розвиток знань про рідний край, народ, державу, розвиток уявлень про власну етно-національну приналежність, патріотичних почуттів тощо.

Експериментальне впровадження програми відбувалося за трьома етапами:

I етап – підготовчий. Змістовний аспект підготовчого етапу передбачає визначення педагогічних умов формування державницької позиції.

У тлумачному словнику української мови поняття «умова» розкривається як «необхідна обставина, яка робить можливим здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяє чомусь» [12, с. 632]. Варто зазначити, що саме поняття «педагогічна умова» розглядається нами як філософська категорія, за допомогою якої відображаються універсальні відношення певної речі до тих факторів, завдяки яким вона існує. Ми розуміємо педагогічні умови як процес організації формування державницької позиції учнівської молоді, адже від цього залежить, який ефект буде запроваджено у виховний процес позашкільного навчального закладу. У такому випадку педагогічні умови постають як одна зі сторін закономірностей процесу державницького виховання.

В руслі нашого дослідження, нами було виділено наступні педагогічні умови:

- 1) здійснення підготовки педагогічних працівників до формування державницької позиції підлітків в позашкільних навчальних закладах;
- 2) реалізація ігрової програми формування «Я-державник» у позашкільних клубах та центрах за місцем проживання;
- 3) проведення систематичної діагностики рівнів сформованості державницької позиції учнівської молоді.

В рамках першого етапу було також визначено й розвиток здатності позитивно сприймати власну етно-національну приналежність у контексті відносин «Я – моє село, моє місто, мій регіон, моя держава», підведення учнівської молоді до самостійного вияву бажання презентувати себе як представника України у колі різних людей.

II етап – основний. Змістовний аспект основного етапу формувального експерименту полягає у залученні учнівської молоді до активного ігрового процесу, спрямованого на розвиток бачення реальних потреб нашої держави та діяльності людей, які обирають певні професії, що важливі для розбудови нашої країни. На цьому етапі спостерігається розвиток уяви, творчості, активізується словник, виникають асоціативні зв'язки між змістом державницького виховання та життєвим досвідом учнівської молоді. У ході педагогічної роботи, нами використовувалися завдання, що спрямовані на корекцію мотивів взаємодії з людьми інших національностей – відбувалося розширення мотивів, розвивається державницька позиція.

Результатом зазначених впливів є створення сприятливих умов для державницького виховання учнівської молоді в умовах позашкільного навчального закладу. Наприклад, ми наводимо приказки інших народів. Так, японські приказки: «Дотримуватись звичаю – шанувати злагоду і мир», «Коли втрачають народ, втрачають державу», «Вірний самурай двом князям не служить». Такі вислови є і у шведів: «Удома ти король, а на чужині – попихач». І, наприклад, чехи казали: «Хто береже своє – не заздрить на чуже». Для порівняння можна також навести постулати фінів: «Ліпше жменя рідної землі, ніж купа чужої», «Який птах, така й пісня; яка земля, такий і звичай»; угорців «Свою державу будуй на славу», «Нікчемна та пташка, яка власне кубельце нівечить», «Доти мир триває, доки сусід бажає»; азербайджанців: «Рідне гніздо – наймиліше», «Хто народ свій любить, той і світ весь любитиме».

Добираючи об'єкти для ігрових завдань, нами було враховано, що ставлення підлітка власної етно-національної приналежності у контексті відносин «Я-моя родина, мій рід» загалом

формується крізь призму й ставлення до об'єктів найближчого оточення. Саме тому ми зважали на положення необхідності запровадження у виховних процес індивідуально-унікальної Я-культури та загальнонаціональної Ми-культура.

«Я-культура» учнівської молоді є тією динамічною силою, що привносить у культурну самобутність нашого народу її здатність до нового, її відкритість до розвитку через встановлення форм національної культури. «Ми-культура», що діє на загальнонаціональному рівні, наділена здатністю та прагненням самозбереження через механізми трансляції культурних кодів новим поколінням (через звичаї, традиції, еталони культурної поведінки).

Зміст ігрових завдань коректувався позитивним ставленням до соціально значущих справ, серед яких, наприклад, є такі: «Ми поряд з літніми людьми», «Зробим справу з малюками». Також, не менш важливим є колективні творчі справи, що спрямовані на поліпшення спільного життя, а також участь у соціально значущих проектах («Підтримка бійців АТО», «Ми поряд з «особливими потребами»», «Справи Держави» тощо). Для державницького виховання, що цілеспрямовано здійснюється у позашкільних навчальних закладах, велике значення мають тренінгові заняття, з елементами ознайомлення із шедеврами світової літератури, музичної творчості; театралізовані постанови, що сприятимуть більшому розумінню внутрішнього світу героїв та їх переживанням у різних ситуаціях, що пов'язані із любов'ю до Батьківщини. Корисними також стануть тематичні зустрічі з відомими особами для обговорення питань про історію творення держави, про можливі варіанти розвитку певних суспільно-значущих подій, про перспективу розбудови нашої країни.

III етап – узагальнюючий. Змістовний аспект цього етапу полягає у розвитку здатності сприймати себе у контексті відносин «Я-Інший» у різних видах самостійної діяльності учнівської молоді.

То ж, формувальний експеримент включав у себе систему взаємодії педагогічного працівника з учнівською молоддю, що спрямована на формування позиції «Я-державник» у підлітків. Після проведення тренінгових вправ було виявлено такі позитивні зміни в учнівській молоді в умовах позашкільного навчального закладу, як усвідомлення моделі державної культури; державний образ думок; духовне збагачення внутрішнього життя.

Особливе зацікавлення серед учнів було виявлено у ході змагань на кращу розповідь про свою Батьківщину-Україну, про своїх рідних, про улюблених героїв виявляють підлітки. Перед цим з учнями було проведено попередню роботу, а саме:

- спостереження за основними характерними рисами поведінки оточуючих з подальшим обговоренням та порівнянням вражень;
- збір фото, малюнків, фактів вияву патріотизму, патріотичної поведінки, вчинків, добродіянь, любові до свого народу.

Державницьке виховання учнівської молоді поєднує в собі низку окремих напрямів виховання: духовно-моральне, правове, військово-патріотичне тощо [2]. Головним результатом виховних зусиль, на нашу думку, має стати готовність учнівської молоді до державницької діяльності як внутрішнього системного утворення, що передбачає чотири основні компоненти: психолого-педагогічний, освітній, соціальний та духовно-моральний.

Державницьке виховання учнівської молоді в умовах позашкільного навчального закладу – це комплекс заходів з формування позитивно необхідних якостей, а також процес цілеспрямованого системного формування державницького почуття, готовності особистості до виконання конституційного обов'язку.

Дослідження критеріїв, показників та рівнів державницької вихованості учнівської молоді в умовах позашкільних навчальних закладів сприятиме пошуку шляхів оптимізації даного процесу.

Загалом, діагностування державницької вихованості – це розпізнання і вивчення істотних ознак особистості з позиції «Я-державник», їх комбінацій, форм вираження як мети державницького виховання. Результати діагностування встановлюються тоді, коли педагог позашкільного навчального закладу ще не володіє повною інформацією про державницьку виховність учнівської молоді, а робить висновки на основі суттєвих проявів учнівської молоді з метою встановлення причин, що перешкоджають досягненню бажаного ступеня розвитку

якостей і властивостей особистості; визначення факторів, що сприяють успішній реалізації цілей державницького виховання.

Діагностика державницької вихованості спрямована на вивчення учнівської молоді, яка перебуває на етапі становлення і розвитку, і педагогів, які організовують пізнавальну, трудову, художньо-естетичну та ін. діяльність, створюючи умови для зміни позиції особистості «Я-державник» у системі відносин.

Проблеми державницького виховання перебувають у тісному взаємозв'язку з національним, моральним і трудовим вихованням, що мають вирішуватися як у навчальних закладах, так і в умовах діяльності позашкільних закладів. Вивчаючи теоретико-практичний досвід з проблеми державницького виховання учнівської молоді в умовах позашкільних закладів, нами було визначено такі напрями державницького виховання:

- формування й розвиток загальнолюдських духовно-моральних цінностей;
- вивчення героїчної історії українського народу (традиції, символи, звичаї);
- вивчення ідейно-теоретичні засади державної незалежності та суверенітету;
- співробітництво з державницькими органами влади.

Визначення стану державницької вихованості учнівської молоді передбачало необхідність розробки критеріїв, показників та рівнів цієї інтегральної характеристики. У ході дослідження, вважаємо необхідним зазначити на змісті ключових понять.

У педагогічній довідковій літературі термін «критерій» визначено як засіб для судження, ознака, на основі якої робиться оцінка, визначення або класифікація чого-небудь; мірило судження та оцінки, основна ознака, за якою одне рішення обирається із багатьох можливих, стандарт, виходячи з якого приймаються рішення, надаються оцінки та встановлюється класифікація [7].

Термін «показник», згідно словнику, визначається як свідчення, доказ, ознака будь-чого, наочні дані про результат процесу та певні досягнення. В академічному тлумачному словнику української мови термін «рівень» трактується як ступінь якості, величина та ін. результати, досягнуті у чому-небудь [12].

Під час проведення експериментальної частини дослідження нами були використані є наукові розробки В. Киричок. Таким чином, ми виокремили такі критерії та показники патріотичної вихованості, як емоційно-ціннісний компонент (любов до батьків, до родини, до рідного краю, до Батьківщини, толерантність, шанування традицій і культури), когнітивний компонент (знання родоvodu, знання та дотримання конституційних прав, символіки, безконфліктного проживання з іншими народами).

Дослідно-експериментальна робота щодо забезпечення ефективності державницького виховання учнівської молоді у позашкільних навчальних закладах, а також аналіз результатів, отриманих на основі розроблених критеріїв (ціннісного, державницьких якостей, поведінкового) продемонстрували позитивні зміни за окремими показниками та рівнем у цілому. Позитивна динаміка рівнів сформованості цінностей, державницьких якостей, державницької поведінки учнівської молоді дозволила сформулювати практичні рекомендації для педагогічних працівників позашкільних закладів.

Проведене дослідження не претендує на остаточне розв'язання проблеми, адже подальшої розробки потребує вивчення шляхів підготовки педагогів позашкільних навчальних закладів щодо здійснення державницького виховання, педагогічних форм та методів організації державницької соціалізації з урахуванням умов формування інформаційного суспільства та глобалізаційних процесів людства.

Висновки. Таким чином, експериментальне впровадження програми «Дослідник Чудес» дало змогу виявити найефективніший результат. Різноманітність використаних форм і методів державницького виховання сприяло отриманню успішних результатів щодо формування державницької позиції учнівської молоді в умовах позашкільного навчального закладу.

Джерела та література

1. Антонович В. Три національні типи народні / В. Антонович // Моя сповідь: Вибрані історичні та публіцистичні твори. – К.: Вид-во «Либідь», 1995. – С. 90–102.
2. Бех І. Д. Наголос – державницьке виховання / І. Д. Бех // Освіта: Всеукраїнськ. громад. – політ. тижневик. – 2014. – № 47. – С. 3.
3. Бех І. Д. Патріотичне і громадянське виховання: пункт зіткнення та лінія розмежування / І. Д. Бех // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: зб.наук.пр. – ІПВ НАПН України. – 2016. – Вип. 20. – Кн.1. – С. 6-11.
4. Бочковський О. І. Народ – собі / О. І. Бочковський [Товариство прихильників української господарської академії]. – Прага-Подєбради: Друкарня «Legiografie», 1932. – 47 с.
5. Гавлітіна Т. М. Національно-патріотичне виховання в умовах позашкільного навчального закладу: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 / Т. М. Гавлітіна. – К., 2007. – 20 с.
6. Головчук С. Ю. Проблема виховання патріота-державника у педагогічній спадщині Григорія Ващенко (1878–1967) автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / С. Ю. Головчук. – Київ, 2018. – 24 с.
7. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – С. 148, 249.
8. Закон про позашкільну освіту <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1841-14>
9. Закон України «Про позашкільну освіту» // Відомості Верховної Ради. – 2014, – № 34, ст. 451 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/main.php?query=education/average>
10. Концепція національно-патріотичного виховання дітей та молоді (від 16.06.2015 р. № 641). – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/47154/
11. Маланюк Т. З. Патріотичне виховання учнів основної школи засобами туристсько-краєзнавчої роботи: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07/ Т. З. Маланюк. – Умань, 2015. – 22 с.
12. Новий тлумачний словник української мови: у 4 т. – К.: Вид-во «Аконіт», 1999. – Т. 2. – 910 с.
13. Оптимізація виховного потенціалу позашкільного навчального закладу: колективна монографія / за ред. О. В. Литовченко. – К.: Педагогічна думка, 2012. – 192 с.
14. Павленко М. С. Патріотичне виховання молодших школярів на матеріалі творчості Павла Тичини: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 / М. С. Павленко. – Умань, 2001. – 22 с.
15. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности / Эрих Фромм; [пер. П.С. Гуревич]. – М.: Изд-во «Республика», 1992. – 670 с.
16. Чижевський Д. Нариси з історії філософії на Україні / Д. Чижевський. – К.: Вид-во «Оріє», 1992. – 230 с.

References

1. Antonovich V. Tri natsionalni tipi narodni / V. Antonovich // Moya spovid: Vibriani Istorichni ta publitsistichni tvori. – K.: Vid-vo «Libid», 1995. – S. 90–102.
2. Beh I. D. Nagolos – derzhavnytske vihovannya / I. D. Beh // Osvita: VseukraYinsk. gromad. – polIt. tizhnevik. – 2014.
3. Beh I. D. PatrIotichne I gromadyanske vihovannya: punkt zItknennya ta lInIya rozmezhuvannya / I. D. Beh // Teoretiko-metodichni problemi vihovannya dltey ta uchnIvskoYi molodI: zb.nauk.pr. – IPV NAPN UkraYini. – 2016.
4. Bochkovskiy O. I. Narod – sobi / O. I. Bochkovskiy [Tovarystvo prykhylnykiv ukrainskoi hospodarskoi akademii]. – Praha-Podiebrady: Drukarnia «Legiografie», 1932. – 47 s.
5. Havlitina T. M. Natsionalno-patriotychne vykhovannia v umovakh pozashkilnoho navchalnoho zakladu: avtoref. dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.07 / T. M. Havlitina. – K., 2007. – 20 s.

6. Holovchuk S. Yu. Problema vykhovannia patriota-derzhavnyka u pedahohichnii spadshchyni Hryhoriia Vashchenka (1878–1967) avtoref. dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.01 / S. Yu. Holovchuk. – Kyiv, 2018. – 24 s.
7. Honcharenko S. Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk / S. Honcharenko. – K.: Lybid, 1997. – S. 148, 249.
8. Zakon pro pozashkilnu osvitu <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1841-14>
9. Zakon Ukrainy «Pro pozashkilnu osvitu» // Vidomosti Verkhovnoi Rady. – 2014, – № 34, st. 451 [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <http://www.mon.gov.ua/main.php?query=education/average>
10. Kontseptsiiia natsionalno-patriotichnoho vykhovannia ditei ta molodi (vid 16.06.2015 r. № 641). – [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/47154/
11. Malaniuk T. Z. Patriotychne vykhovannia uchniv osnovnoi shkoly zasobamy turystsko-kraiezavchoi roboty: avtoref. dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.07/ T. Z. Malaniuk. – Uman, 2015. – 22 s.
12. Novyi tlumachnyi slovnyk ukrainskoi movy: u 4 t. – K.: Vyd-vo «Akonit», 1999. – T. 2. – 910 s.
13. Optyimizatsiia vykhovnoho potentsialu pozashkilnoho navchalnoho zakladu: kolektyvna monohrafiia / za red. O. V. Lytovchenko. – K.: Pedahohichna dumka, 2012. – 192 s.
14. Pavlenko M. S. Patriotychne vykhovannia molodshykh shkoliariv na materialy tvorchosti Pavla Tychyny: avtoref. dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.07 / M. S. Pavlenko. – Uman, 2001. – 22 s.
15. Fromm Э. Anatomia chelovecheskoi destruktivnosti / Эрыkh Fromm; [per. P.S. Hurevych]. – M. : Yzd-vo «Respublika», 1992. – 670 s.
16. Chyzhevskiy D. Narisy z istorii filosofii na Ukraini / D. Chyzhevskiy. – K.: Vyd-vo «Orii», 1992. – 230 s.

Алла Михайловна Сенник. ФОРМИРОВАНИЕ ГОСУДАРСТВЕННОЙ ПОЗИЦИИ УЧЕНИЧЕСКОЙ МОЛОДЁЖИ ВНЕШКОЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ КАК ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ СИСТЕМА

Современная образовательно-воспитательная система Украины находится в состоянии реформирования, значительные изменения происходят с целью приближения образования к социальным и экономическим реальностям. Материалы статьи посвящены изучению государственного воспитания ученической молодежи. Автор обосновывает важность обозначенной проблематики, отмечая, что основной задачей внешкольных учебных заведений является создание воспитательного пространства, основанного на ценностях государственной культуры. Государственное воспитание ученической молодежи сочетает в себе ряд отдельных направлений воспитания: духовно-нравственное, правовое, военно-патриотическое и тому подобное. Главным результатом воспитательных усилий, по мнению автора, должна стать готовность ученической молодежи к государственной деятельности как внутреннего системного образования, что в свою очередь предусматривает четыре основных компонента: психолого-педагогический, образовательный, социальный и духовно-нравственный. Формы и методы, что используют педагогические работники, как отмечает автор, должны основываться на взаимодействии, и направляться на самостоятельный поиск истины, способствовать формированию критического мышления, инициативы и творчества. В статье представлены результаты разработки и внедрения программы формирования государственной позиции ученической молодежи под названием «Исследователь чудес», которая предусматривает развитие знаний о родном крае, народ, государство, развитие представлений о собственной этно-национальной принадлежности, патриотических чувств и тому подобное. Проведенное исследование с использованием форм и методов государственного воспитания способствовало получению успешных результатов в формировании государственной позиции ученической молодежи в условиях внешкольного учебного заведения.

Ключевые слова: государственная позиция, ученическая молодёжь, внешкольные учебные заведения

Alla Senik. FORMATION OF PUPILS' STATE POSITION OF THE OUT-OF-SCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS AS AN EDUCATIONAL SYSTEM. *The modern educational and upbringing system in Ukraine is reforming, significant changes are taking place in order to make education closer to social and economic realities. The materials of the article are devoted to the study of the state education of pupils. The author justifies the importance of the mentioned problem, noting that the main task of out-of-school educational institutions is the creation of an educational area based on the values of state culture.*

Studying of scientific sources of information suggests that the main task of out-of-school educational institutions is creation of an educational space that is saturated with the values of state culture, as well as the education of a careful

attitude and the intention to increase the state's achievements. Person's valuable attitude to the state, society and to himself can be noticed in such qualities as patriotism, national consciousness, legal consciousness, political culture, as well as the culture of interethnic relations.

Out-of-school establishments' activities include all possibilities for optimizing the student youth's state education and attracting innovative forms and methods to the process of forming person's national identity in the context of the student youth's state education in the current socio-political development of Ukraine.

The state education of student youth combines a number of particular directions of upbringing: spiritual and moral, legal, military-patriotic and others. The author insists that the main result of educational efforts should be readiness of pupils youth for state activity as an internal systemic education. It contains four main components: psychological, pedagogical, educational, social and spiritual-moral.

The author notices that the forms and methods used by pedagogues should be based on interaction, be directed to independent search for verity. These forms and methods should facilitate formation of critical thinking, initiative and creativity. The results of the elaboration and implementation of the program for the state position of the student youth's formation entitled «The Wonder Explorer» are presented in the article. This program provides for the development of knowledge about the native land, the people, the state, the development of ideas about their own ethno-national identity, patriotic feelings.

The forms and methods of student youth's state education has been used in this research. The successful results in the formation of the student youth's state position in the conditions of out-of-school education has been achieved.

Keywords: *state position, student youth, out-of-school institutions*

Стаття надійшла до редколегії 10. 09.2017 р.

РОЗДІЛ II. ІННОВАЦІЙНІ ПРОЦЕСИ В ОСВІТІ

УДК 372.853

Валентин Гладуш, Варфоломій Савчук

Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара (Дніпро)

ПЕРЕТВОРЕННЯ ЛОРЕНЦА В ОСВІТІ УЧНІВ ФІЗИКО-МАТЕМАТИЧНОГО ПРОФІЛЮ НАВЧАННЯ

Запропоновано елементарне виведення перетворень Лоренца. Метод може бути використаний при вивченні елементів спеціальної теорії відносності і розгляді її найпростіших наслідків в старших класах профільної середньої школи, гуртковій роботі та на факультативних заняттях з фізики.

Ключові слова: середня школа, фізична освіта, спеціальна теорія відносності, перетворення Лоренца, поглиблене вивчення, елементарне виведення.

Постановка проблеми у загальному вигляді та зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Розвиток сучасного світогляду у молодій людини – одна з основних вимог, що пред'являються до шкільного навчального процесу. Це передбачає активне вивчення фундаментальних принципів природознавства. Серед них виділимо принципи відносності у фізиці. Їх значення виявляється вже при елементарному розгляді кінематики і динаміки різноманітних механічних явищ і особливо при розгляді релятивістської механіки. Вивчення цих розділів фізики сприяє розвитку сучасних релятивістських уявлень про наукову картину світу і розширює науковий світогляд учнів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Фундаментом релятивістської кінематики і динаміки спеціальної теорії відносності (СТВ) є перетворення Лоренца. Однак, на жаль, можна констатувати, що цим перетворенням в підручниках для загальноосвітньої школи приділяється недостатньо уваги. Так в поширених підручниках [1-3] перетворення Лоренца наводяться в готовому вигляді і не використовуються для виведення кінематичних наслідків СТВ. У посібнику [4] поглиблене вивчення СТВ взагалі обходиться без перетворень Лоренца. Непростий висновок цих перетворень і часткове їх використання для вивчення наслідків СТО міститься в посібниках з поглибленим вивченням фізики [5; 6].

На сьогодні перетворення Лоренца відсутні в навчальних програмах рівня стандарту та академічного рівня для 10-11 класів загальноосвітніх навчальних закладів і з'являються лише в навчальній програмі профільного рівня [7]. Отже виникає питання як подавати перетворення Лоренца в цьому випадку.

Зауважимо, що повне виведення перетворень Лоренца міститься в сучасних підручниках для вузів з теоретичної фізики [8; 9] і класичної електродинаміки [10; 11], яке будується на основі властивостей симетрії простору і часу, а також властивостей руху. Причому, нерідко вдаються до формального виведення, застосовуючи або поворот на уявній площині, або використовуючи гіперболічний поворот. Нарешті, часто застосовують більш строгий апарат лінійних перетворень, з використанням елементів теорії симетрій і груп перетворень. Підходи, що містяться в курсах фізики для вищих технічних і педагогічних закладів [12; 13], теж не можна назвати елементарними. Для початківця, що починає вивчати СТВ, ці підходи поки важкі для сприйняття.

Зазначимо, що методика поглибленого вивчення кінематичних висновків релятивістської механіки у середній школі ґрунтовно розглянута у статті [14]. Але й в ній автори методики обходять питання виведення перетворень Лоренца й подають їх у готовому вигляді. Однак деякий нескладний прийом дозволяє досить просто підійти до завдання виведення перетворень Лоренца.

Мета статті. Обґрунтувати можливість елементарного виведення перетворень Лоренца, яке відповідає фізичному і математичному рівню знань учнів старших класів профільного рівня навчання й має зрозуміле на такому рівні змістовне наповнення, є доступним і доцільним для використання й в інших формах вивчення спеціальної теорії відносності – на факультативних заняттях та гуртковій роботі з фізики.

Виклад основного матеріалу дослідження. У даній роботі запропоновано елементарне виведення перетворень Лоренца. Воно засновано на ідеї коригування стандартного перетворення Галілея деяким додатковим перетворенням. Вид цього додаткового перетворення знаходиться за допомогою простих алгебраїчних операцій з використанням вимоги сталості швидкості світла. Таким чином, шукане перетворення будується як послідовність виконання двох перетворень: перетворення Галілея і коригуючого додаткового перетворення (композиція перетворень), які в підсумку і приводять до перетворення Лоренца.

1. *Принцип відносності Галілея*

Почнемо з розгляду вільного руху тіл та його закономірностей.

Для опису процесів, що відбуваються у природі, необхідно ввести систему відліку. Система відліку – це сукупність тіла відліку, зв'язаної з ним системи координат і системи відліку часу, по відношенню до якої розглядається рух будь-яких тіл. Існують системи відліку, в яких вільний рух тіл, тобто рух тіл, які не знаходяться під дією зовнішніх тіл, відбувається з постійною швидкістю. Такі системи відліку називають інерціальними.

Досвід показує, що справедливим є принцип відносності, згідно з яким всі закони механіки однакові в усіх інерціальних системах відліку. Розглянемо наслідки, які випливають з цього принципу. Нехай інерціальна система відліку K' рухається щодо системи відліку K зі швидкістю V . Нехай деяке тіло в системі K у момент часу t має радіус-вектор r щодо початку O , а в системі K' в момент часу t' має радіус вектор r' щодо початку O' , який в початковий момент часу $t'=0$ збігається з r . Тоді, положення тіла в цих системах пов'язані співвідношенням:

$$\mathbf{r} = \mathbf{r}' + \mathbf{V}t'; \quad (1)$$

$$t = t'. \quad (2)$$

Виписані перетворення Галілея і описують перехід від однієї системи відліку до іншої. Нижня формула виражає факт абсолютності часу, який тече раз і назавжди заданим темпом у всіх інерційних системах відліку. Отже, принцип відносності Галілея (або механічний принцип відносності) можна сформулювати, як вимога інваріантності рівнянь механіки відносно перетворень (1), (2). Нехай тепер тіло рухається з постійними швидкостями v і v' в системах K і K' , відповідно. Тоді з формули (1) випливає звичайний закон складання швидкостей:

$$\mathbf{v} = \mathbf{v}' + \mathbf{V}. \quad (3)$$

2. *Принцип відносності Ейнштейна*

Після того як у другій половині XIX століття Максвеллом були сформульовані основні закони електродинаміки, виникло питання, чи поширюється принцип відносності, справедливий для механічних явищ, і на електромагнітні явища.

Відповідь на це питання дає спеціальна теорія відносності, яка ґрунтується на таких постулатах!

1. Принцип відносності – головний постулат теорії Ейнштейна. Його можна сформулювати так: всі процеси природи протікають однаково у всіх інерціальних системах відліку.

З принципу відносності випливає зокрема, що швидкість поширення взаємодії однакова у всіх інерціальних системах відліку. Тому, швидкість поширення електромагнітної взаємодії є універсальною постійною. Ця постійна швидкість одночасно є, як це випливає з рівнянь електродинаміки, швидкістю поширення світла в порожнечі $c = 3 \times 10^8$ м/с.

2. Другий постулат: швидкість світла у вакуумі однакова для всіх інерціальних систем відліку. Вона не залежить ні від швидкості джерела, ні від швидкості приймача світлового сигналу.

Об'єднання принципу відносності зі скінченністю швидкості поширення взаємодії і є принципом відносності Ейнштейна. Механіка, заснована на ейнштейнівському принципі відносності, називається релятивістською.

Легко бачити, що другий постулат суперечить закону складання швидкостей (3). Причиною неспроможності класичних уявлень про простір і час є неправильне припущення про можливість миттєвої передачі взаємодій і сигналів з однієї точки простору в іншу. Існування граничної кінцевої швидкості передачі взаємодій викликає необхідність глибокої зміни традиційних уявлень про простір і час, заснованих на повсякденному досвіді. Уявлення про абсолютний час, яке тече раз і назавжди заданим темпом, абсолютно незалежно від матерії та її руху, виявляється неправильним.

3. Математичне формулювання принципу інваріантності швидкості світла

Надалі ми будемо користуватися поняттям події, яке є аналогом точки в звичайному тривимірному просторі. Подія – це явище, яке визначається місцем де вона відбулася, і часом, коли вона сталася. Так, подія, що відбувається з деякою частинкою, визначається трьома координатами x, y, z цієї частинки і часом t , коли відбувається подія. Для зручності ми будемо користуватися уявним чотиривимірним простором, на осях якого відкладаються три просторові координати і час. У цьому просторі подія зображується точкою, яка називається світовою точкою. Будь-якій частинці відповідає деяка лінія (світова лінія) в цьому чотиривимірному просторі.

Тепер ми можемо висловити принцип інваріантності швидкості світла математично. Розглянемо дві інерціальні системи відліку K і K' , що рухаються відносно одна одної з постійною швидкістю. Нехай перша подія полягає в спалаху світла, а друга подія полягає в реєстрації цього спалаху. У кожній системі ці події мають різні координати і часи. Таким чином, ми маємо наступну таблицю подій, їх координат, де вони відбулися і часів, коли вони відбулися.

	K	K'
Подія №1 – спалах світла	x_1, y_1, z_1, t_1	x'_1, y'_1, z'_1, t'_1
Подія №2 – реєстрація світла	x_2, y_2, z_2, t_2	x'_2, y'_2, z'_2, t'_2

Сигнал поширюється зі швидкістю c , тому пройденої відстані в системі K буде $R=c(t_2-t_1)$. З іншого боку. Ця ж відстань дорівнює:

$$R = \sqrt{(x_2 - x_1)^2 + (y_2 - y_1)^2 + (z_2 - z_1)^2}. \quad (4)$$

Звідси випливає залежність між координатами обох подій у системі K :

$$(x_2 - x_1)^2 + (y_2 - y_1)^2 + (z_2 - z_1)^2 - c^2(t_2 - t_1)^2 = 0. \quad (5)$$

Ті ж дві події, тобто спалах і реєстрація світлового сигналу, можна спостерігати з системи K' . Оскільки швидкість світла в системах K і K' однакова, то аналогічно (5), знаходимо:

$$(x'_2 - x'_1)^2 + (y'_2 - y'_1)^2 + (z'_2 - z'_1)^2 - c^2(t'_2 - t'_1)^2 = 0. \quad (6)$$

Якщо x_1, y_1, z_1, t_1 и x_2, y_2, z_2, t_2 – координати будь-яких двох подій, то величина

$$S_{12} = \sqrt{c^2(t_2 - t_1)^2 - (x_2 - x_1)^2 - (y_2 - y_1)^2 - (z_2 - z_1)^2} \quad (7)$$

називається інтервалом між двома подіями і є аналогом відстані між двома точками в евклідовому просторі. Таким чином, з інваріантності швидкості світла випливає, що якщо інтервал між двома подіями дорівнює нулю в одній системі відліку, то він дорівнює нулю і у всякій іншій системі, $S_{12} = 0 \forall K \Rightarrow S'_{12} = 0 \forall K'$.

4. Несумісність принципу відносності Галілея з постулатом сталості швидкості світла

Розглянемо для простоти окремий випадок перетворення Галілея, коли система К' рухається щодо системи К уздовж осі ОХ, тобто $\mathbf{V}=\{v,0,0\}$. Тоді формули (1), (2) формули приймають вигляд

$$x = x + vt, \quad (8a)$$

$$y = y. \quad (8b)$$

$$z = z, \quad (8c)$$

$$t = t. \quad (8d)$$

Розглянемо, як зміниться квадрат інтервалу S^2 при перетворенні Галілея (8) між двома подіями (0, 0, 0, 0) і (x, y, z, t). В системі К маємо:

$$S^2 = c^2 t^2 - x^2 - y^2 - z^2 = 0. \quad (9)$$

Ми будемо розглядати це співвідношення, як рівняння сферичного фронту світлової хвилі, породженої спалахом, що сталася на початку координат в початковий нульовий момент часу. При підстановці (8) в (9) отримуємо:

$$S^2 = c^2 t^2 - (\dot{x} + vt)^2 - \dot{y}^2 - \dot{z}^2 = 0. \quad (10)$$

Або розкриваючи дужки, знаходимо:

$$S^2 = (c^2 - v^2)t^2 - 2vt\dot{x} - \dot{x}^2 - \dot{y}^2 - \dot{z}^2 = 0. \quad (11)$$

Ми бачимо, що отримане рівняння поширення фронту світлової хвилі в системі К' відрізняється від рівняння (9) фронту хвилі в системі К. Це означає, що форма фронту світлової хвилі, як і рівняння поширення хвилі, не є інваріантною щодо перетворення Галілея. Таким чином, принцип відносності Галілея несумісний з постулатом сталості швидкості світла, а значить несумісний і з електродинамікою.

Це говорить про неспроможність старих механістичних уявлень про абсолютний час. Нові уявлення про властивості простору і часу зобов'язують розглядати простір і час, як єдиний простір-час, де час, як і просторові координати, відносний. При цьому, час розглядається, як часова координата в чотиривимірному просторово-часовому многовиді подій, нарівні з просторовими координатами, і перетворюється один через одного при переході від однієї інерціальної системи відліку до іншої. Залишилося тільки знайти це перетворення. У цьому нам допоможе постулат сталості швидкості світла і факт відносності часу.

5. Побудова перетворень Лоренца з постулату сталості швидкості світла

Щоб виправити рівняння (11), зробимо додаткове коригуюче перетворення, так щоб рівняння фронту хвилі прийняло форму аналогічну (9). Для знаходження цього перетворення використаємо метод виділення повного квадрата. Позначимо

$$a^2 = (c^2 - v^2)t^2, \quad ab = vt\dot{x}, \quad (12)$$

тоді

$$b = \frac{vt\dot{x}}{a} = \frac{v\dot{x}}{\sqrt{c^2 - v^2}}. \quad (13)$$

Тепер рівняння (11) можна представити у формі:

$$S^2 = a^2 - 2ab + b^2 - \dot{x}^2 - \dot{y}^2 - \dot{z}^2 = (a - b)^2 - b^2 - \dot{x}^2 - \dot{y}^2 - \dot{z}^2 = 0. \quad (14)$$

Повертаючись до початкових змінних (12) і (13), отримуємо:

$$S^2 = \left(\sqrt{c^2 - v^2}t - \frac{v\dot{x}}{\sqrt{c^2 - v^2}} \right)^2 - \left(\frac{v\dot{x}}{\sqrt{c^2 - v^2}} \right)^2 - \dot{x}^2 - \dot{y}^2 - \dot{z}^2 = 0. \quad (15)$$

Або:

$$S^2 = \left(\sqrt{c^2 - v^2}t - \frac{v\dot{x}}{\sqrt{c^2 - v^2}} \right)^2 - \frac{c^2}{c^2 - v^2} \dot{x}^2 - \dot{y}^2 - \dot{z}^2 = 0. \quad (16)$$

Нам вдалося записати рівняння фронту хвилі у повних квадратах, або як говорять у «діагональній» формі. Скористаємося тепер уявленням про відносність часової і просторової

координат. Це дозволить нам ввести нову тимчасову координату t'' і просторову координату x'' за формулами:

$$ct' = \sqrt{c^2 - v^2} t - \frac{vx}{c}, \quad (17)$$

$$x' = \frac{c}{\sqrt{c^2 - v^2}} x, \quad (18)$$

так, щоб рівняння (16) прийняло потрібну форму, аналогічну рівнянню (9):

$$S^2 = c^2 t'^2 - x'^2 - y'^2 - z'^2 = 0. \quad (19)$$

Рівняння (17), (18) і є шукані коригуючі перетворення для випадку руху системи K' відносно системи K уздовж осі OX . Щоб знайти повне перетворення, обернемо перетворення Галілея (8):

$$\hat{x} = x - vt, \quad (20a)$$

$$\hat{y} = y, \quad (20b)$$

$$\hat{z} = z, \quad (20c)$$

$$\hat{t} = t. \quad (20d)$$

Підставимо тепер співвідношення (20a) і (20d) у коригуючі перетворення (17) і (18). Як результат, знаходимо:

$$t' = \frac{t - \frac{v}{c^2} x}{\sqrt{1 - \frac{v^2}{c^2}}}, \quad (21)$$

$$x' = \frac{x - vt}{\sqrt{1 - \frac{v^2}{c^2}}}. \quad (22)$$

Це і є шукані перетворення Лоренца для t та x . Зазвичай вони записуються в оберненому вигляді. Здійснюючи в формулах (21) і (22) заміну $x'' \rightarrow \hat{x}$ і $t'' \rightarrow t'$ і обертаючи отримані співвідношення приходимо до перетворення Лоренца в стандартній формі:

$$t = \frac{t' + \frac{v}{c^2} \hat{x}}{\sqrt{1 - \frac{v^2}{c^2}}}, \quad (23a)$$

$$x = \frac{\hat{x} + vt'}{\sqrt{1 - \frac{v^2}{c^2}}}. \quad (23b)$$

$$\hat{y} = y, \quad (23c)$$

$$\hat{z} = z, \quad (24d)$$

Тут ми додали формули (23c), (24c), які вказують на те, що в даному окремому випадку руху системи K' відносно системи K уздовж осі OX , координати y і z не змінюються, як відносно перетворення Галілея, так і перетворення Лоренца.

Висновки з цього дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Отримані перетворення описують перехід від однієї інерціальної системи відліку до іншої. Вони дозволяють за відомими координатами події і часу її звершення в системі K' знайти координати і час цієї ж події в іншій системі K і навпаки. Підкреслимо, що ці формули застосовні тільки для окремого випадку руху системи K' щодо системи K уздовж осі OX зі швидкістю v . Для випадку руху уздовж інших осей формули аналогічні.

Представлений спосіб побудови перетворення Лоренца наочно демонструє відносність часу в релятивістській теорії. Тут ці перетворення отримані, як результат композиції вихідного перетворення Галілея (20) і коригуючого перетворення (17), (18). Відзначимо, що при виведенні використовуються елементарні алгебраїчні перетворення.

Запропоноване виведення відповідає фізичному і математичному рівню знань учнів старших класів профільного рівня навчання й має зрозуміле на такому рівні змістове наповнення. Воно є доступним і доцільним при поглибленому вивченні розділу «Релятивістська механіка» в сучасному шкільному курсі фізики». Даний підхід може використовуватися й в інших формах організації занять з фізики – зокрема факультативні заняття та ґрутова робота.

Джерела та література

1. Засекіна Т. М. Фізика: підручник для 10 кл. загальноосвіт. навч. закладів: профільний рівень / Т. М. Засекіна, М. В. Головка. – К. : Педагогічна думка, 2010. – 304 с.
2. Засекіна Т. М. Фізика: підручник для 10 кл. загальноосвіт. навч. закладів: академ. рівень, профільний рівень / Т. М. Засекіна, Д. О. Засекін. – Харків: Січ, 2012. – 352 с.
3. Пинский А. А. Физика. учебник для 11 кл. с углубл. изучением физики. 8-е изд. / А. Е. Глазунов, О. Ф. Кабардин, А. Н. Малинин, В. А. Орлов, А. А. Пинский; Под ред. А. А. Пинского, О. Ф. Кабардина. – М.: Просвещение, 2005. – 448 с.
4. Мякишев Г. Я. Физика. 11 класс: Учеб. для общеобразоват. учреждений: базовый и профил. уровни / Г. Я. Мякишев, Б. Б. Буховцев, В. М. Чаругин. – 19-е изд. М.: Просвещение, 2010. – 399 с.
5. Яворский Б. М. Основы физики. Т. 1: Учебное пособие для средней школы. 3-е изд. / Б. М. Яворский, А. А. Пинский. – М.: Наука, 1981. – 476 с.
6. Яворский Б. М. Основы физики. Т.1: Учебное пособие для средней школы. / Б. М. Яворский, А. А. Пинский. – М.: Физматлит, 2003. – 576 с.
7. Навчальні програми для 10-11 класів загальноосвітніх закладів // МОН УКРАЇНИ. Офіційний веб-сайт. [Електронний ресурс] – http://old.mon.gov.ua/ua/activity/education/56/692/educational_programs/1349869542/.
8. Ландау Л. Д., Лифшиц Е. М. Теоретическая физика. Т. 2. Теория поля. 7-е изд. / Л. Д. Ландау, Е. М. Лифшиц. – М.: Наука, 1988. – 512 с.
9. Левич В. Г. Курс теоретической физики. Том I. – М.: Наука, 1985. – 400 с.
10. Бредов М. М. Классическая электродинамика: Учебное пособие. / М. М. Бредов, В. В. Румянцев, И. Н. Топтыгин; Под ред. И. Н. Топтыгина. – М.: Наука, 1985. – 400 с.
11. Новожилов Я. П. Электродинамика: Учебное пособие. / Я. П. Новожилов, Ю. А. Яппа. – М.: Наука, 1978. – 352 с.
12. Детлаф А. А., Яворский Б. М. Курс физики: учебное пособие для втузов. 4-е изд. / А. А. Детлаф, Б. М. Яворский – М.: Высш. шк., 2002. – 718 с.
13. Кучерук І. М. Загальний курс фізики. Т. 1: Механіка. Молекулярна фізика і термодинаміка: Навч. посібник для студентів вищих техн. і педагогічних закладів освіти / І. М. Кучерук, І. Т. Горбачук, П. П. Луцик – К.: Техніка, 1999. – 536 с.
14. Буряк В. Методика поглибленого вивчення кінематичних висновків релятивістської механіки в середній школі / В. Буряк, О. Коновал // Наукові записки. – Випуск 7. – Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти. Частина 2. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2015 – 300 с.

References

1. Zasyekina T. M. Fyzyka: pidruchnyk dlya 10 kl. zahal'noosvit. navch. zakladiv: profil'nyy riven' / T. M. Zasyekina, M. V. Holovko. – K.: Pedahohichna dumka, 2010. – 304 s.
2. Zasyekina T. M. Fyzyka: pidruchnyk dlya 10 kl. zahal'noosvit. navch. zakladiv: akadem. riven', profil'nyy riven' / T. M. Zasyekina, D. O. Zasyekin. – Khar'kiv: Sytsiya, 2012. – 352 s.
3. Pinskij A. A. Fizika. uchebnik dlja 11 kl. s uglubl. izucheniem fiziki. 8-e izd. / A. E. Glazunov, O. F. Kabardin, A. N. Malinin, V. A. Orlov, A. A. Pinskij; Pod red. A. A. Pinskogo, O. F. Kabardina. – M.: Prosveshhenie, 2005. – 448 s.
4. Mjakishev G. Ja. Fizika. 11 klass: Ucheb. dlja obshheobrazovat. uchrezhdenij: bazovyy i profil. urovni / G. Ja. Mjakishev, B. B. Buhovcev, V. M. Charugin. – 19-e izd. M.: Prosveshhenie, 2010. – 399 s.
5. Javorskij B. M. Osnovy fiziki. T. 1: Uchebnoe posobie dlja srednej shkoly. 3-e izd. / B. M. Javorskij, A. A. Pinskij. – M.: Nauka, 1981. – 476 s.
6. Javorskij B. M. Osnovy fiziki. T.1: Uchebnoe posobie dlja srednej shkoly. / B. M. Javorskij, A. A. Pinskij. – M.: Fizmatlit, 2003. – 576 s.
7. Navchal'ni prohramy dlya 10-11 klasiv zahal'noosvitnikh zakladiv // MON UKRAYiNY. Ofitsiynnyy veb-sayt. [Elektronnyy resurs] – http://old.mon.gov.ua/ua/activity/education/56/692/educational_programs/1349869542/
8. Landau L. D., Lifshic E. M. Teoreticheskaja fizika. T. 2. Teorija polja. 7-e izd. / L. D. Landau, E. M. Lifshic. – M.: Nauka, 1988. – 512 s.

9. Levich V. G. Kurs teoreticheskoy fiziki. Tom I. – M.: Nauka, 1985. – 400 s.
10. Bredov M. M. Klassicheskaya elektrodinamika: Uchebnoye posobie. / M. M. Bredov, V. V. Rumjancev, I. N. Toptygin; Pod red. I. N. Toptygina. – M.: Nauka, 1985. – 400 s.
11. Novozhilov Ja. P. Elektrodinamika: Uchebnoye posobie. / Ja. P. Novozhilov, Ju. A. Jappa. – M.: Nauka, 1978. – 352 s.
12. Detlaf A. A., Javorskiy B. M. Kurs fiziki: uchebnoye posobie dlja vtuzov. 4-e izd. / A.A. Detlaf, B.M. Javorskiy – M.: Vyssh. shk., 2002. – 718 s.
13. Kucheruk I. M. Zahal'nyy kurs fizyky. T. 1: Mekhanika. Molekulyarna fizyka i termodynamika: Navch. posibnyk dlja studentiv vyshchyykh tekhn. i pedahohichnykh zakladiv osvity / I. M. Kucheruk, I. T. Horbachuk, P. P. Lutsyk – K.: Tekhnika, 1999. – 536 s.
14. Burak V. Metodyka pohlyblenoho vyvchennya kinematychnykh vysnovkiv relyatyvist-s'koyi mekhaniky v seredniy shkoli / V. Buryak, O. Konoval // Naukovi zapysky. – Vypusk 7. – Seriya: Problemy metodyky fizyko-matematychnoyi i tekhnolohichnoyi osvity. Chastyna 2. – Kirovohrad: RVV KDPU im. V.Vynnychenka, 2015 – 300 s.

Гладуш Валентин, Савчук Варфоломей. ПРЕОБРАЗОВАНИЯ ЛОРЕНЦА В ОБРАЗОВАНИИ УЧАЩИХСЯ ФИЗИКО-МАТЕМАТИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ ОБУЧЕНИЯ. Предложен элементарный вывод преобразований Лоренца. Метод может быть использован при изучении элементов специальной теории относительности и рассмотрении ее простейших следствий в старших классах профильной средней школы, кружковой работе и на факультативных занятиях по физике.

Ключевые слова: средняя школа физическое образование, специальная теория относительности, преобразования Лоренца, углубленное изучение, элементарный вывод.

Gladush Valentin, Savchuk Bartholomew. LORENTZ TRANSFORMATIONS IN THE EDUCATION OF PUPILS IN THE PHYSICAL AND MATHEMATICAL PROFILE OF TRAINING. In the context of improving the content of natural and mathematical education, more attention is paid in the educational literature to the study of the fundamental principles of natural science, among which the principles of relativity occupy a leading place in the development of the modern worldview of the young man, which causes the development of new didactic and methodological requirements for textbooks and manuals. Thus, the textbook on physics, as an element of the system of physical education, constantly feels the stimulating effect of fundamental principles. The most important of them, the principle of relativity, prescribes the invariance of all the laws of physics in the transition from one inertial frame of reference to another, which is formally, in the language of mathematics, understood as the invariance of all the equations of physics with respect to Lorentz transformations and is the basic paradigm of relativistic physics. Thus, the available derivation of Lorentz transformations and the simple presentation of the main corollaries that follow from them is one of the attributes of the modern educational standard for students of physics, and the possession of this material is the main sign of the student's physical competence.

An in-depth study of the section "Relativistic mechanics" in the modern school is carried out in the popular textbooks T. Zasekina, M. Golovko and T. Zasekina, D. Zasekin, and also in the textbook, ed. A. Pinsky, O. Kabardin.

However, the Lorentz transformation is given in its final form and is not used to derive the kinematic consequences of SRT. In the well-known manual G. Myakishev, B. Bukhovtsev, V. Charugin, the study of SRT generally does without Lorentz transformations. At present, Lorentz transformations are absent in the curricula of the "standard" level and the academic level for the 10-11 grades of general education schools. They appear only in the curriculum of the profile level.

This raises the question of how to apply Lorentz transformations in this case. The complete derivation of Lorentz transformations is contained in modern textbooks for high schools on theoretical physics and electrodynamics, which is built on the basis of the symmetry properties of space and time. Approaches contained in physics courses for higher technical and pedagogical institutions A. Detlaf, B. Yavorsky and I. I. Kucheruk, I. Gorbachuk, P. Lutsik, too, can not be called elementary. The problems of the method of in-depth study of the kinematic consequences of relativistic mechanics in high school are thoroughly examined in the article by V. Buryak, O. Konoval. However, even here, the authors circumvent the issues of the derivation of the Lorentz transformations.

The purpose of this article is to give an elementary derivation of the Lorentz transformations, which corresponds to the physical and mathematical level of knowledge of students in the upper grades of the profile level of education and has a meaningful content at such a level. The proposed conclusion is accessible and is expedient for use in other forms of studying the special theory of relativity - in particular, in particular, in elective groups and circle work in physics. The method is based on the idea of correcting the standard Galilean transformation by some additional corrective transformation. The form of this transformation is found by means of simple operations of elementary algebra using the requirement of the constancy of the speed of light. The desired transformation is constructed as a sequence of two transformations: the Galileo transformations and the required corrective transformation, which eventually lead to the Lorentz transformation.

Keywords: secondary school, physical education, special theory of relativity, Lorentz transformation, in-depth study, elementary derivation.

Стаття надійшла до редколегії 01.09.2017 р.

Катерина Ковальова

Вінницький національний аграрний університет (Вінниця)

МОДЕЛЮВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ СИТУАЦІЙ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК ПЕДАГОГІЧНА УМОВА ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕТНОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-АГРАРНИКІВ

У статті визначені основні ознаки контекстного навчання та визначений його вплив на формування комунікативної компетентності майбутніх інженерів-аграрників. Доведено, що основною ознакою такого навчання є моделювання предметного і соціального змісту майбутньої професії через відтворення реальних професійних ситуацій. Встановлено, що цей вид навчання дозволяє студентам зануритись в світ майбутньої професії, дізнатись про її особливості, спробувати налагодити ділові відносини, підібрати відповідні форми поведінки, спробувати сформулювати позитивний мікроклімат, відчувати відповідальність за власні вчинки та дії.

Ключові слова: моделювання, інженер-аграрник, комунікативна ситуація, майбутня професія, педагогічна умова, професійна ситуація, комунікативна компетентність, спілкування.

Постановка проблеми у загальному вигляді та зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Питанню моделювання комунікативних ситуацій професійної діяльності в навчальному процесі приділяється багато уваги як в науково-методичній літературі, так і на практиці викладання навчальних дисциплін, особливо гуманітарно-психологічного напрямку. В нашому дослідженні ми використали таку педагогічну умову як моделювання комунікативних ситуацій для формування комунікативної компетентності майбутніх інженерів-аграрників, що є необхідною умовою для задоволення їх професійних потреб та забезпечення належної культури фахового спілкування.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Багато вітчизняних та зарубіжних науковців займались вивченням питань контекстного навчання, зокрема Г. Балл, А. Вербицький, С. Вітвіцька, О. Ларіонова, А. Леонтьєв, М. Пентилюк, О. Тихомиров, К. Херпід. А. Вербицький подає наступне тлумачення контекстному навчання: «Навчання, в якому моделюється предметний та соціальний зміст майбутньої професійної діяльності спеціаліста, а засвоєння ним абстрактних знань як знакових систем накладено на канву цієї діяльності, ми називаємо контекстним навчанням» [1]. О. Ларіонова визначає контекстне навчання «як моделювання мовою науки змісту майбутньої професійної діяльності за допомогою системи різних форм, методів та засобів навчання» [7]. Використання цього виду навчання передбачає застосування форм і методів активного навчання, розширення кругозору, збагачення досвіду, розуміння змістового впливу майбутньої професії студентів на навчальну та освітню діяльність [8; С. 119]. М. Ливківський вважає, що основою контекстного навчання є моделювання професійних ситуацій, які допомагають розкрити суть майбутньої професії, «простежити» контури професійної реальності та щільніше зблизитись з життям» [9].

Моделювання активно використовується в різних галузях науки, педагогіки, техніки. Н. Мойсеюк тлумачить моделювання «як створення та дослідження моделей, які відображають предмет дослідження і можуть змінити його» [10]. О. Гребенюк та М. Рожкова визначають моделювання «як загальнонауковий метод дослідження, який використовується не для вивчення об'єкту дослідження, а його зображення у вигляді так званої моделі, але результат дослідження переноситься з моделі на об'єкт» [3].

І. Дичківська [4, с. 10] зазначає, що «навчання працювати передбачає здатність здобуття і застосування професійних навичок, можливість вирішення різноманітних професійних ситуацій, вміння співпрацювати та виконувати професійні обов'язки».

На думку О. Тихомирова контекстне навчання сприяє розвитку творчого мислення [11]. У процесі контекстного навчання викладач переводить студента з пасивного приймання знань до їх творця, який вміє сформулювати проблему, продумати шляхи їх вирішення, довести свою точку зору. З думкою О. Тихомирова погоджується В. Готтинг, котрий також наголошує на розвитку творчих здібностей при формуванні професійної компетентності. В умовах контекстного навчання автор пропонує застосовувати такі стимули, як:

- ефект результативності: орієнтація студентів не лише на засвоєння навчальної інформації, а й на творче застосування одержаних знань з практики через виконання спеціальних творчо-пошукових завдань; застосування нестандартних методів і прийомів навчання, виховання;

- пошук «педагогічного ідеалу» через сприйняття, осмислення нової інформації; формування власної позиції (читання і обговорення наукової, навчальної літератури; написання творів, обговорення матеріалу про застосування інновацій, реалізувати які здатні творчо мислячі, висококваліфіковані фахівці).

Мета статті полягає в вивченні ознак контекстного навчання та застосуванні такої педагогічної умови як моделювання комунікативних ситуацій професійної діяльності для формування комунікативної компетентності майбутніх інженерів-аграрників під час вивчення дисциплін гуманітарного циклу.

Виклад основного матеріалу дослідження. Важливою педагогічною умовою формування комунікативної компетентності майбутніх інженерів-аграрників є моделювання комунікативних ситуацій професійної діяльності, адже це створює сприятливі умови для спілкування, творчої свободи, самовдосконалення. Моделювання професійних ситуацій навчить майбутніх інженерів-аграрників творчо діяти, виробити власну стратегію поведінки, знайти взаєморозуміння, підтримку колег, бути психологічно готовим до можливих труднощів та навчить їх долати. Це чудова можливість використання отриманих знань на практиці, яка вкаже на недоліки, прогалини та дасть можливість надолужити втрачене та відчутти наскільки відповідальним є навчання в університеті.

Моделювання професійних ситуацій в процесі навчання дає можливість відтворити зміст майбутньої професії через формування комунікативної компетентності інженера-аграрника на заняттях з психології, англійської мови та української мови за професійним спрямуванням.

На моделюванні як засобі, що дає можливість наблизити мовленнєву діяльність до професійних умов спілкування наголошували Г. Багієв, А. Вербицький, С. Висоцька, В. Глушков, Є. Голант, Б. Левіс, А. Леонтьєв, М. Скаткін, Х. Харінгтон, Р. Шеннон та ін. А. Леонтьєв зазначає, що «будь-яка програма навчання передбачає створення моделі комунікатора, яка буде достатньою для реалізації поставлених комунікативних цілей» [8].

Моделювання професійних ситуацій є зручним засобом інтеграції специфіки предмету та вивчення мови, адже студенти стикаються з певною ситуацією (проблемою), яку вирішують шляхом аналізу матеріалу, представленого мовою, яку вивчають. Автентичність (справжність) ситуацій і матеріалу чинить позитивний вплив на мотиваційну сферу студента і сприяє навчанню мови в цілому.

Питанням комунікативних ситуацій та їх моделюванню в навчальному процесі приділяється багато уваги як в науково-методичній літературі, так і на практиці викладання навчальних дисциплін. Розглянувши думки вчених щодо навчальної комунікативної ситуації, її можна визначити як сукупність життєвих умов, що спонукають до висловлення думок і використання при цьому мовного матеріалу. Використання на заняттях з психології, англійської мови та української мови за професійним спрямуванням комунікативних ситуацій майбутньої професійної діяльності дало можливість сформувати у інженерів-аграрників мовленнєву поведінку, апробувати зразки і моделі спілкування, поживавити процес спілкування в цілому. Комунікативні ситуації сприяли розкриттю і реалізації комунікативних здібностей, необхідних в діяльності інженерів-аграрників, тобто їх вміння нарощувати знання, обмінюватись інформацією, вести бесіду, правильно висловлювати та аргументувати свої погляди, враховувати думку співрозмовника, уточнювати факти, розв'язувати ділові проблеми, приймати рішення та досягати бажаного результату.

У навчальному процесі конкретні ситуації реалізуються у різних видах: ситуація-ілюстрація, ситуація-вправа, ситуація-запит інформації, ситуація-проблема, ситуація-оцінка, ситуація-виклад.

Основна мета використання вищеперерахованих конкретних ситуацій полягає в вдосконаленні комунікативних вмінь та набутті майбутніми інженерами-аграрниками таких професійних рис:

- професійної комунікативної компетентності (володіння комунікативними навичками на достатньому рівні для проведення переговорів, налагодження ділових контактів);
- професійної відповідальності (відповідальність перед собою, колегами, колективом);
- ціннісного ставлення до майбутньої професії (любов до майбутньої професійної діяльності, повага до колег);

- професійної спрямованості (співвіднесення нахилів здібностей студентів; навчання студентів прийомів самоорганізації, самооцінювання;

Наприклад, для здобуття інформації про методи вирішення промислових проблем, набуття навичок їх використання на практиці ми запропонували студентам таку конкретну ситуацію. Кіровоградський машинобудівний завод стикнувся з гострою конкуренцією в регіоні з боку іноземних виробників. Стан справ ускладнюється зростаючим надходженням імпоротної сільськогосподарської техніки. Керівництво заводу має прийняти рішення: чи варто знижувати ціни на сільськогосподарську техніку, чи виходити на ринок з новими моделями та який план маркетингу запропонувати для покращення стану справ.

Моделюючи ситуацію, ми враховували ряд факторів: рівень підготовки студентів інженерного профілю, конкретні обставини, ступінь складності матеріалу, що вивчається. Важливим було створення позитивної, емоційної атмосфери на уроці, адже всі учасники навчального процесу виконували певні ролі. Педагог виступав у ролі судді, тренера, арбітра, друга, консультанта. Дж. Хонан та Ш. Стернман підкреслюють, що основна функція викладача - діяти як висококваліфікований помічник, руйнуючи бар'єри між студентами, сприяти активному обговоренню ситуацій та спрямовувати учнів у правильному напрямку [12, с. 9].

При моделюванні комунікативних ситуацій ми використовували такі ситуації, які мають професійну значимість для студентів та задовольняють їх пізнавальний інтерес з фахового спрямування. Ми намагались заздалегідь підготувати ситуацію (кейс). В ньому можуть бути дві конфліктуючі сторони, позиції, які суперечать одна одній.

Проблемній ситуації притаманні такі особливості:

- виникнення стану інтелектуального чи психологічного навантаження;
- ситуація не узгоджується з уявленням студента про неї;
- виникає потреба пошуку додаткових знань, відомостей і доказів;
- для вирішення ситуації необхідні нові підходи, погляди та рішення.

Застосування у навчальному процесі проблемних комунікативних ситуацій сприяло розвитку мовленнєво-мислительної діяльності, спонукало до пошуку нових ідей, задумів, логіко-змістовних рішень, стимулювало процеси аналізу, порівняння, синтезу. Так, вивчаючи тему «Моя майбутня професія», інженери-аграрники не лише читали тексти, що пропонує підручник, а й намагались після перегляду відеоролику про діяльність китайського заводу розповісти про особливості та відмінності в роботі своїх колег за кордоном. Логічно міркуючи, студенти висловлювали свої думки, чому в промисловості КНР широко використовуються альтернативні джерела енергії, сучасні автоматизовані роботи і т.д. Причому працювали студенти як в групах, так і індивідуально, широко використовуючи додатковий матеріал, власні спостереження, попередньо набутий досвід. На нашу думку, такі проблемні обговорення сприяли вмінню адаптуватись, знаходити шляхи вирішення професійних завдань та розвивали комунікативні навички студентів.

Для успішного вирішення ситуацій необхідним для студентів було застосування мислення, аналізу, роздумів, порівняння, виявлення суперечностей, розвиток творчості, цілеспрямованості, самостійності, висунення гіпотез, доведення своєї точки зору, прийняття думок співрозмовника, формування вміння долати труднощі.

Для прикладу під час вивчення курсу «Психологія» ми запропонували студентам для вирішення ситуації-проблеми та ситуації-вправи.

Вирішення ситуацій сприяло вдосконаленню комунікативних вмінь інженерів-аграрників, завдяки їх активному включенню в дискусію, розвитку вмінь будувати діалог, аргументовану відповідь, коректно відповідати на питання, відхиляти некомпетентні пропозиції, сперечатись з одногрупниками, шукати вирішення запропонованих проблем. Використання у навчальному процесі моделювання комунікативних ситуацій дало сильний

поштовх розвитку групової співпраці, адже, вирішивши (осмисливши) ситуацію, інженери-аграрники мали бажання поділитися своїми враженнями, думками з групою, обговорити з іншими моделі поведінки, почути точку зору та зауваження співрозмовників. В результаті відбувалась мовна практика; обмін, накопичення знань; студенти вчилися спілкуватись, взаємодіяти в команді, формувати позитивні взаємостосунки.

В процесі навчання ми широко використовували групові форми роботи, адже саме цей вид діяльності сприяє розвитку спілкування. Причому студенти з вищим рівнем комунікативної підготовки допомагали своїм колегам, радили як уникнути помилок, корегували відповіді, пропонували альтернативні варіанти розвитку подій. Приміром, корисною формою роботи була гра «Автори» (Authors). Студентам зачитувався текст з цікавим, емоційним сюжетом, але на етапі кульмінації подій читання обривалось. Завданням майбутніх інженерів було продовження тексту, а найбільш колоритні кінцівки обговорювались і визначались переможці. Під час гри студенти виявляли не лише творчі здібності та фантазію, а й активізували словниковий запас і логічне мислення.

Звичайно, ми приділяли значну увагу щодо професійно-педагогічного спрямування ігор. Імітація ситуації спілкування, пов'язана з особливостями інженерної підготовки, проблеми розвитку промисловості в нашій країні, використання елементів рольової, ділової гри надавало освітньому процесу професійного характеру.

В. Єфімов і В. Комаров визначають ділову гру, як певний вид діяльності, умовну практику, пов'язану з відповідними ролями, виконання яких вимагає двопланової поведінки [5]. О. Вербицький описує ділову гру, як знакову модель професійної діяльності, контекст якої визначається імітацією, мовою моделювання та зв'язками, включаючи природну мову [2].

На заняттях з дисциплін гуманітарного циклу ми пропонували майбутнім інженерам-аграрникам прийняти участь в діловій грі, уявивши себе педагогом, адже після закінчення навчання випускники можуть залишитись працювати на кафедрі і спробувати себе в викладацько-дослідницькій діяльності. Один з студентів мав підготуватись до проведення мікроуроку з використанням професійної лексики, створенням таблиць, графіків, роздаткового матеріалу, підготовкою презентації, описом малюнків за темою, створення необхідного граматичного і лексичного словничка, і т.д. «Студент-учитель» презентував урок, записував нові слова на дошці, пояснював новий граматичний, лексичний матеріал, просив «студентів-учнів» приймати участь у дискусії, ставити запитання до текстів, висловлювати свої думки, побажання.

Після закінчення мікроуроку ми підбивали підсумки, намагались віднайти позитивні моменти і допущені помилки, аналізували підготовку та манеру проведення заняття, поведінку присутніх, їх активність, бажання співпрацювати, давали рекомендації та колективно оцінювали діяльність кожного з членів групи.

Такі змодельовані ситуації готували інженерів-аграрників до аналогічної ситуації у майбутній фаховій діяльності та ще раз підтверджували, що процес формування комунікативної компетентності майбутніх інженерів-аграрників здійснюється в процесі викладання дисциплін мовного та психологічного циклів [6].

Успішне здійснення майбутньої професійної діяльності інженерів-аграрників неможливе без знання української та іноземної мови, оволодіння якими передбачає використання комунікативного підходу. Відповідно до цього підходу, процес навчання мов має бути моделлю процесу мовленнєвої комунікації; мови вивчаються та вдосконалюються через діяльність – ситуації з професійної діяльності програються, промовляються; викладач не лише перевіряє правильність виконання завдань, а й керує та спрямовує діяльність студентів. Оволодіння уміннями говоріння, аудіювання, читання та письма в процесі вивчення іноземної мови набагато ефективніше при застосуванні цих видів мовленнєвої діяльності у процесі навчання в змодельованих ситуаціях реального професійного спілкування.

Ефективність моделювання полягала і в тому, що майбутні інженери-аграрники отримували власний досвід, який зможуть використати в майбутньому, це перша сходинка до дорослого життя, яка дасть можливість примножити власні знання, вміння, навички, отримані від педагогів та колег.

Виклад з цього дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Отже, моделювання у навчанні комунікативних ситуацій майбутньої професійної діяльності реалізовувалась під час викладання предметів мовно-психологічного циклу за допомогою ділових, імітаційних, рольових ігор, аналізу конкретних ситуацій та сприяла отриманню та збагаченню досвіду, розширенню кругозору, розвитку мислення, самовираженню, самореалізації, підвищенню мотивації, творчої активності, здобуттю, вдосконаленню, розвитку комунікативних вмінь, розумінню важливості спілкування для становлення як майбутнього фахівця та успішному засвоєнню навчального матеріалу професійного спрямування. Перспективи подальших розвідок у даному напрямку передбачають розширення спектру застосування комунікативних ситуацій не лише під час викладання предметів мовно-психологічного циклу, а й під час вивчення інженерами-аграрниками вузькопрофільних дисциплін з спеціальності.

Джерела та література

1. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе : контекстный подход : метод. пособие / А. А. Вербицкий. – М. : Высш. шк., 1991. – 207 с.
2. Вербицкий А. А. Новая образовательная парадигма и контекстное обучение / А. А. Вербицкий. – М., 1999. – 324 с.
3. Гребенюк О. С. Общие основы педагогики : учебник для студ. высш. учеб. заведений / О. С. Гребенюк, М. И. Рожков. – М. : ВЛАДОС – ПРЕСС, 2003. – 160 с.
4. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: навч. посіб. / І. М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 352 с.
5. Ефимов В. М., Комаров В. Ф. Введение в управленческие имитационные игры. – М. : Наука, 1980. – 216 с.
6. Ковальова К. В. Педагогічні умови формування комунікативної компетентності майбутніх інженерів-аграрників. / К. В. Ковальова // Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка / [Редактори-упорядники В. Ільницький, А. Душний. І. Зимомря]. – Дрогобич, 2014. – Вип. 9. – С. 86–91.
7. Ларионова О. Компетентность – основа контекстного обучения / О. Ларионова // Высш. образование в России. – 2005. – № 10. – С. 118–122.
8. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики / А. Н. Леонтьев. – М. : МГУ, 1981. – 584 с.
9. Ливківський М. Освітні інноваційні технології у процесі викладання дисциплін / М. Ливківський // Інноваційні технології формування компетентності майбутніх учителів : зб. наук.-метод. пр. / за ред. О. А. Дубасенюк : Житомир. держ. ун-т ім. Івана Франка. – Житомир, 2004. – С. 49–55.
10. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка : навч. посіб. / Мойсеюк Н. Є. – 5-е вид., доп. і перероб. – К., 2007. – 656 с.
11. Тихомиров О. К. Психология мышления : [учеб. пособ. для вузов по спец. «Психология»] / О. К. Тихомиров. – М. : Изд-во МГУ, 1984. – 272 с.
12. Honan James P. Using cases in higher education: a guide for faculty and administrators / Honan James P., Rule Cheryl Sternman. – [БМ] : John Wiley and Sons, 2002. – 93 p. – (USA).

References

1. Verbickij A. A. Aktivnoe obuchenie v vysshej shkole : kontekstnyj pohod : metod. posobie / A. A. Verbickij. – M. : Vyssh. shk., 1991. – 207 s.
2. Verbickij A. A. Novaja obrazovatel'naja paradigma i kontekstnoe obuchenie / A. A. Verbickij. – M., 1999. – 324 s.
3. Grebenjuk O. S. Obshhie osnovy pedagogiki : uchebnik dlja stud. vyssh. ucheb. zavedenij / O. S. Grebenjuk, M. I. Rozhkov. – M. : VLADOS – PRESS, 2003. – 160 s.
4. Dychkivs'ka I. M. Innovacijni pedagogichni tehnologii': navch. posib. / I. M. Dychkivs'ka. – K. : Akademvydav, 2004. – 352 s.
5. Efimov V. M., Komarov V. F. Vvedenie v upravlencheskie imitacionnye igry. – M. : Nauka, 1980. – 216 s.
6. Koval'ova K. V. Pedagogichni umovy formuvannja komunikatyvnoi' kompetentnosti majbutnih inzheneriv-agrarnykyv. / K. V. Koval'ova // Aktual'ni pytannja humanitarnyh nauk: mizhvuziv's'kyj zbirnyk naukovyh prac' molodyh vchenyh Drogobyc'kogo derzhavnogo pedagogichnogo universytetu imeni Ivana Franka / [Redakторы-упорядники V. Il'nyk'kyj, A. Dushnyj. I. Zymomrja]. – Drogobych, 2014. – Vyp. 9. – S. 86–91.
7. Laryonova O. Kompetentnost' – osnova kontekstnogo obucheniya / O. Laryonova // Vyssh. obrazovanye v Rossyy. – 2005. – № 10. – S. 118–122.
8. Leont'ev A. N. Problemy razvytyja psyhyky / A. N. Leont'ev. – M. : MGU, 1981. – 584 s.
9. Lyvkivs'kyj M. Osvitni innovacijni tehnologii' u procesi vykladannja dyscyplin / M. Lyvkivs'kyj //

Innovacijni tehnologii' formuvannja kompetentnosti majbutnih uchyteliv : zb. nauk.-metod. pr. / za red. O. A. Dubasenjuk : Zhytomyr. derzh. un-t im. Ivana Franka. – Zhytomyr, 2004. – S. 49–55.

10. Mojsejuk N. Je. Pedagogika : navch. posib. / Mojsejuk N. Je. – 5-e vyd., dop. i pererob. – K., 2007. – 656 s.

11. Tyhomirov O. K. Psihologija myshlenija : [ucheb. posob. dlja vuzov po spec. «Psihologija»] / O. K. Tyhomirov. – M. : Yzd-vo MGU, 1984. – 272 s.

12. Honan James P. Using cases in higher education: a guide for faculty and administrators / Honan James P., Rule Cheryl Sternman. – [BM] : John Wiley and Sons, 2002. – 93 p. – (USA).

Ковалева Катерина. МОДЕЛИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ СИТУАЦИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ-АГРАРНИКОВ. В статье рассмотрены основные понятия такого педагогического условия формирования коммуникативной компетентности будущих инженеров-аграрников, как моделирование коммуникативных ситуаций в профессиональной сфере. Моделирование будущих профессиональных ситуаций позволяет студентам окунуться в мир будущей профессии, разузнать о ее особенностях, попытаться наладить деловые отношения, подобрав соответствующие формы поведения, сформировать позитивный микроклимат, почувствовать ответственность за собственные поступки и действия.

Ключевые слова: моделирование, инженер-аграрник, коммуникативная ситуация, будущая профессия, педагогическое условие, профессиональная ситуация, коммуникативная компетентность, общение.

Kovalova Kateryna. MODELING OF COMMUNICATIVE SITUATIONS OF PROFESSIONAL ACTIVITY AS A PEDAGOGICAL CONDITION OF FORMATION OF COMMUNICATIVE COMPETENCE OF FUTURE AGRARIAN ENGINEERS. The article highlights the main principles and features of case study. It is shown that it is very important to use in the educational process the method of modeling of communicative situations of future professional activities. This pedagogical condition helps future agrarian engineers to obtain knowledge, form the language of behavior of a specialist, conduct a conversation, solve business problems and create the ease in communication in general. It is proved that problematic discussions contribute to the ability to adapt, find ways to solve professional tasks and develop students' communication competence. The use of communicative situations during the lectures on "Psychology" and "Foreign language for professional orientation" promoted the development of communicative competence, linguistic-thinking activity, self-presentation, self-actualization, pushed to search for new ideas, logical-justified solutions, enrich the experience, imagination, enhance motivation, improve and develop communicative skills in order to understand the importance of communication for a future career.

Keywords: modeling, agrarian engineer, communicative situation, future profession, pedagogical condition, professional situation, communicative competence, communication.

Стаття надійшла до редколегії 01.09.2017 р.

УДК 373.3.091.33:004

Ірина Остапівська, Ольга Ласкевич

Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки (Луцьк)

ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

У статті коротко актуалізовано поняття «інтерактивні технології», проаналізовано їх структуру, складові, характеристичні особливості, обґрунтовано важливість формування, а також – роль та місце початкової школи у цьому процесі. Авторами досліджено та охарактеризовано оптимальні умови для упровадження інтерактивних технологій в освітню практику початкової школи, наведено приклади; коротко окреслено перспективи подальших досліджень.

Ключові слова: технологія, інтерактивні методи, інтерактивні технології, початкова школа, молодші класи

Постановка проблеми у загальному вигляді та зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. На сучасному етапі розвитку українського суспільства перед освітянами постає гостра необхідність у розробці нових та адаптації і осучасненні уже

існуючих технологій та методик, котрі здатні сформувати у школярів таких особистісних якостей, які дозволяли б їм не тільки набувати знання, уміння та навички необхідні для вирішення практичних завдань, розв'язання нагальних проблем, але й творчо самовдосконалюватися і самоактуалізовуватися. Саме тому освітній процес має орієнтуватися на створення таких умов навчання та виховання, завдяки яким усі учні зможуть самостійно осмислювати явища природи та закономірності суспільного життя, систематизувати їх і робити правильні висновки. Особливо це важливо для молодших школярів.

Як свідчить педагогічна практика і численні наукові дослідження сформувати особистість дитини та спрямувати її становлення у процесі навчання, можна тоді, коли дотримуватися певних психолого-педагогічних умов:

- 1) створення позитивного, радісного настрою на уроках;
- 2) можливість учнів вільно висловити свої думки і вислуховувати товаришів;
- 3) рівність усіх дітей;
- 4) забезпечення сприятливої атмосфери в колективі, котра сприятиме досягненню спільної мети;
- 5) сприяння усвідомленню кожною дитиною цінності колективно зроблених справ, спільно сформульованих умовиводів;
- 6) дотримуватися принципу, згідно якого вчитель не є певним засобом «похвали та покарання», а, у першу чергу, – другом, радником.

Ці умови дозволяють найбільш повно реалізувати на практиці інтерактивні технології, котрі на даний час набувають найбільшої усе більшого значення в освіті. Запровадження цих технологій у навчально-виховний процес стало прогресивним кроком, який дозволив підвищити мотивацію до навчання у школярів, особливо – учнів початкових класів. Це можна пояснити тим фактом, що зміст інтерактивного навчання полягає у тому, що освітній процес проходить за умови постійної, активної взаємодії усіх його учасників, а саме під час колективного чи групового навчання у співпраці. Учень у процесі інтеракції стає суб'єктом, а не об'єктом навчання. Школяр відчуває себе активним творцем-учасником подій, керманичем власного розвитку та освіти. Це, в першу чергу, дозволяє забезпечити внутрішню мотивацію до навчання у дітей, котра сприяє підвищенню його ефективності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивчення проблеми використання інтерактивних технологій є ключовим у педагогічних та психологічних дослідженнях численних учених, серед них можна відзначити праці О. Біди, І. Дичківська, О. Єльнікова, А. Мартинець, Л. Пироженко, О. Пошетун, О. Саган та ін.

Мета статті полягає у актуалізації актуальності використання інтерактивних технологій у освітній практиці початкової школи. Відповідно до мети було сформульовано та вирішено наступні завдання: 1) актуалізувати поняття «інтерактивні технології» та 2) дослідити особливості їх застосування у початковій школі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Процес навчання – це не просто автоматичне «вкладання» конкретного навчального матеріалу в голови учнів. Він потребує, у першу чергу, напруженої розумової роботи дітей і їх власної свідомої активної участі у цьому процесі. Пояснення і демонстрація самі по собі ніколи не зможуть дати справжніх, стійких знань. Цього можна досягнути тільки за допомогою активного (інтерактивного) навчання [2, с. 14].

Інтерактивність на даний час набирає особливого та великого значення не тільки в освіті, але й інших видах людської життєдіяльності. Інтерактивними називають такі спеціальні засоби, які надають безперервну діалогову (полілогову) взаємодію усіх учасників процесу. Варто зазначити, що у сучасних умовах при збереженні кінцевої мети та основного змісту навчальної діяльності, інтерактивне навчання доповнює і змінює звичні форми освітньої взаємодії, робить їх більш органічними для дітей оскільки опирається на взаєморозуміння та взаємодію.

Лінгвістичний аналіз значення слова «інтерактивність» свідчить, що це поняття прийшло до нас із англійської мови і складається із двох частин: «inter» – щось спрямоване назовні, взаємодія, «act» – діяти. Таким чином, у дослівному трактуванні інтерактивним можна вважати

такий метод, у якому той, хто навчається, є одночасно і його активним учасником, який здатний впливати на перебіг навчання. У процесі інтеракції кожен повинен щось здійснювати: говорити, жестикулювати, моделювати, писати, малювати тощо, – тобто кожен школяр є не просто слухачем та спостерігачем, а насамперед бере активну участь у тому, що відбувається, тобто створює сам процес навчання.

Інтерактивна технологія – це така організація навчання, котра забезпечує здобуття знань засобами спільної діяльності через діалог, полілог учнів між собою і вчителем. «Інтерактивний» означає такий, який здатний взаємодіяти або співпереживати під час бесіди, діалогу з ким-небудь [3, с. 7].

За словами О. Пометун, «...інтерактивна технологія – жива нитка, що пов'язує вчителя з кожним учнем і учнів між собою. Таке нововведення – не данина молоді й не самоціль. Це лише простий і надійний спосіб створити атмосферу активної праці, творчості і співробітництва, взаєморозуміння в класі» [2, с. 9]. Цілі та завдання інтерактивного навчання полягають у:

- 1) створенні сприятливих умов для реалізації пізнавальних запитів учнів: здобування, аналіз та застосування інформації із різних джерел тощо;
- 2) реалізації педагогами можливості перенесення отриманих дітьми знань, умінь, навичок, способів діяльності на різноманітні предмети, позашкільне життя учнів;
- 3) формуванні в усіх школярів глибокої внутрішньої мотивації до освітньої та самоосвітньої діяльності. Для їх реалізації організація інтерактивного навчання повинна передбачати моделювання певних життєвих ситуацій, використання дидактичних рольових ігор, вільне висловлювання своєї точки зору стосовно конкретних проблем, формування умінь міркувати і доводити свої твердження, спільно вирішувати питання на базі аналізу.

В Україні широкого застосування набуло розроблене О. Пометун та Л. Пироженко трактування технологій інтерактивного навчання. У ньому педагоги запропонували класифікацію інтерактивних технологій навчання на основі форм (моделей) навчання, в яких на практиці реалізуються інтерактивні технології. Таким чином, залежно від мети заняття та форм його організації інтерактивні технології навчання об'єднані в 4 групи:

1. Інтерактивні технології кооперативного навчання (це, наприклад, робота в парах, ротаційні (змінювані)трійки, робота в малих групах, два-чотири-всі разом, акваріум, карусель тощо).
2. Інтерактивні технології колективно-групового навчання (серед них можна виділити мікрофон, мозковий штурм, обговорення проблеми у загальному колі, незакінчені речення, навчаюсь-учусь, аналіз ситуації, ажурна пилка, вирішення проблем, дерево рішень та ін.).
3. Інтерактивні технології ситуативного моделювання (стимуляції або імітаційні рішення, спрощене судове слухання, громадські слухання).
4. Інтерактивні технології відпрацювання дискусійних питань (метод ПРЕС, займи позицію, неперервна шкала думок, дискусія, дискусія в стилі телевізійного ток-шоу, дебати тощо) [2].

Варто зазначити, що в молодших класах у процесі інтерактивного навчання учителю обов'язково потрібно враховувати вікові особливості дітей. Саме з цієї причини не всі інтерактивні вправи можна використовувати в навчально-виховному процесі початкової школи. Як свідчить практика, найбільш доцільними є такі як: «Конвеєр», «Мікрофон», «Робота в парах», «Робота в малих групах», «Два-чотири-всі разом», «Акваріум», «Карусель», «Мозковий штурм», «Розв'язання проблем», різноманітні рольові ігри [2, с. 9]. Використовуючи їх у своїй практиці, педагоги можуть досягнути значної інтенсифікації та загальної оптимізації окремих дисциплін і усього навчального процесу.

Але професія учителя вимагає постійного наполегливого творчого пошуку. Кожен сучасний педагог повинен шукати нові ефективні шляхи удосконалення навчального процесу, підвищення зацікавленості «своїх» учнів у навчанні та зростанні успішності. Застосування інтерактиву має значний потенціал у цьому напрямку. Наведемо деякі приклади використання інтерактивних технологій, які практикуються учителями та вважаються не тільки найбільш продуктивними, але й цікавими для молодших школярів.

Одним із цікавих інтерактивних методів для дітей є метод «Конвеєр». На його основі учитель може розробити цікаві ігри. Наприклад, для навчання розв'язувати кругових прикладів можна запропонувати гру «Допоможемо сові розв'язати кругові приклади». Для її проведення на дошці посередині учитель вивішує малюнок мудрої сови, навколо неї розміщені кругові приклади для обчислень в залежності від теми уроку, аркуш паперу із такими ж прикладами роздається групам школярів. Для проведення гри цей аркуш паперу передається у кожній із груп по колу, кожен учасник групи по черзі розв'язує один приклад і передає наступному. Перемагає та група, котра перша дійшла до кінця і замкнула коло. Як свідчить практика, учні залюбки виконують це завдання в групах, особливо цьому сприяють елементи змагання (між рядами, варіантами тощо). Подібну роботу можна також запропонувати і на уроках української мови для закріплення вивчених орфограм. Для цього на дошці записуються слова з пропущеними орфограмами. Як і у попередньому випадку школярі по черзі записують по одному слову на аркуші, вставляючи пропущені букви. Аркуш передають по колу. Така групова робота нагадує роботу конвеєра, що й дало назву методу.

Досить ефективним для застосування у початкових класах є інтерактивний метод «Карусель». Його найбільш доцільно у використовувати на уроках математики, наприклад, під час перевірки таблиці множення. Для цього всі діти утворюють два кола, ставши обличчям один до одного попарно. Учні, які стоять у внутрішньому колі називають табличні приклади своїм опонентам, а вони у свою чергу – відповіді до них. За сигналом вчителя (наприклад, дзвіночком, сплеском долонь тощо) зовнішнє коло пересувається на одного учня за годинниковою стрілкою. Робота продовжується у новостворених парах. Рух варто продовжувати доти, поки не буде пройдено повне коло. При цьому, якщо є час доцільно поміняти кола місцями.

Досить часто в початковій школі вчителі застосовують, метод інтерактивного навчання «Мозковий штурм», його також люблять учні. Він передбачає колективне продукування ідей, творче обговорення, пошук можливих рішень, що спонукає усіх учасників застосувати уяву, виявити творчість, допомагає знаходити кілька вирішень проблеми та вибирати найбільш доцільні із них. Для проведення «Мозкового штурму» учитель на уроці називає тему та запрошує взяти участь в її обговоренні шляхом «штурму», який організовується за такими етапами:

1. Усі учасники пропонують свої ідеї щодо вирішення висунутої проблеми.
2. На дошці вчитель або учень записує усі ідеї, що були запропоновані.
3. Якщо учасники вважають кількість поданих ідей достатньою (або уже не в змозі запропонувати нові), то подання припиняється.
4. Після того, як майже всі ідеї зібрано, вони групуються, аналізуються, а потім розвиваються усіма учасниками.
5. Вибирають ті пропозиції, які, на думку учнів, допоможуть вирішити поставлену проблему найкраще. Варто зазначити, що «Мозковий штурм» спонукає школярів проявляти творчість, розвиває вміння швидко аналізувати ситуацію [3, с. 49].

Варто зазначити, що застосування інтерактивних технологій у початкових класах також висуває певні вимоги до і структури уроків, яка повинна складатися із 5 елементів: 1) мотивація; 2) оголошення, представлення теми та очікуваних результатів; 3) надання інформації необхідної для виконання завдань; 4) інтерактивна вправа; 5) підбиття підсумків, оцінювання результатів уроку [2]. Коротко проаналізуємо кожен із них у контексті нашого дослідження.

1. Етап мотивації має на меті викликати інтерес до обговорюваної теми і сфокусувати увагу учнів на проблемі (меті уроку). Мотивація є своєрідною «психологічною паузою», вона дозволяє учням усвідомити, що вони зараз почнуть вивчати, перед ними нові цікаві завдання. Мотивація передбачає своєрідну інтригу, обіцянку таємниць, загадок, змагань тощо. Цей елемент уроку має займати не більше п'яти відсотків часу заняття.

2. До етапу оголошення очікуваних результатів інколи буває доцільно залучити всіх учнів. Така діяльність передбачає, що учні мають озвучити своє особисте ставлення до змісту

та структури можливих способів навчальної діяльності, спланувати свою діяльність щодо засвоєння та застосування отриманої інформації, передбаченої темою.

3. Надання необхідної інформації. Метою цього елементу уроку є подання учням необхідної інформації для того, щоб на її основі школярі могли виконати усі практичні завдання за найбільш короткий час. У початкових класах це, як правило, бесіда, читання тексту, ознайомлення із роздатковими матеріалами, опанування інформації за допомогою різних видів наочності, використання засобів мультимедіа. Ця частина уроку займає близько 10–15% усього часу.

4. Інтерактивна вправа є центральною частиною усього заняття. Її мета полягає у засвоєнні навчального матеріалу, виконання завдань і досягнення мети уроку. Інтерактивна частина уроку повинна займати близько 50–60% часу. При цьому в початковій школі обов'язковою є така послідовність і регламент її проведення:

1) інструктування – учитель розповідає учасникам про мету вправи, правила її виконання, послідовність дій та кількість часу, який відводиться на виконання завдань, обов'язково запитує, чи все зрозуміло і, якщо необхідно пояснює незрозумілі моменти (2–3 хв.);

2) об'єднання школярів у групи, розподіл ролей (1–2 хв.);

3) виконання поставлених завдань, при якому вчитель виступає тільки у ролі організатора, помічника, ведучого дискусії. При цьому педагог повинен надавати учням якнайбільше можливостей для самостійної роботи, спільного навчання (5–15 хв.);

4) представлення результатів виконання вправи (3–5 хв.).

5. Рефлексія результатів учнями. Цей етап полягає в усвідомленні отриманих результатів, це можна досягнути шляхом цілеспрямованого колективного їх обговорення (5–15 хв.) [1].

Таким чином, урок із інтерактивними технологіями (інтерактивний урок) – це досить складне «методичне випробування» для учителя початкових класів. Проте, важко переоцінити його ефективність не тільки для досягнення навчальної мети, але й формуванні цілісної та гармонійно розвиненої особистості.

Висновки із дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Проведене дослідження дозволило стверджувати, що у процесі використання інтерактивних технологій у початковій школі відбувається значний позитивний вплив на особистість молодшого школяра, насамперед відбувається формування активності, самостійності, творчості і креативності та здатності пристосовуватися до змін у середовищі, яке його оточує. Різноманітність методів інтерактивного навчання дозволяє педагогу підібрати доцільні методи для вивчення певної теми, а також вибрати методи навчання максимально відповідні до рівня знань усіх учнів класу. Переваги інтерактивних методів навчання полягають у тому, що за один і той же самий проміжок часу можна виконати більший обсяг роботи; досягається високої результативності у засвоєнні матеріалу і формуванні вмінь. Також розвиваються навички навчальної діяльності; формується мотивація навчання, дружні відносини між учнями класу, вміння співпрацювати. Методично обґрунтоване та розроблене провадження інтерактивних технологій навчання приносить користь усім учасникам навчально-виховного процесу: конкретному учню завдяки усвідомленню свого включення у спільну роботу, розвиток здатності до рефлексії, становлення чіткої суб'єктивної позиції у навчанні; навчальній групі через формування навичок спілкування і взаємодії, розвиток товарищескості, колективізму тощо. Таким чином, можна відзначити, що інтерактивні технології навчання є процесом активного пізнання, заснованим на взаємодії, діалозі рівноправних суб'єктів – вчителя та школярів, за наявності спільної мети навчання, запланованого результату, з опорою на суб'єктний досвід кожного учня, що протікає у психологічно комфортних умовах, в атмосфері взаємної підтримки, співтворчості, співпраці. В загальному, впровадження інтерактивних технологій у навчально-виховний процес початкової школи значно допомагає педагогам досягнути триєдиної освітньої мети, а також поліпшити якісно та кількісно рівень знань, умінь та навичок молодших школярів.

Проведена дослідницька робота не вичерпує усіх аспектів проблеми, серед перспектив подальшого дослідження можна виділити розгорнутий аналіз та актуалізацію методики використання інтерактивних технологій на уроках в початковій школі.

Джерела та література

1. Лупенко-Ковтун С. М. Методичні рекомендації щодо підготовки уроку за інтерактивними технологіями [Електронний ресурс] / С. М. Лупенко-Ковтун. – режим доступу до журн. : <http://intkonf.org/lupenko-kovtun-sm-metodichni-rekomendatsiyi-schodo-pidgotovki-uroku-za-interaktivnimi-tehnologiyami/> – (назва з екрану).
2. Пометун О. І. Інтерактивні технології навчання: теорія і практика : Науково-методичний посібник / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко ; за ред. О. І. Пометун. – К. : Видавництво А.С.К., 2004. – 192 с.
3. Хуторской А. Современная дидактика : учебн. пособ. / А. Хуторской. – СПб : Питер, 2001. – 544 с.

References

1. Lupenko-Kovtun S. M. Metodichni rekomendatsiyi shchodo pidhotovky uroku za interaktyvnymy tekhnolohiyamy [Elektronnyy resurs] / S. M. Lupenko-Koltun. – rezhym dostupu do zhurn. : <http://intkonf.org/lupenko-kovtun-sm-metodichni-rekomendatsiyi-schodo-pidgotovki-uroku-za-interaktivnimi-tehnologiyami/> – (nazva z ekrenu).
2. Pometun O. I. Interaktyvni tekhnolohiyi navchannya: teoriya i praktyka : Naukovo-metodychnyy posibnyk / O. I. Pometun, L. V. Pyrozhenko ; za red. O. I. Pometun. – K. : Vydavnytstvo A.S.K., 2004. – 192 s.
3. Hutorskoy A. Sovremennaya didaktika : uchebn. posob. / A. Hutorskoy. – SPb : Piter, 2001. – 544 s.

Остапйовская Ирина, Ласкевич Ольга. ИНТЕРАКТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ. В статье кратко актуализировано понятие «интерактивные технологии», проанализированы их структура, составляющие, характеристические особенности, обоснована важность формирования, а также – роль и место начальной школы в этом процессе. Авторами исследованы и охарактеризованы оптимальные условия для внедрения интерактивных технологий в образовательную практику начальной школы, приведены примеры; кратко намечены перспективы дальнейших исследований.

Ключевые слова: технология, интерактивные методы, интерактивные технологии, начальная школа, младшие классы

Ostapiovskaya Iryna, Laskevych Olha. INTERACTIVE TECHNOLOGIES IN THE PRIMARY SCHOOL. The article briefly introduces the concept of "interactive technologies", analyzes their structure, components, characteristic features, substantiates the importance of formation, and also the role and place of the primary school in this process. Authors investigated and characterized the optimal conditions for the introduction of interactive technologies in the educational practice of primary school, examples are given; briefly outlines the prospects for further research.

Keywords: technology, interactive methods, interactive technologies, primary school, junior classes

Стаття надійшла до редколегії 06.09.2017р.

РОЗДІЛ III. АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ТЕОРІЇ І ПРАКТИКИ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ ТА СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

УДК 37.04: 364-7

Олена Гапончук

Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки (Луцьк)

КОНСУЛЬТАТИВНА ДІЯЛЬНІСТЬ У ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

У статті проаналізовано досвід консультативної діяльності у системі освіти Великобританії, Німеччини, Новій Зеландії, Польщі, США, Швеції, Франції, Японії тощо. Визначено фахівців, які надають консультативну допомогу в школах за рубежом. З'ясовано головні кваліфікаційні вимоги до фахівців освітнього консультування та змісту питань, з яких проводиться консультування у закордонних школах; названо функціональні обов'язки шкільного консультанта в межах різних ланок освіти. Вивчено обов'язки шкільних соціальних педагогів / працівників, визначено питання, з яких консультують шкільні соціальні педагоги / працівники. Встановлено позиції, які можна врахувати при визначенні змісту консультативної діяльності соціального педагога в Україні. Вивчення зарубіжного досвіду моніторингу та забезпечення ефективності консультативної діяльності фахівця в умовах загальноосвітнього навчального закладу є перспективним.

Ключові слова: освітнє консультування, консультативна діяльність, шкільний консультант, шкільний соціальний педагог / працівник, працівник консультативної діяльності, соціальна робота, зарубіжний досвід.

Постановка проблеми у загальному вигляді та зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Порівняльний аналіз вітчизняного і зарубіжного досвіду надання соціально-педагогічної допомоги і підтримки дітям показує, що вона принципово відрізняється від допомоги будь-яким іншим категоріям дорослого населення тим, що обов'язково повинна мати педагогічну складову, пов'язану із вихованням та освітою дитини, її розвитком й успішною соціалізацією. Однією з важливих ланок соціально-педагогічної допомоги є консультування, а тому консультативну діяльність соціального педагога загальноосвітнього навчального закладу (ЗНЗ) доцільно розглядати теж у педагогічному руслі. Слід також зауважити, що питання про специфіку, напрями консультативної діяльності соціального педагога ЗНЗ досі залишаються відкритими, оскільки часто діагностика, корекція та консультування вважаються пріоритетом практичного психолога, тоді коли соціальний педагог розглядається переважно як посередник.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Нами встановлено, що окремих аспектів консультативної діяльності соціального педагога зі школярами торкаються Г. О. Катіонова, О. Г. Коломієць, Н. П. Краснова, Л. Я. Оліференко, Л. П. Сокольська, С. Я. Харченко та ін. Водночас тематичних праць, які присвячені саме питанню консультативної діяльності соціального педагога ЗНЗ, небагато. Серед них можна відзначити дослідження О. О. Гаврилюк, Т. В. Воленчук, Л. О. Кабаніної, Д. І. Москальової та ін. Значний досвід консультування накопичився в рамках обґрунтування питань психологічної роботи в школі, однак, як показує практика, педагогічний аспект консультування більше представлений в рамках шкільного консультування. Вивчення зарубіжного досвіду консультативної діяльності дозволило нам констатувати, що існуюче вже тривалий час твердження про те, що практичний психолог у вітчизняних ЗНЗ це аналог шкільного консультанта за кордоном не є правомірним. Адже у значній частині країн, де шкільне консультування є обов'язковим, ця послуга забезпечується кваліфікованими і досвідченими фахівцями, що отримали педагогічну освіту (досить часто вчителями) та пройшли додаткову підготовку в консультуванні. А це говорить про те, що посада шкільного консультанта більш близька до посади соціального педагога, а ніж до психолога.

Мета статті. Враховуючи означене, метою нашого дослідження стало з'ясування головних кваліфікаційних вимог до фахівців освітнього консультування та змісту питань, з яких проводиться консультування у закордонних школах.

Виклад основного матеріалу дослідження. Зазначимо, що проблему консультування в галузі освіти в зарубіжних країнах вивчали О. В. Беляєва [1], Ю. В. Василькова [2], Дж. Д. Крумбольц і Т. Г. Коплін [14], С. Б. Малих [4], Ф. А. Мустаєва [5], І. І. Орлова [6], Б. Харріс [13] та ін. Аналіз їхніх праць показує, що серед фахівців, які здійснюють таку діяльність, називають психолога-консультанта, освітнього консультанта, консультанта в галузі освіти, академічного радника, шкільного психолога / педагога, соціального педагога / працівника та ін. Окрім того, ми констатували, що за кордоном означена діяльність, як правило, розглядається як порадицтво чи наставництво, яке здійснюється в початковій, середній або вищій школі для надання освітньої, кар'єрної, особистісної та соціальної допомоги учневі чи студенту. Разом із тим, зміст консультування у сфері освіти значною мірою залежить від традицій, які склалися у певній країні та суспільного замовлення на цей вид допомоги.

Вивчення літератури показало, що до фахівців, які здійснюють таку діяльність, у різних країнах висуваються досить різні вимоги (базова освіта, фахова підготовка), а також консультування може виступати як провідною діяльністю, так одним із завдань фахівця. Так, у вісімнадцяти американських штатах на посаду шкільного консультанта (*school counselor*) може бути призначений або досвідчений викладач з рівнем підготовки магістра в галузі консультування, або шкільний консультант, який має спеціальну підготовку в педагогічній теорії і практиці [13, с. 9; 14, с. 1]; у Фінляндії шкільні консультанти (*koulun neuvonantaja*) повинні мати сертифікат вчителя, а також ступінь магістра в конкретній тематичній галузі та спеціалізований сертифікат у шкільному консультуванні [19, с.158]; у Німеччині у школах працюють педагоги-психологи (*Schulberatung*), що спеціалізуються по роботі з тією або іншою конкретною проблематикою (наприклад, консультування з питань профілактики шкідливих звичок) [4, с. 131]; у Франції шкільний радник (*psychologue scolaire*) повинен бути власником диплому вчителя школи, мати досвід трирічного викладання в класі, володіти ліцензією або вивчати психологію [17, с. 1]; у Канаді дві з трьох провінцій вимагають спеціальних вчителів з досвідом надання консультативних послуг [13, с. 8]. Останнім часом у школах Нової Зеландії призначені соціальні працівники, консультанти та психологи без вчительської кваліфікації, однак серед педагогічної громадськості залишається поширеною думка, що шкільні консультанти повинні «глибоко розуміти навчання, викладання і школу» [9, с. 18]. Слід зауважити, що у деяких країнах консультування проводять вчителі, які мають додаткове навчальне навантаження. Зокрема, це можливо у школах Мексики, Південної Кореї, Таїланду, Японії [6, с. 2]. У Нідерландах академічний радник (*decaan, studieadviseur*) у багатьох випадках, особливо в невеликих школах, це також вчитель; а у великих школах, навпаки, є декілька днів з різними обов'язками [11, с. 1].

Порівняльний аналіз досвіду шкільного консультування, здійснений Б. Харріс також показує, що у низці країн консультування розподіляється між окремими фахівцями. Зокрема, у Британській Колумбії, Індії та Словаччині визначають консультативного психолога в якості надавача консультативних послуг у школі; в Тринідаді і Тобаго вчителів-консультантів доповнюють соціальні працівники, які працюють з батьками та сім'єю; у Йорданії шкільні консультанти – це фахівці із ступенем магістра в галузі педагогічного керівництва, психологічного керівництва здоров'ям або психології; в Бельгії та Макао консультування може бути здійснене або психологами, або соціальними працівниками; у Чехії і Таїланді шкільні психологи і вчителі-консультанти працюють разом, а в Португалії вчителі з правом консультування та психологи з підготовкою вчителя однаково працездатні, хоча часто і не знаходяться в тій же школі [13, с.8-9].

Здобуті нами дані свідчать, що серед основних питань, які вирішує шкільний консультант, стоїть супровід академічного і кар'єрного розвитку, а також забезпечення особистого / соціального успіху в початковій, середній і старшій школі. Зокрема, це є головним завданням у школах США [6, с. 2]. Разом із тим у Сполучених Штатах діяльність консультантів широко представлена також і в літніх таборах, де є консультанти із загальних питань, із

ремесел, із наземного спорту, із заходів на відкритому повітрі тощо [1, с. 109]. У Греції в середній і старшій школі акцент робиться на академічному і кар'єрному консультуванні, емоційні та поведінкові проблеми вирішуються позашкільними фахівцями [15, с. 115]. На противагу таким традиціям у Японії діяльність шкільного консультанта спрямована переважно на надання допомоги з поведінкових проблем учням середніх шкіл [18, с. 55]. У Нідерландах шкільне консультування орієнтоване на вибір навчальних програм, профілю, відділу подальшої освіти або професії [11, с. 1]; у Великобританії та Новій Зеландії – на поліпшення емоційного та соціального благополуччя молодих людей задля підвищення їх здатності конструктивно співпрацювати в рамках шкільного життя і навчання в класі та професійного розвитку [9, с. 17; 13, с. 9]; у Швеції – на спрямування індивіда в плані освіти та роботи [23, с. 1]. У Німеччині та Японії метою шкільного консультування є допомога учням в усвідомленні своїх здібностей та інтересів для того, щоб навчитися приймати рішень, планувати життя, якнайповніше проявити свої можливості як в школі, так і в майбутній професії [4, с. 130; 14, с. 1]. У Польщі значення шкільного консультування полягає в «допомозі у вирішенні проблем дітей та молоді, міжгрупових конфліктів, непорозумінь з вчителями, і навіть батьками... відновленні балансу в шкільному житті» [12, с. 2].

Слід звернути увагу і на той факт, що функціональні обов'язки шкільного консультанта різняться в межах різних ланок освіти. Наприклад, у США шкільні консультанти в початковій школі працюють з учнями, щоб визначити їх сильні сторони, інтереси і потреби, допомагають батькам і педагогам виявити потенційні поведінкові проблеми; в середній школі відводиться менше уваги виявленню поведінкових проблем і більше досягненню учнями їх академічної, особистої і професійної мети; в старшій школі, насамперед, допомагають учням розвивати кар'єрні плани [14]. Окрім того, після масового вбивства в початковій школі «Сенді-Хук», президент Б. Обама закликав до розширення підтримки психічного здоров'я в школах. Однак, як зауважує К. Ратліфф, «якщо шкільні консультанти займаються дуже багатьма неконсультаційними обов'язками, то їх ефективність знижується» [21, с. 1]. Ця думка, вважаємо, досить слушна і для вітчизняної практики, а тому її необхідно врахувати при визначенні змісту консультативної діяльності соціального педагога.

Аналіз літератури [2; 5; 13 та ін.] засвідчує, що у деяких країнах консультування здійснюється лише на рівні середньої або старшої школи. Окрім того, у багатьох школах консультативні послуги також надають звільнені від викладання педагоги (Німеччина); соціальні працівники, працівники охорони здоров'я і представники поліції (Франція); спеціальний педагог, соціом, сімейні психотерапевти та психологи (Швеція), соціальний працівник, психолог, тьютори, учитель «домашньої кімнати» (США). Кожен з цих фахівців, як правило, спеціалізується на роботі з тією або іншою конкретною проблематикою. До їхніх завдань може входити, наприклад, консультування з питань профілактики шкідливих звичок або з питань статевого життя, кураторська робота із старшокласниками (вибір курсів і предметів; підготовка до іспитів, розробка планів класного керування або планів поведінки для окремих учнів), проведення окремих видів тренінгів, консультації педагогів і батьків з питань «важких дітей», а також сімейних відносин.

Що ж до посади соціального педагога / соціального працівника, то, як показує вивчення зарубіжного досвіду, у багатьох країнах він є членом шкільної команди щодо підтримки і надання допомоги учневі. Однак, у порівнянні з Україною, його обов'язки звужені, насамперед, роботою з кризовими категоріями дітей і молоді та вирішенням низки психосоціальних проблем, зокрема, в Австрії це «погане поводження з дітьми, насильство в сім'ї, безпритульність, алкоголізм/наркоманія» [7, с. 122]; в США – «допомога дітям, які є маргиналами, ... брати участь у житті багатонаціонального світу, в економічних і суспільних відносинах» [16, с. 4]; у Великобританії – допомога в користуванні соціальними привілеями, в процесі адаптації дітей національних меншин, підтримка дітей, які отримують освіту поза школою [2, с. 390] тощо.

Разом із тим здобуті нами дані свідчать, що здійснення соціальним педагогом / працівником консультативної діяльності залишається перспективним напрямом, який потребує реалізації, однак ще не достатньо обґрунтований. Так, в Австрії упродовж 2007-2008 рр.

упроваджувався федеральний проект «Реформа освіти як соціальна реформа», одним із завдань якого стало розширення основ консультативної роботи соціальних працівників. Було з'ясовано, що у кризових ситуаціях 57% вчителів очікують саме консультативної допомоги; існує потреба у консультативній підтримці молодших підлітків при виникненні конфліктних ситуацій, щоб у майбутньому вони навчилися їх вирішувати самостійно; залишається актуальним питання активного застосовування консультативної роботи в старших класах з метою розвитку в учнів інтересу до навчального процесу та послаблення надмірного навантаження на дітей [7]. У новому Законі «Про освіту», який діє у Швеції з 1 липня 2011 р., наголошується, що всі діти, які відвідують школу, повинні мати доступ до консультанта (*suu, suv*). Важливість такого рішення М. Расмусон обґрунтовує у статті «Ми соціальні працівники школи», вказуючи, що консультативна допомога необхідна, коли розробляється план дій з управління кризовими ситуаціями, налагоджується співпраця між різними представниками дитячої психіатрії, поліції і соціальних служб, ведеться робота з батьками [20, с. 1]. Ці фахівці можуть при цьому працювати де завгодно, навіть в недержавній комерційній установі.

Нами встановлено, що в сучасній школі США соціальні працівники, по-перше, консультують учнів, які мають ті або інші проблеми (підлітки можуть надмірно дистанціюватися, поводитися агресивно, понизити свою успішність; зустрічаються випадки вагітності дівчаток-підлітків), по-друге, дають батькам поради з приводу їхньої поведінки, найбільш ефективною у відносинах з дитиною; окрім того, вони консультують вчителів школи щодо індивідуальних особливостей тієї або іншої дитини, відносин у класі, діляться своїми психолого-педагогічними знаннями [5, с. 287-288]. Водночас у низці шкіл ця посада з'явилася тільки після прийнятого федеральним урядом закону, що визначав спеціальну освіту для деяких категорій дітей (1975) та вимагав участі соціального працівника у бригаді фахівців, які обстежують дітей, направлених на навчання за спеціальними програмами, виявляти порушення в домашній обстановці або в більш широкому соціальному оточенні. Саме тому у більшості американських шкіл продовжує переважати традиційна модель соціальної роботи, яка зорієнтована на учнів із соціальними та емоційними труднощами та їх батьків. Окрім того, на відміну від шкільного консультанта, соціальний працівник займається тільки з невеликою групою учнів, які потребують спеціальної допомоги.

Згідно з дослідженнями М. П. Дужої-Задорожньої та М. С. Швед, у Німеччині соціальна робота і соціальна педагогіка розділені умовно. Консультативна соціально-педагогічна робота з дітьми, молоддю та їхніми сім'ями у Німеччині спрямована, насамперед, на захист дітей та молоді від небезпек, а також піклування про позитивні побутові умови й сприятливе для дітей та їхніх родин середовище. А з 1993 р. держава гарантує безкоштовні консультативні послуги малозабезпеченим сім'ям щодо налагодження контактів дитини з обома батьками й іншими членами родини [3, с. 102]. В кантоні Люцерн консультації для дітей, молоді, опікунів і вчителів надаються в рамках моніторингу вирішення питань у галузі навчання, поведінки, розвитку, освіти. Водночас у Німеччині, як і в Польщі вирішення питань виховання організовується переважно у рамках сімейного консультування позашкільними консультпунктами. Однак у Польщі останнім часом пропонується введення посади шкільного соціального педагога, хоча б з неповним навантаженням. Це пов'язано зі зростанням частки неповносправних дітей, який потребують консультацій з більш вузького кола питань, які зараз вирішує шкільний консультант [12, с. 2].

Вивчення педагогічної практики дозволяє констатувати, що у Великобританії соціальні працівники прикріплюються до окремих шкіл та регулярно їх відвідують, працюючи з вчителями, допомагаючи їм вирішувати проблеми прогулів і поведінки учнів. Водночас їхня увага зосереджена в основному на групах ризику – інвалідах, жертвах сімейного насильства, правопорушниках, дітях мігрантів. Введення посади соціального педагога, який забезпечить «спільну мову для всіх співробітників, щоб використовувати її у своїй повсякденній роботі ... а також поінформованість про способи мислення і розуміння того, як вони взаємодіють з усіма, з ким мають контакт», лише обговорюється [10, с. 123]. Поки що така практика має місце лише в інтернатних закладах Шотландії.

У Франції консультативна допомога в межах школи надається переважно з питань профорієнтації. Головна роль соціальних працівників пояснюється фразою: «Щоб допомогти ..., вони повинні слухати та інформувати» [8, с. 1], тому вони повідомляють школярів та їхніх батьків про права, доступ до професійної підготовки тощо. У випадку складної ситуації вони спрямовують клієнтів у спеціалізовані центри прийому, при необхідності виступаючи посередником. Хоча помічник з соціальної роботи може теж проводити індивідуальні консультації, зокрема, якщо він має певну спеціалізацію – шкільне здоров'я, діти у небезпеці та ін.

Як підтверджують результати наших досліджень, соціальна педагогіка в Чехії на даний час є дисципліною, яка в першу чергу стосується процесів соціальної згуртованості та профілактичних педагогічних заходів, спрямованих на подолання або уникнення соціальних проблем на мікро- і мезорівнях у всіх вікових групах (діти, молодь та дорослі). І хоча, як зазначає М. Смітт, «останнім часом у зарубіжній соціально-педагогічній літературі все частіше говорять про концепцію “збагачення дитини” на противагу від концепції “потребуючої дитини”, на даний час є ще досить поширеною орієнтація не на сильні сторони і потенціал дитини, а на її дефіцитарність» [22, с. 50]. Таким чином, вказані відомості дозволяють констатувати, що, по-перше, у багатьох країнах шкільний соціальний працівник/педагог або працює за сумісництвом у декількох навчальних закладах, або є співробітником окремої позашкільної служби, що передбачає звернення до нього або його приїзд лише за запитом. По-друге, на відміну від шкільного консультанта він займається переважно з невеликою групою учнів, які потребують спеціальної допомоги (мігранти, інваліди та ін.). Окрім того, на даному етапі розвитку професії соціального педагога переважаючими є його функції профілактики, посередництва та захисту в рамках супроводу кризових категорій клієнтів, а тому ми не можемо повною мірою використати зарубіжний досвід соціально-педагогічної діяльності, оскільки консультативний напрям у ньому поки що представлений недостатньо.

Висновки з цього дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Узагальнюючи відомості щодо консультативної діяльності у школі, ми можемо зробити висновок, що у більшості країн її організовує шкільний консультант (дін, сім, радник, вчитель, шкільний педагог тощо). Це фахівець, який є штатним педагогічним працівником, отримав педагогічну підготовку, має досвід роботи у ЗНЗ, а отже обізнаний з проблемами у педагогічній сфері. В Україні соціальний педагог і соціальний працівник – це різні фахівці, а тому в межах школи консультативну діяльність здійснюють, насамперед, практичний психолог і соціальний педагог. Водночас у вітчизняній моделі саме соціальний педагог отримує базову педагогічну освіту, а тому це надає актуальності питанням здійснення ним консультативної діяльності в освітньому середовищі. Це також дає нам можливість використовувати і зарубіжний досвід організації такої діяльності, узагальнений нами вище, проектуючи деякі напрями шкільного консультування на зміст консультування соціального педагога ЗНЗ. Перспективним можна вважати питання вивчення зарубіжного досвіду моніторингу та забезпечення ефективності консультативної діяльності фахівця в умовах загальноосвітнього навчального закладу.

Джерела та література

1. Беляева О. В. Зарубежный опыт оказания педагогической поддержки / О. В. Беляева // Учитель в школе. – 2009. – № 4. – С. 108–111.
2. Василькова Ю. В. Социальная педагогика: курс лекций : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Ю. В. Василькова, Т. А. Василькова. – 5-е изд., стер. – М. : Изд. центр «Академия», 2006. – 440 с.
3. Дужа-Задорожна М. П. Особливості надання соціально-педагогічних послуг сім'ї у Німеччині / М. П. Дужа-Задорожна, М. С. Швед // Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка. – 2011. – №6. – С. 98–106.
4. Малых С. Б. Психологическая служба в системе образования Германии / С. Б. Малых, А. Н. Шапкина // Вопросы психологии. – 2004. – С. 127–140.
5. Мустаева Ф. А. Основы социальной педагогики: Учебник для студентов высших педагогических учебных заведений / Ф. А. Мустаева. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Академический проект, 2001. – 416 с.

6. Орлова І. Освітній консультант у школі [Електронний ресурс] / Ірина Орлова // Проект «Популярна економіка: моніторинг реформ» (№17) 20 грудня 2013 року. Місячний звіт. – С. 1–8. – Режим доступу : <http://www.case-ukraine.com.ua/archive/u/publications/41eb7221c9a7b817d68ba66382d7707d.pdf>
7. Яковлев П. А. Школьная социальная работа в Австрии / П. А. Яковлев // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. Серия Социальные науки. – 2012. – № 4 (28). – С. 121–124.
8. Assistante / Assistant de service social [Ressource électronique]. – Mode d'accès : <http://www.cidj.com/article-metier/assistante-assistant-de-service-social> (Date de l'accès – 10.06.15)
9. Barclay K. A Window on School Guidance Counselling. Survey Results / Kathryn Barclay, Kathie Crocket, Elmarie Kotzé, and Mira Peterl // New Zealand Journal of Counselling. – 2013. – Volume 33/ 1. – P. 16–35.
10. Cameron C. Social pedagogy and working with children and young people. Where Care and Education Meet / Claire Cameron, Peter Moss. – London ; Philadelphia : Jessica Kingsley Publishers, 2011. – 221 p.
11. Decaan (studieadviseur) [Electronic resource]. – Access mode : [http://nl.wikipedia.org/wiki/Decaan_\(studieadviseur\)](http://nl.wikipedia.org/wiki/Decaan_(studieadviseur)) (Datum van toegang – 08.02.15)
12. Dziechciarz D. Praca pedagoga szkolnego jako forma pomocy rodzinie dysfunkcyjnej / Dorota Dziechciarz, Justyna Truskolaska // Redakcja strony Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II. – S. 1–16.
13. Harris B. International School-based Counselling: A review of school-based counselling. Scoping report [Electronic resource] / Dr. Belinda Harris. – BACP, 2013. – 53 p. – Access Mode : http://counsellingminded.com/wp-content/uploads/2013/10/harris_MindEd_report.pdf (Date of access – 05.07.14)
14. Krumboltz D. J. Guidance and School Counseling – A Brief History of School Guidance and Counseling in the United States [Electronic resource] / John D. Krumboltz, Thierry G. Kolpin // Education Encyclopedia-StateUniversity.com. – Access Mode : <http://education.stateuniversity.com/pages/2023/Guidance-Counseling-School.html> (Date of access – 05.02.15)
15. Malikiosi-Loizos M. Counseling in Greece / M. Malikiosi-Loizos and A. Ivey // Journal of Counseling and Development. – 2012. – №90. – P. 113–118.
16. Massat C. R. School Social Work: Practice, Policy, and Research / by Carol Rippey Massat, Robert Constable, Shirley McDonald and John P. Flynn. – 7-th Edition. – Chicago, Ill.: Lyceum Books, 2009. – 818 p.
17. Neyroud P. Psychologue scolaire [Ressource électronique] / Patrick Neyroud. – Mode d'accès : <http://www.cidj.com/article-metier/psychologue-scolaire> (Date de l'accès – 11.02.15)
18. Niizeki Sae. School Counselling in Canada and Japan. Project Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Master of Education. In the Faculty of Education / by Sae Niizeki. – Burnaby : Simon Fraser University, 2005. – 62 p.
19. Nummenmaa A. R. Career Counseling and Counselor Training in Finland / A. R. Nummenmaa and P. Sinisalo // Journal of Employment Counseling. – 1997. – Volume 34, Issue 4. – P. 157–164.
20. Rasmusson M. "Vi är skolans socialarbetare" [Elektronisk resurs] / Marika Rasmusson. – Access Mode : <http://hd.se/familjeliv/2013/03/04/vi-ar-skolans-socialarbetare/> (Datum för åtkomst – 11.02.15)
21. Ratliff K. School Administrator's Guide to Supporting the Role of School Counselors [Electronic resource] / Dr. Kimberlee Ratliff // Edutopia. – November 20, 2013. – Access Mode : <http://www.edutopia.org/blog/admin-guide-to-school-counselors-kimberlee-ratliff> (Date of access – 06.02.15)
22. Smith M. Social Pedagogy from a Scottish Perspective / Mark Smith // International Journal of Social Pedagogy. – 2014. – Vol. 3. – No. 1. – P. 46–55.
23. Studie- och yrkesvägledare [Elektronisk resurs]. – Access Mode : http://sv.wikipedia.org/wiki/Studie-_och_yrkesv%C3%A4gledare (Datum för åtkomst – 11.02.15)

References

1. Beljaeva O. V. Zarubezhnyj opyt okazaniya pedagogicheskoy podderzhki / O. V. Beljaeva // Uchitel' v shkole. – 2009. – № 4. – S. 108–111.
2. Vasil'kova Ju. V. Social'naja pedagogika: kurs lekcij : ucheb. posobie dlja stud. vyssh. ucheb. zavedenij / Ju. V. Vasil'kova, T. A. Vasil'kova. – 5-e izd., ster. – M. : Izd. centr «Akademija», 2006. – 440 s.
3. Duzha-Zadorozhna M. P. Osoblivosti nadannja social'no-pedagogichnih poslug sim'i u Nimechchini / M. P. Duzha-Zadorozhna, M. S. Shved // Naukovij visnik Melitopol's'kogo derzhavnogo pedagogichnogo universitetu. Serija: Pedagogika. – 2011. – №6. – S. 98–106.
4. Malyh S. B. Psihologicheskaja sluzhba v sisteme obrazovanija Germanii / S. B. Malyh, A. N. Shapkina // Voprosy psihologii. – 2004. – S. 127–140.
5. Mustaeva F. A. Osnovy social'noj pedagogiki: Uchebnik dlja studentov vysshih pedagogicheskijh uchebnyh zavedenij / F. A. Mustaeva. – 2-e izd., pererab. i dop. – M. : Akademicheskij proekt, 2001. – 416 s.
6. Orlova I. Osvitnij konsultant u shkoli [Elektronnij resurs] / Irina Orlova // Proekt «Populjarna ekonomika: monitoring reform» (№17) 20 grudnja 2013 roku. Misjachnij zvit. – S. 1–8. – Rezhim dostupu : <http://www.case-ukraine.com.ua/archive/u/publications/41eb7221c9a7b817d68ba66382d7707d.pdf>
7. Jakovlev P. A. Shkol'naja social'naja rabota v Avstrii / P. A. Jakovlev // Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N. I. Lobachevskogo. Serija Social'nye nauki. – 2012. – № 4 (28). – S. 121–124.
8. Assistante / Assistant de service social [Ressource électronique]. – Mode d'accès : <http://www.cidj.com/article-metier/assistante-assistant-de-service-social> (Date de l'accès – 10.06.15)
9. Barclay K. A Window on School Guidance Counselling. Survey Results / Kathryn Barclay, Kathie Crocket, Elmarie Kotzé, and Mira Peterl // New Zealand Journal of Counselling. – 2013. – Volume 33/ 1. – P. 16–35.

10. Cameron S. Social pedagogy and working with children and young people. Where Care and Education Meet / Claire Cameron, Peter Moss. – London ; Philadelphia : Jessica Kingsley Publishers, 2011. – 221 p.
11. Decaan (studieadviseur) [Electronic resource]. – Access mode : [http://nl.wikipedia.org/wiki/Decaan_\(studieadviseur\)](http://nl.wikipedia.org/wiki/Decaan_(studieadviseur)) (Datum van toegang – 08.02.15)
12. Dziechciarz D. Praca pedagoga szkolnego jako forma pomocy rodzinie dysfunkcyjnej / Dorota Dziechciarz, Justyna Truskolaska // Redakcja strony Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II. – S. 1–16.
13. Harris B. International School-based Counselling: A review of school-based counselling. Scoping report [Electronic resource] / Dr. Belinda Harris. – BACP, 2013. – 53 p. – Access Mode: http://counsellingminded.com/wp-content/uploads/2013/10/harris_MindEd_report.pdf (Date of access – 05.07.14)
14. Krumboltz D. J. Guidance and School Counseling – A Brief History of School Guidance and Counseling in the United States [Electronic resource] / John D. Krumboltz, Thierry G. Kolpin // Education Encyclopedia-StateUniversity.com. – Access Mode : <http://education.stateuniversity.com/pages/2023/Guidance-Counseling-School.html> (Date of access – 05.02.15)
15. Malikiosi-Loizos M. Counseling in Greece / M. Malikiosi-Loizos and A. Ivey // Journal of Counseling and Development. – 2012. – № 90. – P. 113–118.
16. Massat C. R. School Social Work: Practice, Policy, and Research / by Carol Rippey Massat, Robert Constable, Shirley McDonald and John P. Flynn. – 7-th Edition. – Chicago, Ill.: Lyceum Books, 2009. – 818 p.
17. Neyroud P. Psychologue scolaire [Ressource électronique] / Patrick Neyroud. – Mode d'accès : <http://www.cidj.com/article-metier/psychologue-scolaire> (Date de l'accès – 11.02.15)
18. Niizeki Sae. School Counselling in Canada and Japan. Project Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Master of Education. In the Faculty of Education / by Sae Niizeki. – Burnaby : Simon Fraser University, 2005. – 62 p.
19. Nummenmaa A. R. Career Counseling and Counselor Training in Finland / A. R. Nummenmaa and P. Sinisalo // Journal of Employment Counseling. – 1997. – Volume 34, Issue 4. – P. 157–164.
20. Rasmusson M. "Vi är skolans socialarbetare" [Elektronisk resurs] / Marika Rasmusson. – Access Mode: <http://hd.se/familjeliv/2013/03/04/vi-ar-skolans-socialarbetare/> (Datum för åtkomst – 11.02.15)
21. Ratliff K. School Administrator's Guide to Supporting the Role of School Counselors [Electronic resource] / Dr. Kimberlee Ratliff // Edutopia. – November 20, 2013. – Access Mode: <http://www.edutopia.org/blog/admin-guide-to-school-counselors-kimberlee-ratliff> (Date of access – 06.02.15)
22. Smith M. Social Pedagogy from a Scottish Perspective / Mark Smith // International Journal of Social Pedagogy. – 2014. – Vol. 3. – № 1. – P. 46–55.
23. Studie- och yrkesvägledare [Elektronisk resurs]. – Access Mode: http://sv.wikipedia.org/wiki/Studie-_och_yrkesv%C3%A4gledare (Datum för åtkomst – 11.02.15)

Гапончук Елена. КОНСУЛЬТАТИВНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ: ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ. В статье проанализирован опыт консультативной деятельности в системе образования Великобритании, Германии, Новой Зеландии, Польши, США, Швеции, Франции, Японии и тому подобное. Определены специалисты, которые оказывают консультативную помощь в школах за рубежом. Выявлены главные квалификационные требования к специалистам образовательного консультирования и содержания вопросов, по которым проводится консультирование в школах за рубежом; названы функциональные обязанности школьного консультанта в пределах разных звеньев образования. Изучены обязанности школьных социальных педагогов / работников, определены вопросы, по которым консультируют школьные социальные педагоги / работники. Установлены позиции, которые можно учесть при определении содержания консультативной деятельности социального педагога в Украине. Изучение зарубежного опыта мониторинга и обеспечения эффективности консультативной деятельности специалиста в условиях общеобразовательного учебного заведения является перспективным.

Ключевые слова: образовательное консультирование, консультативная деятельность, школьный консультант, школьный социальный педагог / работник, работник консультативной деятельности, социальная работа, зарубежный опыт.

Gaponchuk Olena. CONSULTATIVE ACTIVITY IN GENERAL EDUCATIONAL INSTITUTION: FOREIGN EXPERIENCE. In the article the experience of consulting activities in the education system of Great Britain, Germany, New Zealand, Poland, the USA, Sweden, France, Japan and others. Specialists who provide advice to schools abroad are definite. The main qualification requirements to the specialists of the educational counseling clarified and content issues on which consultation held in foreign schools; the functional duties of school consultant within different parts of education are definite. Duties of school social pedagogues / workers studied; the questions of school counseling social pedagogues / workers identified.

It has been found that most American schools continue to dominate the traditional social work model, which focuses on students with social and emotional difficulties and their parents. In addition, unlike a school counselor, a social worker only deals with a small group of pupils in need of special assistance. A study of pedagogical practice suggests that in the Great Britain, social workers are affiliated with individual schools and regularly attending them, working with teachers, helping them to solve the problems of student abilities and behavior. As a social teacher / social worker, as shown by the study of foreign experience, in many countries, he is a member of the school team to support and assist the

student. However, in comparison with Ukraine, his duties are narrowed, first of all, work with the crisis categories of children and youth and the solution of a number of psychosocial problems.

Positions which it is possible to take into account at determination of maintenance of consulting activities of social pedagogues in Ukraine are set. The study of foreign experience monitoring and ensuring the effectiveness of specialist consulting activities in terms of an educational institution is promising.

Keywords: educational counseling, consultation, school counselor, school social pedagogues / workers, employee counseling activities, social work, foreign experience.

Стаття надійшла до редколегії 01.09.2017 р.

УДК 37.015.311:[316.362+347.61](477)

ЛІЛІЯ ЄРЬОМІНА

*Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького
(Мелітополь)*

ГОТОВНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ ДО СІМЕЙНОГО ЖИТТЯ: СОЦІАЛЬНО-ПРАВОВИЙ АСПЕКТ

У статті подано детальний аналіз готовності особистості до створення сім'ї в контексті соціально-правового аспекту щодо обов'язків, прав, свобод і гарантій відповідно традиційних цінностей сімейного життя. У матеріалах публікації подано аналіз різних поглядів вчених в області даної проблематики, адже шлюбно-сімейні стосунки передбачають наявність прав та обов'язків чоловіка і дружини. Подані у статті результати досліджень сучасних вчених розкривають зміст сімейного життя з точки зору моральних та матеріальних питань.

Важливим, на думку автора, є те, що у ч.2 ст.21 Сімейного Кодексу України є норма про щодо проживання однією сім'єю чоловіка і дружини, що не є підставою для виникнення у них прав і обов'язків подружжя. Це входить в супереч сучасній літературі, де відстоюється думка про те, що шлюбом може бути спільне проживання чоловіка і жінки; ведення спільного господарства, та виховання дітей. Такі стосунки отримали назву «цивільного шлюбу». За цим змістом стає зрозумілим те, що відбувається зміна цінностей сімейного життя: така цінність як свобода витісняється розгнужданістю (крайнім ступенем розбещеності), а вірність – частою зміні сексуальних партнерів.

Вагомим підсилювачем у сприйманні інформації та розкритті соціальних проблем сучасних сімей є наведені автором цитати з літературних творів. Також, у статті представлено аналіз інноваційних спроб щодо оформлення шлюбних стосунків. На сьогоднішній день у нашій країні (але за пілотним проектом це можливо лише у деяких містах України) діє електронна система оформлення заяви для офіційного оформлення стосунків. Автор статті акцентує увагу на таких моментах, як: по-перше, місце реєстрації (проживання) чоловіка та жінки відтепер не впливає на вибір органу РАЦСу; по-друге – відтепер існує можливість оформити заяву про реєстрацію шлюбу через Інтернет-мережу в режимі он-лайн. В даному аспекті, на думку автора, оволодіння теоретичними знаннями у сфері правових основ сімейних стосунків створить можливість для кожної особистості більш ґрунтовно підходити до вибору шлюбного партнера. Представлений правовий аспект вивчення готовності до сімейного життя дозволить удосконалити даний процес для подальшого дослідження в умовах інтернатних закладів для вихованців старшого підліткового віку.

Ключові слова: шлюб, сім'я, сімейне життя

Постановка проблеми у загальному вигляді. Сучасна сім'я, як мікросоціум усього суспільства, виявляє його потреби та інтереси, а також є відображенням усіх його змін. Проблеми готовності особистості до сімейного життя є й лишатимуться актуальними в усі часи, привертаючи увагу філософів, соціологів, істориків, психологів, педагогів та ін. Актуальність означеної теми пояснюється наявністю ряду протиріч, головним з яких є потреба суспільства у соціально-правовій готовності підростаючого покоління до створення власних сімей. Адже низький рівень соціально-правової свідомості особистості створює ряд перешкод у питаннях майбутнього сімейного життя.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми. Існує чимало робіт, присвячених формуванню готовності до сімейного життя та

розвитку сімейних відносин. Для вивчення особливостей шлюбно-сімейних стосунків, нами було проаналізовано юридичний напрям, що представлено у дослідженнях таких вчених, як Т. Кашперської, Т. Войтенко, А. Стоянова, Б. Левківського, І. Жиленкової, О. Мельниченко, Д. Фолошні та ін.

Формулювання цілей статті. Метою статті є розгляд юридичних джерел відповідно питань шлюбно-сімейних відносин та визначення ролі готовності до сімейного життя з точки зору соціально-правового аспекту.

Виклад основного матеріалу дослідження. Згідно Сімейному Кодексу України, шлюбний союз формується на добровільності та рівності у правах та обов'язках усіх членів сім'ї, тобто на демократичній основі. Сімейне Законодавство посилює гарантії здійснення прав та виконання обов'язків (між подружжям, між батьками і дітьми, між іншими членами сім'ї та родичами) [16]. Важливо, що у ч.2 ст.21 Сімейного Кодексу України є норма про те, що проживання однією сім'єю чоловіка і дружини не є підставою для виникнення у них прав і обов'язків подружжя [16].

Це входить в супереч сучасній літературі, де відстоюється думка про те, що шлюбом може бути спільне проживання чоловіка і жінки; ведення спільного господарства, та виховання дітей, що отримало назву «цивільного шлюбу». За цим змістом стає зрозумілим те, що відбувається зміна цінностей сімейного життя: така цінність як свобода витісняється розгнужданістю (крайнім ступенем розбещеності), а вірність – частою зміні сексуальних партнерів. Наприклад, фрагмент з відомого твору М. Салтикова-Щедріна «Господа Головлєви», де можна знайти слова, що підтверджують вищевикладений зміст: «...Нынче, маменька, и без мужа все-равно что с мужем живут. Нынче над предписаниями-то религии смеются. Дошли до куста, под кустом обвенчались – и дело в шляпе. Это у них гражданским браком называется» [15, с.123].

Продовжуючи розгляд теми, нами було проаналізовано значення поняття сім'я. Так у І. Жилінкової «сім'я» - це коло осіб, які пов'язані між собою спільністю життя, а також правами та обов'язками, що впливають із шлюбу, спорідненості, усиновлення та інших форм прийняття дітей на виховання. Вчена зауважує на тому, що спільне проживання осіб та ведення господарства без зареєстрованого шлюбу може прирівнюватися до статусу членів сім'ї в певному діапазоні майнових прав та обов'язків, але не визнаватися членами сім'ї [5, с. 8].

Зміст поняття «шлюб» у дослідженні Т. Войтенко було охарактеризовано як союз чоловіка і жінки, що укладений з додержанням умов та форми, встановлених законом. Шлюб породжує взаємні права та обов'язки подружжя та спрямований на їх набуття. У дослідженні Т. Войтенко вказано, що головними умовами укладання шлюбу є добровільна згода між чоловіком і жінкою, досягнення шлюбного віку майбутніх шлюбних партнерів та різностатевість. Порушення вказаних умов, за твердженням вченої, є приводом для визнання шлюбу недійсним [2, с.16].

Як бачимо усе це є пом'якшенням того, що суперечить традиційним в Україні цінностям сімейного життя. У багатій народній літературі відстоюються такі цінності, як вірність, доброчинність, добровільність, підтвердження чому знаходимо у рядках творів українських письменників.

Так, пам'ятником любові вважають творчість В. Сосюри, який надає незвичайний опис цьому почуттю: «Так ніхто не кохав. Через тисячі літ лиш приходить подібне кохання. В день такий розцвітає весна на землі і земля убирається зрання» [17, с.17]. Глибокою вірністю і відданістю можна охарактеризувати вірші П. Тичини: «Ви знаєте, як липа шелестить у місячні весняні ночі? Кохана спить, кохана спить. Підби збуди, цілуй їй очі. Кохана спить...» [19, с.9]. Саме ці рядки й багато інших віршів у спадщині українських письменників сповнені мрійливою закоханістю й радістю, бажанням мати взаємні почуття, прагнення до щасливої любові тощо. Про любов як найвищу цінність, що є дорожчою за життя свідчать рядки з поеми «Княжна» Т. Шевченка: «Невесело на світі жить, коли нема кого любить», – писав кобзар у поемі «Княжна» [10, с.406].

Звісно, що були й інші думки щодо такої цінності, як добровільність. У творах української літератури читаємо підтвердження того, що шлюб без добровільної волі, не може

бути щасливим: «...з ким гадала, шлюб не взяла, смутне моє серце...»; «Хоч і прийняли Олена з Дем'яном шлюб, та як не через божу волю, а через Явдоху та через її реп'яхи та кісточки сушеної жаби, так воно усе і пало прахом...» [8]. Українських дівчат досить часто змушували виходити заміж за вибором батьків. Упродовж багатьох історій нашої країни були явища незаконного викрадення та продажу у рабство (наприклад, найвідоміша історія про Роксолану – українську дівчину, яку у 15-річному віці було викрадено й продано у рабство). Варто зауважити, що ці тенденції є досить поширеними і на сьогоднішній день. Так, наприклад, під час знайомств (як у соціальній мережі, так і в реальному житті), дівчатам пропонується громадянський/ цивільний шлюб, а потім відбувається їх продаж у рабство. В Україні діяльністю з виявлення та організацію протидії торгівлі людьми займаються такі державні органи, як Мінсоцполітики, Міністерство внутрішніх справ, Національна поліція, Держприкордонслужба та низка громадських організацій. Так, з інформації міжнародного жіночого правозахисного центру «Ла Страда Україна» (в перекладі з італійської означає вказівник шляху), відомо про декілька цілей щодо торгівлі жінками: насильницький шлюб, примусова праця, використання в домашньому господарстві і промисловому чи сільськогосподарському секторах, народження дитини примусово чи за замовленням, використання в сексуальному бізнесі. Таких випадків досить багато. Наприклад, за 2016 рік представництво Міжнародної організації з міграції в Україні серед постраждалих від торгівлі людьми виявило 1151 особу (трудова та сексуальна експлуатація) [20].

Суттєвим для нас є дослідження О. Мельниченко, де представлено поняття правовий статус подружжя і становище подружжя. Правовий статус подружжя, за визначенням О. Мельниченко, це юридичне закріплення місця подружжя в системі суспільних відносин, юридичне закріплення прав, свобод, обов'язків, гарантій, тощо, цілій категорії осіб, і внаслідок, її окремим представникам зокрема. Становище подружжя – це положення подружжя в сукупності певних обставин, наприклад, матеріальне становище подружжя. Погоджуючись із цим, зазначимо, що поняття «правовий статус» ми використовуємо для позначення місця, ролі подружжя у суспільстві, в соціальному чи професійному середовищі. А поняття «правове становище» вживають для позначення умов існування кого-небудь, сукупності обставин, що створюють ту чи іншу ситуацію [13, с.41].

Шлюб – це найбільш поширена і значуща підстава виникнення сімейних відносин. Відповідно до статті 21 Сімейного кодексу України, шлюбом є сімейний союз жінки та чоловіка, зареєстрований у державному органі реєстрації актів цивільного стану.

Як бачимо, відбулася певна підміна понять. Так, з історичних джерел відомо, що цивільний шлюб виник ще у XVI ст. у Голландії. На той час представникам різної віри було заборонено вінчання у церкві, тому владою їм було дозволено оформлювати союз в мерії, що отримало назву «цивільний шлюб», тобто світський, але оформлювався відповідно певного порядку. Згодом, розуміння поняття цивільного шлюбу змінилося. На сьогоднішній день – це вільні сімейні відносини, що в чинному законодавстві України отримало назву «фактичний шлюб».

Нестійка позиція суспільства та окремих вчених (О. Кляпець [9], А. Овчатової-Редько [14], Н. Андрєєвої [1] О. Калітенко [6] та ін.) ще більше підсилюють тенденцію, що була зафіксована статистикою Міністерства юстиції. Так, у 2016 році було зареєстровано 229 000 шлюбів, що на 69 000 менше, ніж у 2015 році. Це дозволяє констатувати, що наслідування цінностей сімейного життя та прагнення до офіційної реєстрації шлюбів досить швидко зменшується. Вважаємо, що вирішенню цієї проблеми має сприяти ефективна програма формування готовності особистості до сімейного життя.

Цивільний шлюб вважається у деяких дослідників самостійною формою організації сімейного життя. Так, О. Кляпець зауважує, що цивільний шлюб – це перший етап заснування сім'ї, після чого відбувається другий етап – офіційна реєстрація шлюбу. Вчена визначила три типи особистостей, які обирають цивільний шлюб. До першого типу належать особистості, які характеризуються автономністю, відкритістю та відповідальністю, що свідчить про їх зрілість та спрямованість на самоактуалізацію. Це дозволяє вірно формувати шлюбно-сімейні стосунки, змінюючи їх відповідно до своїх цінностей, виявляючи про цьому повагу до іншого. До другого

типу, за визначенням вченої, належать замкнені, закриті особистості, не здатні до прийняття відповідальності. Такі особистості не готові до змін, не виявляють довіру до людей, і, навіть до самих себе. До третього типу належать автономні та відкриті та безвідповідальні особистості, які обирають цивільний шлюб як спробу побудови сімейних стосунків. Відповідно ж до особистостей, які обирають офіційний шлюб як основу сімейного життя, вчена виокремила дві групи: до першої належать замкнені, закриті, безвідповідальні люди, для яких шлюб є спасіння від відчуття власної неповноцінності. Для такої типології людей характерна схильність перекладати відповідальність, а юридична реєстрація шлюбу є засобом подолання страху залишитися на самоті. Другий же тип людей, які обирають офіційні шлюбні стосунки – це автономні, відкриті та відповідальні особистості, для яких соціальні норми і суспільні стереотипи перетворені на власні цінності. В даному випадку О. Кляпець акцентує увагу на прийнятті, але не визнанні у якості догми. Такі особистості виявляють зрілість, креативність та спрямовані на успіх.

І хоча вчена наголошує на оптимальному виборі форми шлюбних стосунків, що забезпечить особистість задоволення результатом, але у своєму дослідженні вона дотримується поглядів відповідно до цивільного шлюбу, вказуючи при цьому на такі психологічні чинники, як розвинута рефлексія, інфернальний локус контроль (високий рівень самоконтролю) та висока спрямованість на самоактуалізацію [9].

У художній літературі представлено чимало прикладів осуду громадянського шлюбу. Так, у творі «Кара і злочин» Ф. Достоєвського читаємо пояснення Петра Лужина у діалозі з Андрієм Лебезятниковим про різницю між громадянським і законним шлюбом: «...у вашому громадянському шлюбі я не хочу рога носити і чужих дітей народжувати, ось навіщо мені потрібен законний шлюб» [4, с.291].

Важливим у даному питанні вважаємо приклад з православної літератури. Так у книзі «Громадянський шлюб»: початок сімейного життя або блудне співжиття», П. Гумеров характеризує людей, які перебувають у пошуку відповіді на питання як тепер жити тощо. Книга з'явилася на підставі бесід, проведених з молоддю. Священик характеризує громадянський шлюб як сумнівний стан, що знецінює роль подружжя і дітей у сім'ї: «громадянський шлюб» нерідко називають «спробою», але не враховують головне. Саме подружжя – є людьми, надто близькими, навіть у порівнянні з батьками. Матір і дитина – це перша ступінь рідства, а от подружжя – це нульова ступінь». Вдалим, на нашу думку, є порівняння громадянського шлюбу з життям особистості без документів. Так автор пише: «прибічникам вільних стосунків без реєстрації я запропонував би хоча б пів-року прожити без документів. Мало хто з нормальних людей погодиться спалити свої документи...» [3, с.14].

Отже, ми не можемо погодитися із поглядами вченої О. Кляпець, оскільки вважаємо, що виховання підростаючого покоління все ж таки має бути спрямованим на формування готовності до сімейного життя (до виконання подружніх та батьківських прав). Саме у процесі формування готовності до сімейного життя мають відстоюватися його цінності. Адже цивільний шлюб означає відсутність зобов'язань, оскільки його мета полягає у максимальному задоволенні з мінімальною відповідальністю, а цінності – викривленими.

Яскравим прикладом розуміння щасливого сімейного життя є твір І. Котляревського «Наталка Полтавка», де значення щастя полягає у чесному житті в сім'ї з коханою людиною:

«Наталка: Скажіть мені перше, для чого люди женяться?

Выборный: Для чого? Для того... а ти буцім і не знаєш?

Наталка: Мені здається, для того, щоб завести хазяйство і сімейство; жити люб'язно і дружно; бути вірними до смерті і помагати одно другому...» [11].

Сучасне суспільство характеризується динамічністю та постійним пошуком більш швидких процесів, що також вплинуло й на визнання офіційності шлюбів. З економічної точки зору, для мінімальної витрати часу і з мінімальними людськими ресурсами було розроблено спрощену систему для оформлення заяви щодо вступу у шлюб. На сьогоднішній день у нашій країні (але за пілотним проектом це можливо лише у деяких містах України) діє електронна система оформлення заяви для офіційного оформлення стосунків. По-перше, місце реєстрації (проживання) чоловіка та жінки відтепер не впливає на вибір органу РАЦСу; по-друге

актуальним лишається й те, що згідно ст. 29 Сімейного Кодексу України, майбутнє подружжя мають попередньо ознайомитися з правами та обов'язками, яких вони набудуть у шлюбі, а також, за ст.30 – чоловік і жінка мають обов'язково повідомити один одного про стан свого здоров'я. По-третє, з недавнього часу українці мають можливість оформити заяву про реєстрацію шлюбу через Інтернет-мережу в режимі он-лайн. Також, з липня 2016 р. Кабінет Міністрів України скоротив строки очікування реєстрації шлюбу, навіть, до декількох годин (також в окремих містах за пілотним проектом).

Шлюбно-сімейні стосунки передбачають наявність прав та обов'язків чоловіка і дружини. В руслі нашого дослідження вважаємо необхідним звернути увагу як на немайнові, так і на майнові права і обов'язки подружжя.

В даному контексті актуальною є робота Б. Левківського, який вивчав специфіку особистих немайнових прав та обов'язків членів сім'ї. Вчений визначає зміст поняття сімейних правовідносин як відносин, що підпадають під дію сімейно-правового регулювання між чітко визначеним колом суб'єктів цих відносин (членами сім'ї та між родичами). Правовий статус подружжя, за Б. Левківським, це забезпечена на законодавчому рівні можливість особисто набувати та реалізовувати особисті і майнові права та обов'язки, які випливають із шлюбу в конкретний проміжок часу. До особистих немайнових прав та обов'язків подружжя вченим виокремлено наступні: рівність подружжя в сімейних відносинах; особисто-правовий статус подружжя; право подружжя на вибір прізвища; право подружжя на вибір місця проживання; право подружжя на вибір професії та роду занять, а також право подружжя спільно вирішувати питання життя сім'ї. Серед особистих немайнових прав та обов'язків подружжя як батьків, вчений акцентував увагу на здійсненні батьківських обов'язків у вихованні дітей [12, с.12].

Під час вступу у шлюб, окрім немайнових прав та обов'язків, подружжя набуває також і майнові права та обов'язки.

Важливою для нашого дослідження є робота А. Стоянова, де представлено характеристику рухомого майна та його правовий режим. Вчений визначає правовий режим рухомого майна як комплекс правових засобів, спрямованих на регулювання відносин, що виникають у процесі володіння, користування і розпорядження нерухомим майном такими суб'єктами, як члени сім'ї [18, с.131]:

- Спільна сумісна власність на майно, набуте подружжям за час шлюбу;
- Спільна сумісна власність на майно, набуте подружжям результаті спільної праці та за спільні грошові кошти членів сім'ї.

До видів нерухомого майна належить житло, земельна ділянка, об'єкти незавершеного будівництва тощо.

Правові режими нерухомого майна:

1. Набуто за власні кошти члена сім'ї (дарування, спадкування);
2. Набуто за спільні кошти;
3. Створено спільною працею;
4. Набуто внаслідок приватизації;
5. Сервітутні правовідносини (в пер. – *servitus* – підпорядкований стан) згідно тверджень А. Стоянова, це право обмеженого користування чужими речами, землею [18, с.129].

Згідно поглядів Т. Кашперської, елементи правовідносин (сімейні права, сімейні інтереси, сімейні цінності) перебувають під захистом законодавчої бази. Юридичні факти щодо виникнення, зміни чи припинення сімейних правовідносин є підставою для відповідного виникнення, зміни чи припинення сімейних прав, інтересів та обов'язків як елементів правовідносин.

Факти, що мають значення для охорони сімейного права та інтересів, за визначенням Т. Кашперської, це конкретні життєві обставини, що регламентовані нормами сімейного права, стосуються виникнення, зміни чи припинення сімейних правовідносин (сімейні права, сімейні інтереси, сімейні цінності). До таких фактів належать наступні: а) родинні відносини між фізичними особами, якщо факт не зареєстровано органами державної реєстрації актів цивільного стану; б) реєстрація шлюбу, розірвання шлюбу та усиновлення; в) встановлення

батьківства/ материнства – у разі смерті чоловіка або дружини; г) встановлення факту народження особи у певний час [7, с.52].

Висновки. Отже, сім'я, як основний осередок суспільства, функціонує завдяки взаємодії різних поколінь. Майбутнє сімейне життя кожної особистості залежить від того, якими саме системами цінностей, поглядів та орієнтацій керуватиметься підростаюче покоління. Погляди підлітків на сімейне життя, шлюб і сімейні стосунки й визначатимуть їх майбутнє сімейне життя.

Таким чином, оволодіння теоретичними знаннями щодо обов'язків, прав, свобод і гарантів відповідно традиційних цінностей сімейного життя створить можливість для кожної особистості більш ґрунтовно підходити до вибору шлюбного партнера. Представлений нами правовий аспект вивчення готовності до сімейного життя дозволить удосконалити даний процес в умовах інтернатних закладів для вихованців старшого підліткового віку.

Джерела та література

1. Андреева Н. С. Поняття та ознаки фактичних шлюбних відносин //Європейські перспективи. – 2014. – №. 3. – С. 177-181
2. Войтенко Т.В. Визнання шлюбу недійсним та його правові наслідки автореф. дис. ... д-ра юрид. наук : 12.00.03 / Т.В.Войтенко. – Київ. – 2015. – 22 с.
3. Гумеров П. Гражданский брак: начало семейной жизни или блудное сожительство, 2013. – 52 с.
4. Достоевский Ф. М. Преступление и наказание Издательство «Наука», Москва, 1970. – 833 с.
5. Жилінкова І. В. Проблеми правового режиму майна членів сім'ї : автореф. дис. ... д-ра юрид. наук : 12.00.03 / І. В. Жилінкова. – Харків, 2000. – 39 с.
6. Калітенко О. М. Цивільне (громадянське) партнерство як засіб реалізації права фізичної особи на сім'ю.
7. Кашперська Т. Ц. Окреме впровадження у справах про встановлення фактів, що мають значення для охорони сімейних прав та інтересів : автореф. дис. ... д-ра юрид. наук : 12.00.03 / Т. Ц. Кашперська. Київ. – 2016. – 194 с.
8. Квітка-Основ'яненко Г. Ф. Пархімове снідання: Гумор / Ю. Судак (худож.). – К. : Видавець Вадим Карпенко, 2002. – 24с.
9. Кляпець О. Я. Психологічні чинники вибору молодого людиною цивільного шлюбу: автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.03 / О. Я. Кляпець. Київ. – 2004. – 30 с.
10. Кобзар. Шевченко Т. Вид-во Дніпро 1982. – 746 с.
11. Котляревський І. П. Наталка Полтавка // Повне збір. творів. – К, 1969. – с.137
12. Левківський Б. К. Особисті немайнові права та обов'язки членів сім'ї: автореф. дис. ... канд. юрид. наук : 12.00.03 / Б. К. Левківський. – Київ, 2004. – 22 с.
13. Мельниченко О. В. Поділ майна подружжя за законодавством України та країн європейського союзу : дис. ... д-ра юрид. наук : 12.00.03 / О. В. Мельниченко. – Київ, 2015. – 236 с.
14. Овчатова-Редько А. О. Майнові правовідносини жінки та чоловіка, які перебувають у фактичному шлюбі, за законодавством України : автореф. дис. ... канд. юрид. наук : 12.00.03 / А. О. Овчатова-Редько. – Одеса, 2009. – 19 с.
15. Салтыков-Щедрин М. Е. Господа Головлевы. Сказки. М., «Худож. лит.», 1979. – 335 с.
16. Сімейний Кодекс України. – К.: Алерта; ЦУЛ, 2010. – 80 с.
17. Сосюра В. Збірка поезій «Осінні зорі», «Книгоспілка» : Харків-Київ, 1924. – с.17.
18. Стоянов А.Д. Правовий режим нерухомого майна членів сім'ї : дис. на здобуття ступеня канд. юрид. наук : спец. 12.00.03 «Цивільне право і цивільний процес; сімейне право; міжнародне приватне право» / А. Д. Стоянов. Київ. – 2016. – 194 с.
19. Тичина П. «Арфами, арфами». Вид-во художньої літератури «Дніпро» 1968 р. – 92 с.
<http://www.iom.org.ua/ua>

References

1. Andreeva N. S. Ponyattya ta oznaki faktichnih shlyubnih vIdnosin //Evropeyski perspektivi. – 2014. – . 3. – S. 177-181
2. Voytenko T.V. Viznannya shlyubu nedIysnim ta yogo pravovi naslidki avtoref. dis. ... d-ra yurid. nauk : 12.00.03 / T.V.Voytenok. – Kyiv. – 2015. – 22 s.
3. Gumerov P. Grazhdanskiy brak: nachalo semeynoy zhizni ili bludnoe sozhitelstvo, 2013. – 52 s.
4. Dostoevskiy F. M. Prestuplenie i nakazanie Izdatelstvo «Nauka», Moskva, 1970. – 833 s.

5. Zhilinkova I. V. Problemi pravovogo rezhimu mayna chleniv sim'yi : avtoref. dis. ... d-ra yurid. nauk : 12.00.03 / I. V. Zhilinkova. – Harkiv, 2000. – 39 c.
6. Kalltenko O. M. Tsivilne (gromadyanske) partnerstvo yak zaslb realizatsiyi prava fizichnoyi osobi na sim'yu.
7. Kashperska T. Ts. Okreme vprovadzheniya u spravah pro vstanovlennya faktiv, scho mayut znachennya dlya ohoroni simeynih prav ta interesiv : avtoref. dis. ... d-ra yurid. nauk : 12.00.03 / T. Ts. Kashperska. Kiyiv. – 2016. – 194 s.
8. KvItka-Osnov'yanenko G. F. Parhlmove snIdannya: Gumor / Yu. Sudak (hudozh.). – K. : Vidavets Vadim Karpenko, 2002. – 24s.
9. Klyapets O. Ya. PsihologIchnI chinniki viboru molodoyu lyudinoyu tsivilnogo shlyubu: avtoref. dis. ... kand. psihol. nauk : 19.00.03 / O. Ya. Klyapets. KiYiv. – 2004. – 30 s.
10. Kobzar. Shevchenko T. Vid-vo Dnipro 1982. – 746 s.
11. Kotlyarevskiy I. P. Natalka Poltavka // Povne zibr. tvorIv. – K, 1969. – s.137
12. LevIvskiy B. K. OsobistI nemaynovI prava ta obov'yazki chlenIv sim'yi: avtoref. dis. ... kand. yurid. nauk : 12.00.03 / B. K. LevIvskiy. – KiYiv, 2004. – 22 c.
13. Melnichenko O. V. PodII mayna podruzzhzha za zakonodavstvom Ukrayini ta krayin Evropeyskogo soyuzu : dis. ... d-ra yurid. nauk : 12.00.03 / O. V. Melnichenko. – KiYiv, 2015. – 236 s.
14. Ovchatova-Redko A. O. maynovi pravovidnosini zhInki ta cholovika, yaki perebuvayut u faktichnomu shlyubl, za zakonodavstvom UkraYini : avtoref. dis. ... kand. yurid. nauk : 12.00.03 / A. O. Ovchatova-Redko. – Odesa, 2009. – 19 s.
15. Saltykov-Schedrin M. E. Gospoda Golovlevyi. Skazki. M., «Hudozh. lit.», 1979. – 335 s.
16. SImeyniy Kodeks UkraYini. – K.: Alerta; TsUL, 2010. – 80 s.
17. Sosyura V. Zbirka poeziy «Osinni zori», «Knigospilka» : Harkiv-Kiyiv, 1924. – s.17
18. Stoyanov A.D. Pravoviy rezhim neruhomogo mayna chlenIv sim'yi : dis. na zdobuttya stupenya kand. yurid. nauk : spets. 12.00.03 «Tsivilne pravo i tsivilniy protses; simeyne pravo; mizhnarodne privatne pravo» / A. D. Stoyanov. Kiyiv. – 2016. – 194 s.
19. Tichina P. «Arfami, arfami». Vid-vo hudozhnoyi literaturi «Dnipro» 1968 r. – 92 s. <http://www.iom.org.ua/ua>

Лилия Евгеньевна Ерёмкина. ГОТОВНОСТЬ ЛИЧНОСТИ К СЕМЕЙНОЙ ЖИЗНИ: СОЦИАЛЬНО-ПРАВОВОЙ АСПЕКТ.

В статье представлены детальный анализ готовности личности к созданию семьи в контексте социально-правового аспекта относительно обязанностей, прав, свобод и гарантий в соответствии традиционных ценностей семейной жизни. В материалах публикации представлен анализ различных взглядов ученых в области данной проблематики, ведь брачно-семейные отношения предусматривают наличие прав и обязанностей супругов. Представленные в статье результаты исследований современных ученых раскрывают содержание семейной жизни с точки зрения моральных и материальных вопросов. Весомым усилителем в восприятии информации и раскрытии социальных проблем современных семей являются приведенные автором цитаты из литературных произведений. Также, в статье представлен анализ инновационных попыток по оформлению брачных отношений. На сегодняшний день в нашей стране (но по пилотным проектам это возможно только в некоторых городах Украины) действует электронная система оформления заявления для официального оформления отношений. Автор статьи акцентирует внимание на таких моментах, как: во-первых, место регистрации (проживания) мужчины и женщины отныне не влияет на выбор органа ЗАГСа; во-вторых – теперь существует возможность оформить заявление о регистрации брака через Интернет-сеть в режиме он-лайн. В данном аспекте, по мнению автора, овладение теоретическими знаниями в области правовых основ семейных отношений создаст возможность для каждой личности более основательно подходить к выбору брачного партнера. Представленный правовой аспект изучения готовности к семейной жизни позволит усовершенствовать данный процесс для дальнейшего исследования в условиях интернатных учреждений для воспитанников старшего подросткового возраста.

Ключевые слова: брак, семья, семейная жизнь.

Lily Yerymina. PERSON'S WILLINGNESS FOR FAMILY LIFE: SOCIO-LEGAL ASPECT. The detailed analysis of a person's willingness to create a family in the context of the social and legal aspect of duties, rights, freedoms and guarantees in accordance with the traditional values of family life is presented. The analysis of the different views of scientists in the field of this issue is given, because marriage and family relations cover the rights and responsibilities of the spouses. The presented results of modern scientists' research reveal the content of family life from the point of view of moral and material issues.

The author identifies that in the 2 Part of the 21Article of the Family Code of Ukraine there is a norm concerning the rules for residence a man and a woman as a family that is not the reason for spouses' obligations and rights. This is in contradiction with modern literature, which maintains the idea that marriage may be the joint residence of a man and a woman; housekeeping and children upbringing. Such relationships are called "civil marriage". It becomes clear that there is a change in the values of family life: such value as freedom is being replaced by exuberance (extreme degree of debauchery, and loyalty is being substituted with a frequent change of sexual partners.

The author cites from literary works that is a significant amplifier in the perception of information and the disclosure of social problems of modern families. Also, an analysis of innovative attempts of marital relations registration

is presented in the article. For today in our country (under the pilot project it is possible only in some cities of Ukraine) there is an electronic system of application's registration for official relations registration. The author of the article focuses attention on such moments as: firstly, now the place of registration (residence) of a man and a woman does not affect the choice of the registry office; secondly – now there is an opportunity to issue an application of marriage registering online. In this aspect, in the opinion of the author, mastering theoretical knowledge in the field of the legal foundations of family relations will create the opportunity for each person to take a more thorough approach to the choice of a marriage partner. The presented legal aspect of readiness for family life studying will allow to improve this process for further research in conditions of boarding schools for pupils of the senior teenage age.

Key words: marriage, family, family life.

Стаття надійшла до редколегії 10. 09.2017 р.

УДК 378.011.3-051:[373.3.016:51]

Ірина Остапівська

Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки (Луцьк)

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ВИКЛАДАННЯ МАТЕМАТИКИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО ПІДХОДУ

У статті актуалізовано поняття інклюзивного підходу в освіті та початковій школі. Досліджено умови, котрі дозволять ефективно викладати математику у інклюзивних класах початкової ланки загальноосвітньої школи. Детально проаналізовано якості, які необхідні майбутнім учителям початкових класів для успішного навчання математики учнів із особливими освітніми потребами, у даному контексті проаналізовано поняття «професійна готовність» та «інклюзивна компетентність». Коротко охарактеризовано педагогічні умови для успішної підготовки майбутніх учителів початкової ланки освіти до викладання математики в інклюзивних класах. Також окреслено перспективи дослідження у даному напрямі.

Ключові слова: інклюзивна освіта, початкова школа, навчання математики в інклюзивних класах, діти із особливими освітніми потребами.

Постановка проблеми у загальному вигляді та зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Гуманізація людського буття, визнання кожної людини неповторною та унікальною особистістю визначає один із найбільш пріоритетних напрямків сучасного суспільства. Практична її реалізація виявляється, перш за все, у створенні таких умов, за яких кожна особистість зможе максимально ефективно реалізувати всі свої потенціали, задовольнити найрізноманітніші потреби, почуватися важливою незамінною частиною соціуму. Проте досягнути цього досить важко. Однією із проблем є те, що крім певної сукупності спільних рис та особливостей кожна людина має цілу низку особистісних характеристик, які досить часто і визначають коло можливостей і спрямованість особистості, і чим раніше людина навчиться їх використовувати для виконання різноманітних завдань, досягнення цілей, тим успішнішою вона буде у майбутньому. Завдання допомогти їй на початку цього шляху покладається не тільки на батьків, але й на педагогів: вихователів, учителів. Особливої уваги при цьому заслуговують діти із особливими освітніми потребами. Аналіз наукових праць та спостереження за освітньою практикою дозволили зробити висновки про те, що в сучасній освіті постійно виникали проблеми у процесі забезпечення комфортних умов і підготовки високо кваліфікованих педагогічних кадрів для навчання «інакших учнів»: дітей із вадами фізичного чи психічного розвитку, обдарованих учнів, дітей із так званих «неблагополучних сімей» тощо. Особливої гостроти у даному контексті набуває проблема підготовки учителів початкових класів, які здатні ефективно працювати в інклюзивному освітньому середовищі, зокрема – у процесі навчання математики учнів із особливими освітніми потребами.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Хоча проблемами інклюзивної освіти привернули увагу освітян-науковців та педагогів-практиків порівняно недавно дослідження та розробку різноманітних її аспектів ми можемо знайти у працях цілої низки учених вітчизняних

та зарубіжних учених: Н. Артюшенка, В. Вейса, Х. Волкера, Дж. Деппелера, А. Колупасєвої, І. Кузави, Т. Лормана, В. Ляхової, М. Малофєєва, К. Піногіної, Л. Савчук, Д. Харві, А. Чигиріна та ін.

Мета статті полягає у дослідженні якостей майбутніх учителів початкових класів, котрі дозволять ефективно викладати математику в інклюзивних класах та педагогічних умов, необхідних для їх формування у студентів. Із цією метою було вирішено наступні завдання: 1) актуалізувати вимоги до майбутніх учителів початкових класів, котрі дозволять ефективно викладати математику в інклюзивних класах; 2) дослідити педагогічні умови, котрі дозволять підготувати майбутніх учителів початкової ланки освіти до навчання математики молодших школярів в умовах інклюзивного підходу.

Виклад основного матеріалу дослідження. Не можна заперечувати того факту, що сучасне суспільство явно чи підсвідомо поділяє усіх своїх членів на «нормальних» та тих, які мають певні відхилення від усталених вимог так званої «нормальності». При цьому відхилення можуть бути і фізичними, і психічними, і психологічними; як вродженими, так і набутими. В сучасній освіті для означення таких осіб вживають термін «учень із особливими освітніми потребами». З педагогічної точки зору, дане поняття охоплює дітей-інвалідів, дітей із незначними порушеннями здоров'я, дітей із соціальними проблемами та обдарованих дітей [2, с. 9]. Варто відмітити, що вже у змісті терміну «учні з особливими освітніми потребами» закладено спрямування на необхідність забезпечення додаткової підтримки для їх успішної участі у навчально-виховному процесі. Таким чином, особливі потреби – це термін, який використовується стосовно осіб, чия соціальна, фізична або емоційна особливість потребує спеціальної педагогічної, психологічної чи медичної уваги та послуг, надається можливість розвинути свій потенціал [2, с. 36].

Інклюзивна освіта – це досить молода галузь, метою якої є вирішення проблем пов'язаних із навчанням осіб із особливими освітніми потребами. Її виникнення зумовлене входженням у широкий вжиток та переосмисленням змісту поняття інклюзії. «Інклюзія – це повне залучення всіх учнів до всіх аспектів навчання та шкільного життя, незалежно від наявності тих чи інших індивідуальних відмінностей. Вона передбачає усунення будь-яких форм шкільної сегрегації, зокрема спеціальних шкіл і класів для тих, хто не відповідає умовленому стандарту «нормальності». У межах інклюзивної моделі всі учні навчаються разом у звичайних школах, класах та інших контекстах, які, своєю чергою, активно адаптуються та змінюються, щоб урахувати й задовольняти потреби кожного» [3, с. 13].

Варто зазначити, що історію навчання дітей із особливостями розвитку можна умовно розбити на три етапи. До середини 60-х років ХХ ст. панівною була медична модель, у її межах навчання дітей із вадами та відхиленнями у розвитку велося ізольовано: представники соціальних служб вважали, що дитина з особливими освітніми потребами могла бути інтегрована в соціум тільки за умови її адаптації до навколишнього середовища і самостійного подолання нею усіх труднощів, які виникатимуть. Суспільство при цьому не несло відповідальності за забезпечення таким дітям комфортних умов. Істотні зміни в ставленні до дітей із особливими освітніми потребами відбулися у другій половині ХХ ст. Це було спричинено відмовою від медичної моделі інвалідності і появою соціальної моделі, згідно якої бар'єри і обмеження (фізичні: особливості будівель, транспорту, які обмежують пересування, конструктивні характеристики дидактичних матеріалів, котрі утруднюють їх використання тощо; інформаційні: складності отримання і трансляції інформації людьми з порушеннями слуху та мовлення, дефіцит видань, призначених для людей із вадами зору та незрячих людей тощо; емоційні: відношення до дітей із вираженими дефектами розвитку, турбота, що переходить в опіку, психологічна несумісність і т. ін.). Середину 80-х років минулого століття можна по праву вважати часом обґрунтування нової моделі «освіти-включення», тобто інклюзії. Інклюзивна освіта – це термін, який описує навчання дітей із особливими потребами в загальноосвітніх школах. Разом із тим, це утворення відмінне від звичайного, спеціального та інтегрованого освітнього процесу. Основний принцип інклюзивної освіти полягає у тому, що всі діти повинні навчатися разом у будь-яких випадках, коли це є можливим, незважаючи на

труднощі, які виникають, але таким чином, щоб навчання відповідало інтересам, потребам усіх дітей разом і кожної дитини окремо [5].

Отже, інклюзивна освіта – це процес розвитку загальної освіти, який передбачає його доступність для усіх. Основна ідея інклюзії полягає у навчанні дітей із особливими освітніми потребами не в окремих спеціалізованих установах, а в звичайних загальноосвітніх школах. Це дозволяє таким дітям навчатися разом зі «звичайними» однолітками. Інклюзивна освіта також передбачає створення спеціальних умов у загальноосвітніх навчально-виховних закладах, виконуючи які вони могли б забезпечити отримання освіти всім дітьми.

Варто також зазначити, що в наш час ще досить часто інклюзивне навчання асоціюють із інтегрованим. На сьогодні активно використовують моделі інтегрованого навчання дітей із особливими освітніми потребами, засновані на принципі нормалізації. Їх перевагою є можливість вибору освітньої організації і доступної для дитини форми інтеграції батьками. В освітній практиці склалися різні види інтеграційних моделей навчання дітей із відхиленнями у розвитку: постійна часткова інтеграція (для дітей, які здатні нарівні з однолітками опановувати невелику частину необхідних знань, умінь і навичок, але можуть проводити з ними тільки частину навчального і вільного часу), тимчасова часткова інтеграція (усі вихованці спеціальної групи (класу) незалежно від рівня психофізичного і мовного розвитку об'єднуються зі здоровими дітьми не рідше 2-х разів на місяць для проведення різноманітних спільних заходів виховного характеру), постійна неповна інтеграція (призначена для тих дітей, чий рівень психічного розвитку трохи нижче вікової норми, хто потребує систематичної і значною корекційної допомоги, але при цьому здатний у цілому ряді предметних областей навчатися спільно і нарівні з однолітками, а також проводити з ними більшу частину вільного часу), епізодична інтеграція (це цілеспрямована організація мінімальної соціальної взаємодії дітей із особливими освітніми потребами з своїми ровесниками), постійна повна інтеграція (для дітей, які за рівнем психофізичного і мовного розвитку відповідають віковій нормі і психологічно готові до спільного зі здоровими однолітками навчання) [5]. На відміну від інтегрованого навчання в інклюзивних моделях рекомендується навчати дітей із особливими освітніми потребами в звичайному класі загальноосвітньої школи.

Готуючи учителів початкової школи, які ефективно працюватимуть у інклюзивних класах та зможуть забезпечити ефективне вивчення математики усіма школярами, необхідно пам'ятати, що такі педагоги повинні забезпечити практичне втілення усіх переваг інклюзивної моделі навчання:

- 1) інклюзія забезпечує соціальну єдність, повагу і почуття власної гідності дітей із вадами здоров'я та відхиленням у розвитку;
- 2) учителі та інші учасники освітнього процесу створюють позитивний досвід, який приносить радість і користь від спільного навчання усім дітям;
- 3) школи і вчителі підлаштовуються до потреб кожного учня і реагують на них;
- 4) інклюзивна освіта залучає до процесу різноманітні відомства, батьків, громадські організації, що сприяє розвитку соціального партнерства [5].

Аналізуючи наукові дослідження та досвід педагогів, які працюють в умовах інклюзивної освіти, можна виділити характерні риси, які повинні стати професійно значущими для осіб, які здійснюють дану діяльність. Це, перш за все, величезний педагогічний оптимізм, високий рівень емпатії і толерантність, сформовані на високому рівні комунікативні та організаторські здібності, вміння ставити мету і боротися із будь-якими труднощами і складними проблемами. Крім того у майбутніх учителів початкових класів потрібно сформувати усвідомлення того факту, що хоча розклад занять в інклюзивній школі відповідає загальноосвітнім нормативно-правовим актам, а навчання і виховання дітей із особливими освітніми потребами спирається на загальну програму і освітні стандарти, проте їх зміст повинен бути адаптованим до навчання математики в інклюзивних класах із урахуванням різних типологічних і індивідуальних потреб усіх учнів. Таким чином, вони повинні навчитися складати календарно-тематичне планування, у рамках якого окремо планується робота з дітьми з особливими освітніми потребами: навчальні плани підлаштовуються під можливості і потреби таких «незвичайних» учнів.

На нашу думку, готуючи студентів до навчання математики учнів початкової школи в інклюзивних класах доцільно скористатися розробленою Ю. Шуміловською моделлю підготовки майбутнього вчителя до роботи в умовах інклюзії, у якій визначено різноспрямовані завдання інклюзивної освіти: організаційні, корекційно-розвиваючі, індивідуально-особистісні.

До організаційних відносяться:

1) створення комфортного освітнього середовища для учнів із різними «стартовими можливостями»;

2) організація системи ефективного психолого-педагогічного супроводу процесу інклюзивної освіти через взаємодію діагностико-консультативної, корекційно-розвиваючої, лікувально-профілактичної, соціально-трудової направленої діяльності.

До корекційно-розвиваючих можна віднести:

1) розвиток потенційних можливостей дітей із особливими освітніми потребами у спільній діяльності з «нормальними» ровесниками;

2) корекція порушених процесів і функцій, недоліків емоційного і особистісного розвитку через освоєння загальноосвітніх та адаптованих програм.

Індивідуально-особистісні завдання інклюзії:

1) формування у всіх учасників освітнього процесу адекватного ставлення до проблем учнів із особливими освітніми потребами;

2) охорона і зміцнення фізичного, психологічного, нервово-психічного здоров'я дітей [4].

Важливим чинником готовності до навчання математики молодших школярів в інклюзивних класах є професійна готовність. Вона передбачає формування необхідних компетентностей майбутніх учителів початкової школи для результативної праці в інклюзивному середовищі. На нашу думку, ця якість повинна об'єднувати у собі не тільки професійні та особистісні якості педагога як учителя, але й – педагога-дефектолога, вчителя-логопеда. На користь комплексу останніх якостей свідчить той факт, що готуючи студентів до навчання математики молодших школярів із різними вадами здоров'я (порушення зору, слуху, інтелекту, опорно-рухового апарату тощо), потрібно підготувати майбутніх учителів до того, що такі діти часто мають і мовні прояви свого дефекту. Наприклад, особливості психічного розвитку дітей із ДЦП пов'язані з порушеними руховою сферою. Це, перш за все, наявності значних дефектів мовлення, котрі часто супроводжуються зниження слуху. Отже, інклюзивна освіта повинна забезпечити таким дітям, нарівні з особливою методичною та психологічною, і необхідну логопедичну підтримку. Вона стає своєрідним відображенням готовності загальноосвітнього простору до організації необхідних умов навчання і виховання учнів із особливими освітніми потребами [1].

Разом із тим, готовність майбутнього шкільного вчителя початкових класів до навчання математики учнів в умовах інклюзивної освіти можна означити як чітку та повну систему знань про особливості різних груп дітей з особливими освітніми потребами, володіння способами і прийомами роботи з цими учнями в умовах інклюзивної освіти, а також сформованість певних особистісних якостей, які забезпечують стійку мотивацію до даної діяльності [4].

Можна стверджувати, що розвиток уявлень про готовність педагога до реалізації завдань інклюзивної освіти спонукає до введення у вжиток терміну «інклюзивна компетентність», компетентність, котра дозволить учителям вирішувати професійні завдання, які виникають у процесі інклюзивної освіти. Інклюзивна компетентність майбутніх учителів – це інтегративне особистісне утворення, котре обумовлює здатність здійснювати професійні функції у процесі інклюзивного навчання, враховуючи різні освітні потреби учнів і забезпечуючи включення дитини з особливими освітніми потребами у середовище загально-освітнього закладу, створюючи умови для її розвитку та саморозвитку. Її сформованість доцільно визначати за двома основними критеріями: професійною і психологічною готовністю [4].

Висновки із цього дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Підсумовуючи результати проведеної роботи та враховуючи, той факт, що навчання математики молодших школярів – досить складний процес, навіть в умовах звичайних класів, для ефективного викладання математики в умовах інклюзивних класів майбутні учителі

повинні пройти спеціалізовану інклюзивно орієнтовану підготовку. При цьому під інклюзивно орієнтованою підготовкою варто розуміти підготовку педагогів до усвідомленої реалізації різнопланових завдань інклюзивно орієнтованої освіти, результатом якої є розвинена інклюзивна компетентність, яка означається як інтегративне особистісне утворення. До її складу можна віднести здатність організовано і самостійно здійснювати професійні функції, котрі передбачають наперед прогнозовані позитивні результати проведеної діяльності в процесі інклюзивного навчання математики; уміння враховувати особливості включення учнів із особливими освітніми потребами у середовище загальноосвітнього закладу; уміння створювати умови для розвитку і саморозвитку всіх учнів класу. При цьому організація інклюзивно орієнтованої підготовки передбачає актуалізацію рефлексивної компоненти через активне використання різних рефлексивних технологій у навчанні, включення елементів підготовки вчителів-дефектологів та вчителів-логопедів для зміни якості педагогічної свідомості, усвідомленості студентами особливостей професійної діяльності для вирішення професійних завдань в умовах інклюзивної освіти (розробці і реалізації освітніх програм, котрі відповідають особливостям психофізичного розвитку, індивідуальним можливостям і стану здоров'я учнів із особливими освітніми потребами тощо).

Проте проведене дослідження не вичерпує усіх аспектів проблеми. Детальнішого аналізу та актуалізації вимагають питання розробки ефективних методик вивчення окремих математичних тем різними групами учнів із особливими освітніми потребами, зокрема – вадами фізичного та розумового розвитку.

Джерела та література

1. Бурмистрова О. В. Профессиональная подготовка студентов-логопедов в условиях осуществления инклюзивного образования / О. В. Бурмистрова // Самарский научный вестник. – 2014. – № 1. – С. 37–39.
2. Колупаева А. А. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання. Видання доповнене та перероблене : наук.-метод. посібн. / А. А. Колупаева, Л. О. Савчук. – К. : Видавнича група «АТОПОЛ», 2011. – 274 с.
3. Лорман Т. Інклюзивна освіта. Підтримка розмаїття у класі: практ. посібн. / [Тім Лорман, Джоан Деппелер, Девід Харві] ; пер. з англ. – К. : ТОВ «Видавничий дім “Плеяди”», 2011. – 296 с.
4. Сергеева А. И. Инклюзивно ориентированная подготовка учителей-логопедов ВУЗе / А. И. Сергеева // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. – 2017. – № 2. – С. 70–78.
5. Феталиева Л. П. Исторические этапы развития инклюзивного образования младших школьников / Лаура Платовна Феталиева, Сабрина Ханалиевна Шихалиева, Салимат Атавовна Караева // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2016. – № 2. – С. 94–99.

References

1. Burmistrova O. V. Professionalnaja podgotovka studentov-logopedov v uslovijah osuschestvlenija inkljuzivnogo obrazovanija / O. V. Burmistrova // Samarskij nauchnyj vestnik. – 2014. – № 1. – S. 37–39.
2. Kolupajeva A. A. Dity z osoblyvymy osvitnimy potrebamy ta organizacija jih navchannja. Vydannja dopovnene ta pereroblene : nauk.-metod. posibn. / A. A. Kolupajeva, L. O. Savchuk. – K. : Vydavnycha grupa «ATOPOL», 2011. – 274 s.
3. Lorman T. Inkljuzyvna osvita. Pidtrymka rozmajittja u klasi: prakt. posibn. / [Tim Lorman, Dzhoan Deppeler, Devid Harvi] ; per. z angl. – K. : TOV «Vydavnychij dim “Plejady”», 2011. – 296 s.
4. Sergejeva A. I. Inkljuzivno orijentirovannaja podgotovka uchitelej-logopedov VUZe / A. I. Sergejeva // Nauchno-pedagogicheskoe obozrenije. Pedagogical Review. – 2017. – № 2. – S. 70–78.
5. Fetalijeva L. P. Istoricheskije etapy razvitija inkljuzivnogo obrazovanija mladshih shkolnikov / Laura Platovna Fetaliejva, Sabrina Hanalijevna Shihalijeva, Salimat Atavovna Karajeva // Vestnik Cheljabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universitjeta. – 2016. – № 2. – S. 94–99.

Остайковская Ирина. ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ К ПРЕПОДАВАНИЮ МАТЕМАТИКИ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ПОДХОДА. В статье актуализировано понятие инклюзивного подхода в образовании и начальной школе. Исследованы условия, которые позволяют эффективно преподавать математику в инклюзивных классах начального звена общеобразовательной школы. Детально проанализированы качества, которые необходимы будущим учителям начальных классов для успешного обучения математике учащихся с особыми образовательными потребностями, в данном контексте проанализированы понятия «профессиональная готовность» и «инклюзивная компетентность». Кратко охарактеризованы педагогические, необходимые условия для успешной подготовки будущих учителей начальной школы к преподаванию математики в инклюзивных классах. Также намечены перспективы исследования в данном направлении.

Ключевые слова: инклюзивное образование, начальная школа, обучение математике в инклюзивных классах, дети с особыми образовательными потребностями.

Ostapiovska Iryna. PREPARATION OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS FOR THE TEACHING OF MATHEMATICS IN AN INCLUSIVE APPROACH. The concept of inclusive approach in education and primary school is actualized in the article. The conditions that will allow to effectively teach mathematics in the inclusive classes of the primary level of the general education school are investigated. The qualities that are necessary for future primary school teachers to successfully teach mathematics to pupils with special educational needs are analyzed in detail, in this context the concepts of «professional readiness» and «inclusive competence» are analyzed. The pedagogical conditions, necessary for the successful preparation of future primary school teachers for the teaching of mathematics in inclusive classes are briefly described. Prospects for research in this direction are also outlined.

Keywords: inclusive education, primary school, teaching mathematics in inclusive classes, children with special educational needs.

Стаття надійшла до редколегії 01.09.2017 р.

УДК 378.016:373.2

Тетяна Потапчук

ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (Івано-Франківськ)

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ІНКЛЮЗИВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

У статті обґрунтовується актуальність впровадження інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах; аналізується система професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи в умовах інклюзивної освіти.

У статті актуалізується, що однією з передумов входження України до єдиного Європейського освітнього простору є впровадження європейських норм в освіті й науці. Необхідність вдосконалення української системи освіти, підвищення її рівня якості є важливим завданням, що обумовлено потребами формування позитивних умов для становлення й реалізації студента як майбутнього професіонала та його особистісної самореалізації. Вирішення цієї проблеми можливе за умови підготовки майбутнього учителя, який володіє ґрунтовними знаннями, має розвинені педагогічні здібності, досконалі професійні уміння, професійну самосвідомість, педагогічне мислення, володіє навичками самонавчання, самовдосконалення. Тому формування готовності майбутнього учителя початкової школи до професійної діяльності в сучасних умовах набуває особливої значущості.

Ключові слова: майбутній учитель початкової школи, професійна діяльність, інклюзивне середовище, загальноосвітній навчальний заклад.

Постановка проблеми у загальному вигляді та зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. У програмі виховання і навчання дітей від 2 до 7 років «Дитина» (2012) представлено розділ «Діти з особливими освітніми потребами», в якому подані освітні завдання, які педагоги мають вирішувати по відношенню до дітей даної категорії, виділені умови успішної педагогічної роботи, представлено її зміст та показники успішного розвитку дітей, даються поради батькам, чиї діти потребують особливої уваги. У Програмі зазначено, що готовність закладу до роботи з дитиною, яка має особливі освітні потреби, насамперед – це психологічна готовність вихователя, що передбачає наявність бажання допомогти такій дитині та її батькам. Крім того, необхідним є володіння вихователем спеціальними знаннями, уміннями і навичками, які дадуть змогу йому створити ефективні умови для розвитку і навчання дитини з особливостями психофізичного розвитку, забезпечення активної участі такої дитини у всіх видах діяльності, спілкування із здоровими однолітками; до здійснення просвітницької роботи з батьками дитини, котра має певне порушення, та з батьками дітей, які нормально розвиваються [5, с. 164.]

При організації освітнього процесу в умовах інклюзивного навчання слід враховувати, що розвиток учня з особливими потребами в більшій мірі, ніж розвиток здорової дитини залежить від якості освітнього середовища, змісту й характеру співробітництва, допомоги дорослого. Як

зазначають В. Бондар, Н. Колупасєва, включення дітей з психофізичними вадами у колектив здорових однолітків без спеціального психолого-педагогічного супроводу є стихійною інтеграцією та може призвести до ізоляції дитини або ускладнення її психофізичного розвитку [6]. Успішність буде залежати від професійної компетентності педагогічного складу. Тому одним із завдань підготовки фахівців початкової школи є формування умінь та навичок забезпечувати психолого педагогічний супровід дітей з обмеженими можливостями здоров'я у загальноосвітній простір, сприяти їх входженню у соціум здорових дітей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Професійна підготовка фахівців початкової школи досліджується в працях А. Богуш, Г. Беленької, Н. Ємельянової, Л. Загородньої, О. Поліщук, Т. Танько, О. Федій та ін.

Питання готовності майбутнього учителя початкової школи до професійної діяльності в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу досліджувалось зарубіжними вченими Т. Лорманом, Д. Депплер, Д. Харві, російськими та українськими науковцями: Н. Буковцовою, І. Хафізулловою, О. Воробйовою, А. Колупасєвою, К. Волковою, О. Антоною, О. Мартинчук, Т. П'ятаковою, В. Засенком, Н. Назаровою, Ю. Шумилівською та ін. Ще А. Макаренко у своїй праці «Про виховання» висловив думку про те, що у педагогічній діяльності головне не талант, а майстерність, заснована на умінні, на кваліфікації. Видатний педагог був переконаний, що якість фахівця залежить від якості його навчання [7]. Ідеї відомого педагога є актуальними і сьогодні в контексті формування професійної готовності учителів до роботи в умовах інклюзивної освіти, що підтверджується науковими працями К. Волкової [3, с. 26–30], О. Антоною [1].

Мета дослідження – теоретичне вивчення професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до професійної діяльності в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу.

Виклад основного матеріалу дослідження. Так, О. Воробйова у своїх працях, що стосуються питання професійної підготовки майбутніх учителів до роботи з дітьми в умовах інклюзивного середовища стверджує, що для практичного здійснення інклюзивного навчання необхідно вирішити ряд проблем, пов'язаних не тільки з матеріальною базою, а й різними позиціями членів суспільства, і, насамперед, неготовністю педагогів до здійснення своєї професійної діяльності в нових умовах. Враховуючи, що дитина з обмеженими можливостями здоров'я має право отримати можливість вільного вибору освітньої установи, то кожен учитель повинен мати певний набір компетентностей, необхідний для роботи в інклюзивному освітньому середовищі [4, с. 57–65.].

Формування інклюзивної компетентності майбутніх учителів початкової школи у процесі професійної підготовки досліджувала російська вчена І. Хафізуллова. Нею були виділені критерії сформованості інклюзивної компетентності майбутніх учителів: мотиваційний – сформованість сукупності мотивів, адекватних цілям і завданням інклюзивного навчання; когнітивний – наявність системи знань, необхідних для здійснення інклюзивного навчання, а також досвіду пізнавальної діяльності; операційний – освоєні способи і досвід вирішення конкретних професійних завдань (навчання, виховання і розвитку дітей) в процесі інклюзивного навчання; рефлексивний – наявність здатності до рефлексії пізнавальної, квазіпрофесійної (імітаційна, рольова гра), а також професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання [12]. З метою успішного формування інклюзивної компетентності майбутніх учителів початкової школи у процесі професійної підготовки, науковцем виділені такі педагогічні умови: застосування технології контекстного навчання, що дозволяє сформувати цілісну структуру професійної діяльності майбутніх педагогів в умовах інклюзивного навчання за допомогою оптимального з'єднання репродуктивних і активних методів навчання і відтворення соціального контексту майбутньої діяльності; використання потенціалу змісту педагогічних дисциплін для формування позитивної мотивації до здійснення інклюзивного навчання; включення в зміст навчання майбутніх педагогів спецкурсу «Інклюзивне навчання в загальноосвітній школі»; забезпечення наступності етапів формування інклюзивної компетентності майбутніх учителів, розвиток і застосування сформованих ключових компетентностей у практичній діяльності студентів [12].

Проаналізувавши наукову літературу, можна стверджувати, що більшість наукових праць присвячені організації інклюзивного навчання в умовах загально-освітньої школи. Підготовка фахівців до роботи з дітьми в умовах інклюзивної освіти в загальноосвітніх закладах представлена обсягом публікацій, зокрема, в працях А. Колупаєвої, О. Мартинчук, Л. Савчук, І. Юхимець та ін.

Так, О. Мартинчук у своїй статті виділяє такі компоненти професійно-особистісної готовності майбутнього учителя початкової школи до роботи в умовах інклюзивної освіти:

- мотиваційний – це сукупність стійких мотивів до роботи в умовах інклюзивної освіти, спрямованість на здійснення ефективного процесу навчання і виховання, визнання кожної дитини суб'єктом навчально-вихованої діяльності, формування внутрішньої готовності до позитивного сприймання учнів з особливостями психофізичного розвитку;
- когнітивний – система знань і уявлень про проблему інвалідності, особливості психофізичного розвитку осіб з обмеженими можливостями здоров'я і особливості побудови освітнього процесу, в якому беруть участь учні з особливими освітніми потребами;
- креативний – відображає творчу активність і особистісні якості педагога, які дозволяють створювати нові матеріальні і духовні цінності, а також розвивати творчий потенціал учнів з особливостями психофізичного розвитку, враховуючи їх можливості;
- діяльнісний – складається із способів і прийомів реалізації професійно-педагогічних знань в роботі з учнями з особливими освітніми потребами і передбачає формування у майбутніх учителів відповідних професійних компетентностей [8].

До професійних компетентностей вона відносить: дидактичну (готовність визначати загальні і конкретні завдання розвитку, навчання і виховання дітей з особливими потребами в загальноосвітньому просторі, здатність враховувати в навчально-виховному процесі психологічні, вікові, індивідуальні особливості вихованців, а також особливості порушення, готовність здійснювати, враховуючи спеціальні дидактичні принципи, керівництво пізнавальною діяльністю дітей, давати адекватну оцінку їх діяльності); виховну (здатність аналізувати і давати психолого-педагогічне трактування поведінки, вчинків, реакцій вихованців, готовність використовувати адекватні віковим, компенсаторним і психологічним можливостям способи, прийоми виховання, залучати їх до культури); комунікативну (встановлення з дитиною довірчих відносин, запобігання і вирішення конфліктних ситуацій, що виникають між вихованцями, встановлення позитивного контакту з батьками); методичну (готовність до цілепокладання, проектування, планування, реалізації і діагностики навчального процесу і фахового коректування результатів навчання); трансформаційну (відбір і перетворення навчального, дидактичного і методичного матеріалу).

Відтак, Т. П'ятакова досліджувала проблему розвитку інклюзивної компетентності як інтегральної особистісно професійної компетентності сучасного педагога. Основою дослідження стали швейцарські досягнення у галузі професійної підготовки педагогів до здійснення інклюзивного навчання. Інклюзивна компетентність вимагає сукупності взаємопов'язаних компонентів: мотиваційного, когнітивного, операційного та рефлексивного. Автором було дано визначення інклюзивна компетентність майбутнього учителя, під якою розуміється інтегративне особистісне утворення, що зумовлює здатність здійснювати професійні функції у процесі інклюзивного навчання, виховуючи різноманітні освітні потреби дітей і забезпечуючи, по перше, включення дітей з обмеженими можливостями в середовище загальноосвітнього закладу і, по друге, створення умов для їх розвитку і саморозвитку [10, с. 93–98].

Науковцями визначено теоретико-методологічні засади підготовки фахівців у сучасних умовах, доведено, що сутністю професійно-педагогічної підготовки є система змістовно-педагогічних та організаційно-методичних заходів, спрямованих на забезпечення готовності майбутнього учителя до педагогічної діяльності.

Професійна готовність як якісне новоутворення формується в процесі діяльності. З іншого боку, майбутній учитель має бути підготовленим до керівництва різними видами діяльності учнів. Цим зумовлена необхідність визначення різних видів професійної готовності та формування її у майбутніх учителів. Основними поняттями є визначення сутності готовності

майбутніх учителів до професійної діяльності в інклюзивному середовищі загальноосвітньої школи.

На сьогодні у визначенні структурних компонентів готовності не існує єдиної думки. На думку А. Ліненко, готовність є особистісною (емоційно-інтелектуальна, волевов, мотиваційна), з іншого – операційно-технічною, що включає інструментарій педагога. В. Сластьонін у професійній готовності педагога до педагогічної діяльності теж виокремлює два взаємопов'язаних компоненти: мотиваційно-ціннісний (особистісний) і виконавський (процесуальний). Залежно від досліджуваного напрямку професійно-педагогічної діяльності науковцями визначаються різні сукупності компонентів готовності [2, с. 6].

Тому, сучасна освіта повинна реагувати на актуальні процеси та явища, які відбуваються в суспільстві. Одним із таких процесів, осторонь якого неможливо лишатися є процес інклюзії. На сьогодні впровадження інклюзії стало завданням і потребою суспільства, процесом, до якого залучаються не лише безпосередні представники закладів освіти, але й фахівці в сфері науки, представники законодавчих і виконавчих органів влади, широкі кола громадськості.

Так, термін «інклюзія» та похідні від нього – «інклюзивна освіта», «інклюзивне навчання» тощо – все ширше впроваджується в понятійно-термінологічний простір педагогічної науки і практики [9].

Інклюзивна освіта передбачає створення освітнього середовища, яке б відповідало потребам і можливостям кожної дитини, незалежно від особливостей її психофізичного розвитку.

Ураховуючи дослідження вчених (Е. Клімов, В. Ясвін, С. Тарасова та інші), у яких запропоновано складові освітнього середовища установи, доречно представити структуру інклюзивного середовища як простору соціалізації дітей з різними можливостями й особливостями:

- просторово-предметний компонент - архітектурно-просторова організація освітнього середовища шляхом створення безбар'єрного доступу до приміщення;
- інформаційно-технічний - забезпеченість сучасними засобами та системами, що відповідають освітнім потребам дітей;
- змістовно-методичний компонент - адаптований індивідуальний маршрут розвитку дитини, варіативність і гнучкість навчально-виховних методик, форм і засобів;
- комунікативно-організаційний компонент – особистісна і професійна готовність учителів до роботи в змішаній (інтегрованій) групі, сприятливий психологічний клімат у колективі, управління командною діяльністю фахівців.

Складовими інклюзивного середовища, як вважає Шевців З.М. є педагогічні, психологічні та соціальні умови, котрі забезпечать для всіх суб'єктів освітнього процесу можливість ефективного саморозвитку за рахунок адаптації освітнього простору до потреб кожної дитини, включаючи реформування освітнього процесу, методичну гнучкість і варіативність, сприятливий психологічний клімат, передбачають архітектурну перебудову [13, с.152–155].

Інклюзивна освіта ґрунтується на принципі забезпечення основних прав дітей на освіту [6, с.12]. Головну роль в даній роботі виконує майбутній учитель, який працює з дітьми в інклюзивній групі навчального закладу.

Основні принципи інклюзивного навчання:

- всі діти мають навчатися разом у всіх випадках, коли це виявляється можливим, не зважаючи на певні труднощі чи відмінності, що існують між ними;
- школи мають визнавати і враховувати різноманітні потреби своїх учнів, узгоджуючи різні види й темпи навчання;
- забезпечення якісної освіти для всіх завдяки відповідному навчально-методичному забезпеченню, застосуванню організаційних заходів, розробці стратегії викладання, використанню ресурсів і партнерських зв'язків зі своїми громадами;
- діти з особливими освітніми потребами мають отримувати додаткову допомогу, яка може знадобитися їм для забезпечення успішності процесу навчання.

Концепція інклюзивної освіти відображає одну з головних демократичних ідей – всі діти – цінні й активні члени суспільства. Навчання в інклюзивних освітніх закладах корисне як для

дітей з особливими освітніми потребами, так і для інших дітей, членів родин та суспільства в цілому. Взаємодія зі здоровими дітьми сприяє когнітивному, фізичному, мовному, соціальному та емоційному розвитку дітей з особливими освітніми потребами. При цьому діти з типовим рівнем розвитку демонструють відповідні моделі поведінки дітям з особливими освітніми потребами і мотивують їх до розвитку та цілеспрямованого використання нових знань і вмінь. Взаємодія між учнями з особливими освітніми потребами та іншими дітьми в інклюзивних класах сприяє налагодженню між ними дружніх стосунків. Завдяки такій взаємодії діти вчаться природно сприймати і толерантно ставитися до людських відмінностей, вони стають більш чуйними, готовими до взаємодопомоги [5].

Інклюзивні підходи також корисні для сім'ї. В цьому випадку родини дітей з особливими освітніми потребами можуть отримувати підтримку з боку інших батьків, вони краще розуміють, у чому розвиток їхніх дітей типовий, а в чому атиповий, а також беруть активнішу участь у процесі навчання і виховання.

Учителі інклюзивних класів глибше розуміють індивідуальні відмінності й особливості дітей, а також ефективніше співпрацюють з батьками та іншими фахівцями (спеціалістами з лікувальної фізкультури, реабілітологами, логопедами, соціальними працівниками та ін.) Інклюзивна система освіти також корисна із суспільної точки зору, оскільки завдяки спільному навчанню діти змалку вчаться розуміти і толерантно ставитися до людських відмінностей [9].

Компетентність педагогів є однією з умов ефективності впровадження в освітній простір інклюзивної освіти. У комплексі проблем, пов'язаних з формуванням професійної компетентності студентів педагогічних вищих навчальних закладів, виділяється проблема підготовки майбутнього учителя початкової школи до професійної діяльності в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу.

У такому контексті особливого значення набуває система професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу (ЗНЗ). Створення педагогічної системи такої підготовки має бути пріоритетним напрямом професійної освіти, в основі якого лежить добір таких методологічних підходів, технологій, форм і методів навчання студентів, зміст яких спрямовується на формування соціально-педагогічної компетентності майбутнього вчителя для здійснення роботи в інклюзивному середовищі.

Спеціальні школи в основному забезпечені сучасними навчально - методичними матеріалами, розробленими відповідно до вимог сьогодення. Втім, поряд з незаперечними позитивами варто виокремити суттєві недоліки сучасної системи спеціальної освіти, перш за все:

- її уніфікованість, що унеможливорює забезпечення освітніх потреб всіх учнів, які мають особливості психофізичного розвитку, заважає впроваджувати різноваріантні навчальні програми, вносити необхідні зміни та додатки до навчальних планів;
- ізолюваність дітей з психофізичними порушеннями у спеціальних школах - інтернатах, які є основними спеціальними освітніми закладами; така ізолюваність має багато негативних соціальних наслідків, зокрема, відчуження сім'ї від виховного процесу; соціальна інфантильність учнів; обмеженість розвитку життєвих компетенцій тощо;
- недостатня соціально-практична спрямованість навчального процесу, наслідки якої – низький рівень сформованості соціально - побутової компетентності учнів, незадовільна орієнтація в системі соціальних норм і правил та відсутність навичок самостійної життєдіяльності;
- недостатня індивідуалізованість та особистісна зорієнтованість навчально - виховного процесу, що спричиняють труднощі емоційного та особистісного розвитку учнів, неадекватні уявлення про свої якості, здібності й можливості;
- низька ефективність корекційно - розвивальних занять, яка зумовлює низький рівень комунікативної компетентності, замкнутості, ізолюваності;
- відсутність ліцензійованого психолога - педагогічного інструментарію для

діагностики порушень, що утруднює правильне комплектування спеціальних закладів й організацію відповідного навчання;

- недостатнє науково - методичне та навчальне забезпечення освітнього процесу дітей з важкими патологіями, атиповими порушеннями, які потребують додаткових освітніх та корекційно - реабілітаційних послуг.

Для впровадження інклюзії у шкільну практику майбутні учителі початкової школи мають змінюватися.

Вони мають прийняти й усвідомити нову освітню парадигму, нові способи організації навчально - виховного процесу, розробки навчально - методичного забезпечення, опанувати сучасні методики диференційованого й особистісно орієнтованого викладання (залежно від індивідуальних потреб учня). Майбутні учителі початкової школи мають спілкуватися один з одним, працювати в команді з іншими педагогами та фахівцями, батьками, учнями, представниками громади, щоб визначити, які зміни необхідні для впровадження інклюзивної практики безпосередньо в їхньому навчальному закладі.

Висновки з цього дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Сучасні програми розвитку і виховання дітей з комплексними порушеннями недостатньо орієнтовані на включення їх у систему соціальних відносин. Невирішеною залишається і проблема підготовки фахівців для роботи з даною категорією дітей. Наявність компетентних педагогічних кадрів виступає одним з основних умов для розвитку інноваційного освітнього закладу, який дозволяє реалізувати потреби кожної дитини, незалежно від ступеня вираженості порушення та забезпечує процес інтеграції дітей з особливими освітніми потребами в загальноосвітній простір.

Реалізація інклюзивної освіти зумовлює необхідність послідовних кроків щодо удосконалення нормативної бази, вирішення концептуальних теоретичних і організаційних питань, підготовки учасників навчально-виховного процесу, суттєвого перегляду традиційних підходів щодо мети, функцій, організації роботи закладу нового типу.

Отже, підготовка майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу є важливим аспектом у розвитку освіти. Вчасно підготовлений спеціаліст на етапі розбудови інклюзивної освіти забезпечить ефективну роботу усіх учасників навчально-виховного процесу.

Проведене дослідження не вичерпує багатогранності теоретичних і практичних пошуків розв'язання проблеми. Доцільно продовжити дослідження у напрямі теорії та методика професійної підготовки майбутніх вчителів середньої та старшої школи до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ.

Джерела та література

1. Антонова А. Е. Особенности профессиональной подготовки педагогически одаренных студентов в контексте идей А. С. Макаренко / А. Е. Антонова. – Режим доступа к статье: <http://www.eprints.zu.edu.ua>.
2. Бурова А. Интеграційні процеси в освіті / А. Бурова, О. Долинна // Палітра педагога. – 2002 – №1. – С. 6.
3. Волкова К. С. Использование наследия А. С. Макаренко в формировании профессиональной готовности учителей начальных классов к работе в условиях инклюзивного образования / К. С. Волкова // Вестник ЛНУ. – 2013, № 7 (266). – С. 26–30.
4. Воробйова О. К вопросу о профессиональной подготовке будущего учителя начальных классов, способного работать в инклюзивной среде / О. Воробйова // Материалы II Всероссийской научно-практической (заочной) конференции. – МО. : СВІВТ, 2012. – С. 57–65.
5. Дитина: Програма виховання і навчання дітей від 2 до 7 років / Наук. кер. Проскура О. В., Кочина Л. П., Кузьменко В. У., Кудикіна Н. В. / Мін. осв. і наук., мол. і спорту України, Головн. упр. осв. і наук. викон. орг. Київміськради (КМДА), Київ. ун. ім. Б. Грінченка. – 3 вид., доопр. та доп. К. : Київ. ун. т ім. Б. Грінченка, 2012. – 492 с.
6. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи : монографія. / А. А. Колупаєва. – К. : «Самміт-Книга», 2009. – 272 с.
7. Макаренко А. С. О воспитании / А. С. Макаренко. – М. : Политиздат, 1990. – 415 с.
8. Мартинчук О. В. Підготовка майбутніх педагогів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти / О. В. Мартинчук // Вісник психології і педагогіки [Електронний ресурс]: Збірник наук. праць / Педагогічний

інститут Київського університету імені Бориса Грінченка, Інститут психології і соціальної педагогіки Київського університету імені Бориса Грінченка. – Випуск 8. – К., 2012. – 248 с.

9. Основи інклюзивної освіти : навч.-метод. посіб. / за заг. ред. А. А. Колупаєвої. – К. : «А.С.К.», 2012. – 308 с.

10. П'ятакова Т. Особливості підготовки учителів Швейцарської конфедерації до здійснення інклюзивної освіти / Т. П'ятакова // Імідж сучасного педагога : науково-практичний освітньо-популярний журнал. – 2009. – № 10. – С. 37–39.

11. П'ятакова Т. Розвиток інклюзивної компетентності: Швейцарський досвід / Т. П'ятакова // Порівняльно-педагогічні студії № 1 (11), 2012. – С. 93–98.

12. Хафизуллина И. Н. Формирование инклюзивной компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / И. Н. Хафизуллина. – Астрахань – 2008. – 22 с.

13. Шевців З. М. Теоретичні засади інклюзивної педагогіки // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти: збірник наук. праць / Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету. – Вип.13 (56). – Рівне: РДГУ, 2016. Частина 1. – С. 152–155.

References

1. Antonova A. E. Osobennosti professionalnoy podgotovki pedagogicheski odarennyih studentov v kontekste idey A. S. Makarenko / A. E. Antonova. – Rezhim dostupa k state: <http://www.eprints.zu.edu.ua>.

2. Burova A. IntegratsiynI protsesi v osvIti / A. Burova, O. Dolinna // Palitra pedagoga. – 2002 – №1. – S. 6.

3. Volkova K. S. Ispolzovanie naslediya A. S. Makarenko v formirovanii professionalnoy gotovnosti uchiteley nachalnyih klassov k rabote v usloviyah inklyuzivnogo obrazovaniya / K. S. Volkova // Vestnik LNU. – 2013, №7 (266). – S. 26–30.

4. Vorobyova O. K voprosu o professionalnoy podgotovke buduschego uchitelya nachalnyih klassov, sposobnogo rabotat v inklyuzivnoy srede / O. Vorobyova // Materialy II Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy (zaочноy) konferentsii. – МО. : SVIVT, 2012. – S. 57–65.

5. Ditina: Programa viovannya I navchannya dltey vId 2 do 7 rokIv / Nauk. ker. Proskura O. V., Kochina L. P., Kuzmenko V. U., Kudiklna N. V. / Mln. osv. I nauk., mol. I sportu UkraYini, Golovn. upr. osv. I nauk. vikon. org. KiYivmIskradi (KMDA), KiYiv. un. Im. B. GrInchenka. – 3 vid., doopr. ta dop. K. : KiYiv. un t Im. B. GrInchenka, 2012. – 492 s.

6. Kolupaeva A. A. Inklyuzivna osvIta: realIYi ta perspektivi : monografiya. / A. A. Kolupaeva. – K. : «Sammlt-Kniga», 2009. – 272 s.

7. Makarenko A. S. O vospitanii / A. S. Makarenko. – M. : Politizdat, 1990. – 415 s.

8. Martinchuk O. V. PIdgotovka maybutnIh pedagogIv do profesIynoYi dIyalnostI v umovah InklyuzivnoYi osvIti / O. V. Martinchuk // VIsnik psihologIYi I pedagogIki [Elektronniy resurs]: ZbIrnik nauk. prats / PedagogIchniy Institut KiYivskogo unIversitetu ImenI Borisa GrInchenka, Institut psihologIYi I sotsIalnoYi pedagogIki KiYivskogo unIversitetu ImenI Borisa GrInchenka. – Vipusk 8. – K., 2012. 248 s.

9. Osnovi Inklyuzivnoyi osvIti : [navch.-metod. posIb. / za zag. red. A. A. KolupaEvoYi]. – K. : «A.S.K.», 2012. – 308 s.

10. P'yatakova T. OsoblivostI pIdgotovki uchitelIv ShveytsarskoYi konfederatsIYi do zdIysnennya InklyuzivnoYi osvIti [Tekst] / T. P'yatakova // ImIdzh suchasnogo pedagoga : naukovopraktichniy osvItno-populyarniy zhurnal. 2009. – №10. – S. 37–39.

11. P'yatakova T. Rozvitok InklyuzivnoYi kompetentnostI: Shveytsarskiy dosvId / T. P'yatakova // PorIvnyalno-pedagogIchnI studIYi № 1 (11), 2012. – S. 93–98.

12. Hafizullina I. N. Formirovanie inklyuzivnoy kompetentnostI buduschih uchiteley v protsesse professionalnoy podgotovki: avtoref. dis. kand. . ped. nauk.: 13.00.08 «Teoriya i metodika professionalnogo obrazovaniya» / I. N. Hafizullina. – Astrahan – 2008. – 22 s.

13. Shevtiv Z. M. TeoretichnI zasadi InklyuzivnoYi pedagogIki // Onovlennya zmIstu, form ta metodIv navchannya I viovannya v zakladah osvIti: zbIrnik nauk. prats / NaukovI zapiski RIVnenskogo derzhavnogo humanItarnogo unIversitetu. – Vip.13 (56). – RIVne: RDGU, 2016. Chastina 1. – S.152–155.

Потанчук Татьяна. ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ИНКЛЮЗИВНОЙ СРЕДЕ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ. В статье обосновывается актуальность внедрения инклюзивного обучения в общеобразовательных учебных заведениях; анализируется система профессиональной подготовки будущих учителей начальной школы в условиях инклюзивного образования.

В статье актуализируется, что одной из предпосылок вхождения Украины в единое Европейское образовательное пространство является внедрение европейских норм в образовании и науке. Необходимость совершенствования украинской системы образования, повышение ее уровня качества является важной задачей, что обусловлено потребностями формирования позитивных условий для становления и реализации студента как будущего профессионала и его личностной самореализации.

Решение этой проблемы возможно при условии подготовки будущего учителя, обладающего глубокими знаниями, имеет развитые педагогические способности, совершенные профессиональные умения, профессиональную самосознание, педагогическое мышление, обладает навыками самообучения,

самосовершенствования. Поэтому формирование готовности будущего учителя начальной школы к профессиональной деятельности в современных условиях приобретает особую значимость.

Ключевые слова: будущий учитель начальной школы, профессиональная деятельность, инклюзивное среду, общеобразовательное учебное заведение.

Potapchuk Tatyana. PREPARATION OF FUTURE TEACHERS OF THE PRIMARY SCHOOL TO PROFESSIONAL ACTIVITY IN THE INCLUSIVE ENVIRONMENT OF THE GENERAL EDUCATIONAL INSTITUTION. The article proves the urgency of introducing inclusive education in general educational institutions; the system of vocational training of future primary school teachers in conditions of inclusive education is analyzed.

The article actualizes that one of the prerequisites for Ukraine's entry into a single European educational space is the introduction of European norms in education and science. The need for improving the Ukrainian education system, raising its level of quality is an important task, which is conditioned by the need to create positive conditions for the formation and realization of the student as a future professional and his personal self-realization.

The solution of this problem is possible with the preparation of a future teacher with deep knowledge, has developed pedagogical abilities, perfect professional skills, professional self-awareness, pedagogical thinking, has the skills of self-education, self-improvement. Therefore, the formation of the readiness of the future teacher of an elementary school for professional work in modern conditions acquires special significance.

Keywords: future teacher of elementary school, professional activity, inclusive environment, general educational institution.

Стаття надійшла до редколегії 10.09.2017 р.

НАШІ АВТОРИ

Гапончук Олена Миколаївна – аспірант кафедри соціальної педагогіки та педагогіки вищої школи Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки.

Гладуш Валентин Данилович – доктор фізико-математичних наук, професор кафедри теоретичної фізики Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара.

Єрємін Лілія Євгенівна – асистент кафедри соціальної роботи соціальної педагогіки та дошкільної освіти Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького.

Каричковський Василь Дмитрович – кандидат економічних наук, доцент Інституту екології економіки і права.

Каричковська Світлана Петрівна – кандидат педагогічних наук, доцент Уманського національного університету садівництва.

Ковальова Катерина Вікторівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри української та іноземних мов Вінницького національного аграрного університету.

Ласкевич Ольга Сергіївна – студентка IV курсу факультету педагогічної освіти та соціальної роботи Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки.

Новосад Віра Петрівна – аспірант кафедри педагогіки Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки.

Остапівська Ірина Ігорівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії і методики природничо-математичних дисциплін початкової освіти Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки.

Панасюк Світлана Леонідівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри історії, теорії мистецтв та виконавства Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки.

Потапчук Тетяна Володимирівна – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри теорії та методики дошкільної та спеціальної освіти ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника».

Пріма Раїса Миколаївна – доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки.

Савчук Варфоломій Степанович – доктор історичних наук, професор кафедри теоретичної фізики Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара.

Свистун Надія Богданівна – студентка IV курсу факультету педагогічної освіти та соціальної роботи Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки.

Сеник Алла Михайлівна – аспірант кафедри соціальної роботи соціальної педагогіки та дошкільної освіти Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького.

ІНФОРМАЦІЙНА СТОРІНКА

Науковий журнал «Педагогічний часопис Волині» висвітлює актуальні питання із галузі знань «освіта» (науки про освіту – дошкільна, початкова, середня та професійна (за спеціалізацією), спеціальна освіта, фізична культура і спорт.

Журнал «Педагогічний часопис Волині» (свідомство про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації КВ №21605-11505Р від 08.09.2015 р.) приймає до публікації матеріали, що містять результати оригінальних досліджень із загальної, дошкільної, спеціальної та соціальної педагогіки, педагогіки початкової та вищої школи, науково-методичні рекомендації практикам щодо надання компетентної допомоги дітям та дорослим, оформлені у вигляді повних статей. Важливе місце посідають дослідження, присвячені різним аспектам інклюзивної освіти, інтеграції осіб із різним рівнем психофізичного розвитку в суспільство.

Журнал «Педагогічний часопис Волині» є **фаховим виданням України з педагогічних наук** (затверджено наказом Міністерства освіти і науки України від 16.05.2016 № 515), в якому можуть публікуватися результати дисертаційних робіт на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата наук, і має тематичну спрямованість щодо спеціальності «Педагогіка». Видання індексується *Google Scholar*.

Журналу присвоєний Міжнародний стандартний серійний номер (*ISSN 2415-8143*), який дозволяє оптимізувати пошук інформації про видання в автоматизованих системах на національному та міжнародному рівнях.

Для опублікування статті необхідно надіслати електронною поштою у редакцію наступні матеріали:

- 1) відомості про автора;
- 2) статтю;
- 3) відскановану електронну копію підтвердження сплати редакційного збору;
- 4) авторський реферат статті англійською мовою для розміщення на веб-сайті видання (авторський реферат статті повинен містити: прізвище та ініціали автора, назву статті, стислий зміст статті мінімальним обсягом 200 слів (відповідно до наказу МОН України № 1111 від 17.10.2012 р. «Про затвердження Порядку формування Переліку наукових фахових видань України»);

- 5) для осіб без наукового ступеня – рецензію.

Опубліковані матеріали, а також матеріали, представлені до публікації в інших журналах, до розгляду не приймаються.

Науковий журнал виходить з періодичністю 2 рази на рік, забезпечуючи педагогів України – наукових працівників, викладачів, докторантів, аспірантів і студентів ВНЗ, дефектологів, вихователів дошкільних навчальних закладів, усіх, хто цікавиться педагогічною проблематикою – новітньою науковою інформацією.

Статті приймаються до 10 березня (№1), 10 червня (№2), 10 вересня (№3) та 10 грудня (№4) (включно).

Місцезнаходження редакції – педагогічний факультет Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки (адреса: 43025, м. Луцьк, вул. Винниченка, 30 (навчальний корпус В (№ 1)), лабораторія спеціальної та інклюзивної освіти (ауд.В-212).

Статті приймаються *українською, російською або англійською мовами* в електронному варіанті ***.doc** за *адресою: inklab@ukr.net*. Журнал видається за рахунок фізичних та юридичних осіб. Назва документу відповідає прізвищу автора (наприклад, «Петренко.doc»). **В темі листа зазначається: «Педагогічний часопис Волині».**

До друку приймаються статті докторів наук, кандидатів наук, молодих науковців (аспірантів, здобувачів), а також інших осіб, які мають вищу освіту та займаються науковою діяльністю. Редакція залишає за собою право на рецензування, редагування, скорочення і відхилення статей. За достовірність фактів, статистичних даних та іншої інформації відповідальність несе автор. Передрук матеріалів збірника дозволяється тільки з дозволу автора і редакції.

Вимоги до оформлення тексту:

1. Обсяг статті – 10–15 сторінок друкованого тексту (**без нумерації сторінок**).
2. Розмір аркушу – А-4, тип шрифту: Times New Roman; розмір шрифту – 14 (розмір шрифту при оформленні використаної літератури, анотацій та ключових слів – 12); міжрядковий інтервал – 1,5 (міжрядковий інтервал при оформленні використаної літератури, анотацій та ключових слів – 1), вирівнювання по ширині, абзац – 1,25 мм.
3. Параметри сторінки – по 2,0 см з усіх сторін.
4. Наукова стаття повинна містити такі необхідні *елементи*:
 - постановка проблеми у загальному вигляді та зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями;
 - аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття;
 - формулювання цілей статті (постановка завдання);
 - виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів;
 - висновки з цього дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.
5. Посилання на цитовані джерела подаються в квадратних дужках після цитати, де перша цифра – номер джерела в списку літератури, який додається до статті, друга – номер сторінки (наприклад: [1, с.14]).

Вимоги до набору тексту:

1. Вимкнути функції «перенос» і «нумерація сторінок».
2. Відступ першого рядку кожного абзацу робиться автоматично через меню Microsoft Word (Формат – Абзац – виступ на першій сторінці – 1,25 мм).
3. Відстань між словами – не більше 1 пропуску; зайві пропуски між словами небажані.
4. Використовувати дефіс «-», який не відділяється пропусками та тире «—», яке відділяється з обох сторін пропусками відповідно до тексту.
5. Схеми формуються за допомогою функції «Групування об'єктів».
6. Виділення кольором і кольорові малюнки та графіки небажані (друк тексту журналу чорно-білий).
7. Бібліографічний показник УДК: *курсивом, без абзацного відступу, вирівнювання по лівому краю (14 кегль)*;
8. Прізвище та ініціали автора / авторів: жирний шрифт (по центру); назва організації та місто (*12 кегль*);
9. Назва статті (мовою написання статті): звичайний жирний шрифт (*14 кегль*)(по центру).
10. Джерела та література (без двокрапки): жирний шрифт (*12 кегль*). Бібліографічні джерела подаються підряд, без відокремлення абзацем; ім'я автора праці (або перше слово її назви) виділяється жирним шрифтом. Використана література оформлюється мовою першоджерела та **транслітерацією** – посилання на транслітераційний переклад в онлайн режимі Translit.kh.ua/. (**Див. зразок**).
11. Анотації статті (без слова «анотація») та ключові слова (розпочинаються словосполученням «*Ключові слова:*»; курсив), українською, російською та англійською мовами (*12 кегль*). Перед кожною анотацією жирним шрифтом зазначається прізвище та ініціали автора, назва статті (мовою, якою написана анотація). Вимоги до написання анотації: інформативність (анотація не повинна містити загальні слова), оригінальність (анотація англійською мовою не повинна бути калькою українського варіанту), змістовність (анотація має відображати загальний зміст статті і результати дослідження), структурність (анотація повинна відбивати логіку опису результатів статті), якість (переклад на російську та англійську мови має бути якісним), компактність (150-250 слів кожною мовою) (**Див. зразок**).

12. Супровідна сторінка: відомості про автора / авторів подаються без скорочень (прізвище, ім'я, по батькові, наукове звання, посада, місце роботи, адреса, телефон, e-mail) (Див. зразок).

Вимоги до змісту тексту (Див. зразок):

Для аспірантів та осіб без наукового ступеня обов'язковою умовою є **наявність рецензії на статтю провідного фахівця** (доктора педагогічних наук, професора) з підписом і печаткою. У кінці статті обов'язково вказуються дата надходження статті до редакції, дата прийняття статті до друку (**визначає редакційна колегія**) і рецензент (Див. зразок).

Одним листом на електронну адресу inklab@ukr.net надсилаються такі документи (файли мають бути названі прізвищем автора):

Прізвище_стаття.doc	Прізвище_рецензія	(відсканований документ)
Прізвище_резюме.doc	Прізвище_оплата	(відсканований документ)
Прізвище_відомості про автора.doc		

Редколегія залишає за собою право відмовити авторові в публікації статті, яка не відповідає редакційним вимогам.

Після виходу із друку наукового журналу «Педагогічний часопис Волині» упродовж 3 тижнів із дати видання автори мають право забрати авторські примірники. Колектив авторів отримує кількість примірників, що відповідає кількості авторів.

Відповідальна особа: Кузава Ірина Борисівна
моб.тел.: +38(095) 6062346

Будемо раді бачити Вас серед авторів нашого журналу!

ЗРАЗОК ОФОРМЛЕННЯ МАТЕРІАЛІВ:

УДК 378.147: 371.3: 376.112.4

Ірина Кузава

Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки (Луцьк)

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ВПРОВАДЖЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

У статті висвітлюються теоретичні аспекти професійної готовності майбутніх вихователів до впровадження інклюзивної освіти, яку розглядаємо як його інтегральну професійно-особистісну характеристику, що включає не лише теоретичну й практичну готовність до виконання професійних функцій, але й усі суб'єктні якості особистості (активність, самостійність, відповідальність, комунікативність, емоційна гнучкість тощо), що забезпечують її ефективність. Встановлено, що інклюзивна освіта – це процес забезпечення рівних прав на одержання освітніх послуг дітей дошкільного віку із психофізичними порушеннями за місцем проживання в умовах загальноосвітнього закладу.

Ключові слова: професійна готовність, професійна компетентність, інклюзивна освіта, майбутні вихователі, діти з особливими потребами, критерії, компоненти.

Постановка проблеми у загальному вигляді та зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Текст статті Текст статті Текст статті Текст статті Текст статті.

Аналіз останніх досліджень і публікацій Текст статті Текст статті статті

Мета статті Текст статті Текст статті Текст статті Текст статті Текст статті.

Виклад основного матеріалу дослідження. Текст статті статті Текст статті Текст статті Текст статті Текст статті Текст статті Текст статті

Висновок з цього дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Текст статті Текст статті Текст статті Текст статті Текст статті Текст статті Текст статті Текст статті Текст статті

Джерела та література

1. Инклюзивное образование: методология, практика, технологии: материалы международной научно-практической конференции (20-22 июня 2011, Москва) / МГППУ; Редкол.: С. В. Алехина и др. – М.: МГППУ, 2011. – 244 с.
2. Кузава І. Б. Інклюзивна освіта дошкільників, які потребують корекції психофізичного розвитку: теорія та методика. Монографія. / І. Б. Кузава – Луцьк, ПП Іванюк В. П., 2013. – 292 с.

References

1. Ynkljuzyvnoe obrazovanye: metodologiya, praktyka, tehnologyy: materyaly mezhdunarodnoj nauchno-praktycheskoj konferencyy (20-22 yjunja 2011, Moskva) / MGPPU; Redkol.: S. V. Alehyna y dr. – M.: MGPPU, 2011. – 244 s.
2. Kuzava I. B. Inkljuzyvna osvita doshkil'nykiv, jaki potrebujut' korekcii' psyhofizychnogo rozvytku: teoriya ta metodyka. Monografija. / I. B. Kuzava – Luc'k, PP Ivanjuk V. P., 2013. – 292 s.

**Ірина Кузава. ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ
БУДУЩИХ ВОСПИТАТЕЛЕЙ К ВНЕДРЕНИЮ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.**

Текст Текст Текст Текст Текст Текст Текст Текст Текст

Ключевые слова: Текст Текст Текст Текст Текст

**Irina Kuzava. A TECHNOLOGY OF FUTURE EDUCATORS FOR INCLUSIVE
EDUCATION OF PRESCHOOL AGE CHILDREN.** Text Text Text Text Text Text Text Text
Text Text Text Text Text Text

Keywords: Text Text Text Text Text Text Text Text Text Text Text Text Text Text

Стаття надійшла до редколегії 24.02.2017 р.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Назва статті _____

Прізвище, ім'я, по батькові, учений ступінь та вчене звання,
посада автора (авторів) _____

Місце роботи, навчання _____

Поштова адреса, індекс (або № відділення Нової пошти), на яку редколегія надсилає
примірник збірника _____

Телефон _____
e-mail _____

ПЕДАГОГІЧНИЙ ЧАСОПИС ВОЛИНИ
PEDAGOGICAL JOURNAL VOLYN
PEDAGOGICHIJ CHASOPIS VOLINI

Журнал
№3 (6), 2017

Друкується в авторській редакції

Мови видання: українська, польська, англійська, російська.

Редакція не завжди поділяє думки і погляди авторів. Відповідальність за достовірність фактів, імен, цитат та інших відомостей несуть автори публікацій.

При використанні наукових ідей та матеріалів журналу «Педагогічний часопис Волині» посилання на авторів видання є обов'язковим.

Засновник і видавець – Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки
(43025, м. Луцьк, просп. Волі, 13).

Адреса редакції: 43025, Україна, м. Луцьк, вул. Винниченка, 30,
Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки.
Тел. +38(0332) 24-11-00.
Ел. адреса: inklab@ukr.net.

Підписано до друку 20.10.2017. Формат 60×84 ¹/₈
Ум. друк. арк. 18,5. Замовлення № 420. Тираж 100.
Папір офсетний Гарнітура Times. Друк офсетний.

Друк ПП Іванюк В. П.
43021, м. Луцьк, вул. Винниченка, 65.
Свідоцтво Держкомінформу України
ВЛн № 31 від 04.02.2004 р.