

Міністерство освіти і науки України
Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки

ISSN 2415-8143

**ПЕДАГОГІЧНИЙ ЧАСОПИС
ВОЛИНИ**

**PEDAGOGICAL JOURNAL
VOLYN**

**PEDAGOGICHNIJ CHASOPIS
VOLINI**

№ 1(8)/2018

Луцьк – 2018

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 (ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»).

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 : СНУ імені Лесі Українки, 2018. – №1 (8). – 160 с.

ЗМІСТ

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

Андрійчук Олена, Заремба Людмила

ПРОБЛЕМА РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ:
ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ 7

Бабійчук Світлана

STEM-ОСВІТА У США: ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ 12

Леснянська-Дошак Аліна

БАГАТОМОВНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ ЯК НЕОБХІДНА УМОВА ЖИТТЯ В СУЧАСНОМУ
ПОЛІКУЛЬТУРНОМУ СВІТІ 17

Литовченко Ганна

ХАРАКТЕРИСТИКА ЗМІСТУ ШКІЛЬНИХ ПІДРУЧНИКІВ З ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦ-
ТВА В КОНТЕКСТІ РОЗБУДОВИ НАЦІОНАЛЬНОГО ШКІЛЬНИЦТВА (1991–2003 РР.) 22

Остапйовський Ігор, Остапйовська Тетяна

РЕЙТИНГ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЯК ВАЖЛИВА СКЛАДОВА ЇХНЬОГО ІМІДЖУ . 29

РОЗДІЛ II. ІННОВАЦІЙНІ ПРОЦЕСИ В ОСВІТІ

Ачкан Віталій

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА СФОРМОВАНOSTІ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ
УЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ 35

Гатеж Наталія

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ОПТИМІЗАЦІЇ ПРОЦЕСУ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ
УЧИТЕЛІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА ДО ВИХОВАННЯ ЕСТЕТИЧНОЇ
КУЛЬТУРИ УЧНІВ 43

Іщенко Людмила

ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ТА ПОЧАТКОВОЇ ГАЛУЗІ ОСВІТИ ДО ЕКО-
ЛОГІЧНОГО ВИХОВАННЯ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ТА МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ 49

Каптур Галина, Петрина Ольга

РЕДАГУВАННЯ ТЕКСТУ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПУНКТУАЦІЙНИХ ТА ГРАМА-
ТИЧНИХ УМІНЬ І НАВИЧОК МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ 55

Корміна Лариса, Марценюк Ірина

НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ
СВІТОГЛЯДНОГО АСПЕКТУ ІНТЕГРОВАНІХ КУРСІВ 61

Лимарєва Юлія, Шарап Роман ВІДОБРАЖЕННЯ РОЗВИТКУ ПРИНЦИПУ СВІДОМОСТІ НА СУЧАСНОМУ ВИКЛАДАННІ ФІЗИКИ У ЗОШ	66
--	----

Литвинова Світлана НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ В ПРОЕКТНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ НА ЗАСАДАХ ВИКОРИСТАННЯ ХМАРНИХ СЕРВІСІВ ТА СИСТЕМ КОМП'ЮТЕРНОГО МОДЕЛЮВАННЯ (КСМОД)	72
--	----

Онисьук Ірина ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОГО ПОТЕНЦІАЛУ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ. 82	
---	--

Остапівська Ірина, Ласкевич Ольга ФОРМУВАННЯ ЛОГІЧНОГО МИСЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ ПОЗАКЛАСНОЇ РОБОТИ З ІНФОРМАТИКИ	88
--	----

Прокопчук Вікторія ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІСТОРІЇ ТА ПРАВОЗНАВСТВА: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ	93
--	----

Сідоров Вадим АВТОРСЬКИЙ СПЕЦКУРС «ФОРМУВАННЯ КРОСКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ГАЛУЗІ ТУРИЗМУ»	101
---	-----

Сергєєва Валентина ФОРМУВАННЯ ЕРГОНОМІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ..	109
---	-----

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

Брушневська Ірина ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОГО КОМПОНЕНТА МОВЛЕННСВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ П'ЯТОГО РОКУ ЖИТТЯ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ	116
---	-----

Герасимова Ірина ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ-ПЕДАГОГІВ НА АНДРАГОГІЧНИХ ЗАСАДАХ	122
--	-----

Гудзь Катерина ГОТОВНІСТЬ ПЕДАГОГА ДО РОБОТИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ ЗНЗ	128
--	-----

Корнач Надія, Сидорук Ірина СОЦІАЛЬНА РОБОТА З ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНУ АДАПТЦІЇ ДІТЕЙ ВНУТРІШНЬО ПЕРЕМІЩЕНИХ ОСІБ ДО НОВОГО СОЦІАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА	133
---	-----

Лісовець Олег МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО- ПРАВОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ	140
--	-----

З НАГОДИ ЮВІЛЕЮ	147
НАШІ АВТОРИ.....	149
ІНФОРМАЦІЙНА СТОРІНКА	151
ЗРАЗОК ОФОРМЛЕННЯ МАТЕРІАЛІВ	154
ЗАПРОШУЄМО ДО УЧАСТІ У КОНФЕРЕНЦІЇ.....	156

CONTENTS

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

Andriychuk Elena, Zaremba Lyudmila

THE PROBLEM OF DEVELOPMENT OF CREATIVE ABILITIES THE CHILDREN OF
PRESCHOOL AGE: THEORETICAL ASPECT 7

Babiichuk Svetlana

STEM EDUCATION IN THE USA: PROBLEMS AND PROSPECTS..... 12

Lesnyanska-Doshchak Alina

MULTILINGUAL PERSONALITY AS A NECESSARY CONDITION IN THE MODERN
MULTICULTURAL WORLD 17

Lytovchenko Hanna

CHARACTERISTICS OF THE FINE ART SCHOOL TEXTBOOKS CONTENT IN THE
CONTEXT FRAMES OF THE DEVELOPMENT OF NATIONAL SCHOOLING (1991– 2004).. 22

Ostapyovsky Igor, Ostapyovska Tatiana

RATING OF ESTABLISHMENTS OF HIGHER EDUCATION AS A IMPORTANT
COMPONENT OF THEIR IMAGE..... 29

SECTION II. INNOVATIVE PROCESSES IN EDUCATION

Achkan Vitaly

EXPERIMENTAL VERIFICATION OF THE FORMATION OF READINESS OF FUTURE
MATHEMATICS TEACHERS FOR INNOVATIVE PEDAGOGICAL ACTIVITY 35

Gatezh Natalia

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF TRAINING PROCESS OPTIMIZATION TO PREPARE
FUTURE TEACHERS OF FINE ARTS TO PROMOTE STUDENTS' AESTHETIC CULTURE .. 43

Ishchenko Lyudmila

PREPARATORY TRAINING FOR PRINCIPAL AND PERSONAL EDUCATION FOR
EDUCATIONAL ADVANCES OF SENIOR PREDICTORS AND LESSON SCHOOLS 49

Kaptur Halyna, Petryna Olga

REDACTION THE TEXT AS THE MEANS OF THE FORMATION PUNCTUATIONAL AND
GRAMMATICAL ABILITIES AND SKILLS OF THE FUTURE TEACHERS OF THE
PRIMARY CLASSES 55

Kormina Larysa, Martseniuk Iryna

THE SCIENTIFIC AND THEORETICAL PREPARATION OF FUTURE TEACHERS TO
REALIZATION OF THE OUTLOOK ASPECT OF INTEGRATED COURSES 61

Lymareva Yuliya, Sharap Roman

REFLECTION OF DEVELOPMENT OF PRINCIPLE OF CONFORMITY TO MODERN
STUDY OF PHYSICS IN SOCIETY..... 66

<i>Lytvynova Svitlana</i>	
NATIONAL-PATRIOTIC EDUCATION IN PROJECT ACTIVITIES OF STUDENTS VIA CLOUD SERVICES AND SCMOD	72

<i>Onishchuk Iryna</i>	
PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMATION OF CREATIVE THE POTENTIAL OF STUDENTS IN THE PROCESS OF LEARNING A FOREIGN LANGUAGE	82

<i>Ostapiovska Iryna, Laskevych Olha</i>	
FORMATION OF LOGICAL THINKING OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN BY MEANS OF EXTRACURRICULAR WORK IN INFORMATICS	88

<i>Prokopchuk Victoria</i>	
INFORMATION AND COMMUNICATION COMPETENCE OF THE FUTURE TEACHER OF HISTORY AND LAW: THEORETICAL ASPECTS	93

<i>Sidorov Vadim</i>	
AUTHOR'S SPECIAL COURSE "FORMATION CROSS-CULTURAL COMPETENCY OF FUTURE FACULTIES IN THE FIELD OF TOURISM"	101

<i>Serheieva Valentyna</i>	
THE FORMING OF ERGONOMIK COMPETENCE OF THE FUTURE TEACHERS OF PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL PREPARATION	109

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

<i>Brushnevska Irina</i>	
FEATURES OF THE APPLICATION OF THE METHODOLOGY FOR THE FORMATION OF A COMMUNICATIVE COMPONENT OF SPEECH ACTIVITY OF CHILDREN OF THE FIFTH YEAR OF LIFE WITH A GENERAL SPEECH IMPAIRMENT	116

<i>Gerasymova Irina</i>	
THIS ARTICLE DEALS WITH PROBLEM OF PROFESSIONAL TREINING OF MASTERS EDUKATORS FOR ACTIVITY ON ANDRAGOGICAL BASE	122

<i>Gudz Kateryna</i>	
PEDAGOGUE'S READINESS TO WORK IN THE CONDITIONS OF INCLUSIVE EDUCATION OF A GENERAL EDUCATIONAL INSTITUTION	128

<i>Korpach Nadia, Sydoruk Irina</i>	
SOCIAL WORK ON THE STUDY OF THE STATE OF ADAPTATION OF CHILDREN OF INTERNAL TRANSFERS TO THE NEW SOCIAL ENVIRONMENT	133

<i>Lisovets Oleg</i>	
METHODOLOGICAL FOUNDATIONS OF ORGANIZATION OF THE PROCESS OF FORMATION OF SOCIAL AND LEGAL COMPETENCE OF FUTURE SOCIAL WORKERS ..	140

Розділ 1. Теоретико-методологічні аспекти освіти в контексті розвитку суспільства

УДК 373.2.015.31 - 053.4

Андрійчук Олена, Заремба Людмила

Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки (Луцьк)

ПРОБЛЕМА РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

У статті обґрунтовано ідею про залежність здатності до творчої самореалізації особистості від розвитку її творчих здібностей; здійснено теоретичний аналіз окремих підходів до визначення основних показників творчих здібностей та напрямів їхнього розвитку в дошкільному віці; охарактеризовано уяву як психологічну основу творчої діяльності, визначено основні критерії прояву творчої уяви у дошкільників, основні форми та стадії її розвитку; охарактеризовано напрями розвитку творчого мислення в дошкільному віці, такі як розвиток асоціативності, здатності бачити зв'язок і подібні риси в предметах і явищах та розвиток діалектичності як здатності бачити в будь-яких системах протиріччя, що заважають їхньому розвитку, вміння усувати ці протиріччя, вирішувати проблеми.

Ключові слова: дитина дошкільного віку, творчість, творча діяльність, творчі здібності, уява, мислення.

Постановка проблеми у загальному вигляді та зв'язок із важливими науковими та практичними завданнями. Науково доведено, що інерція мислення – це одна з головних небезпек, яка заважає появі нової ідеї. В процесі вирішення будь-якої проблеми в першу чергу в нашій свідомості з'являються знайомі варіанти її вирішення, що й перешкоджає появі нового, незвичного, оригінального. Але сучасні реалії життя переконливо доводять, що в складних умовах найкраще орієнтується людина мобільна, творча, креативна, яка здатна генерувати нові ідеї, реалізовувати нові задуми. Тому виникає необхідність створення сприятливих умов з раннього дитинства не тільки для розвитку особистості, але й творчої самореалізації кожної людини.

Здатність до творчої самореалізації пов'язана з творчими здібностями. Як показує практика, здібності до творчості можуть бути розвинені практично в усіх дітей з нормальним інтелектом за умови допомоги педагогів і батьків.

Проблема розвитку творчих здібностей дітей дошкільного віку сьогодні набуває особливої актуальності і зумовлена низкою причин: швидкі темпи науково-технічного розвитку і вдосконалення суспільства, динамічність всіх сфер життя, що у свою чергу вимагають від людини також швидкої реакції, гнучкого мислення, творчого підходу до вирішення важливих життєвих проблем. Саме тому в сучасному освітньому просторі активізується пошук нових ефективних технологій розвитку дітей дошкільного віку з метою максимального розкриття їхнього творчого потенціалу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема творчості, що має складну внутрішню структуру, різні аспекти творчості, особливості протікання творчих процесів неодноразово досліджувались філософами, психологами, педагогами. Психологічні основи творчості та творчих здібностей досліджували Д. Богоявленська, Л. Виготський, П. Гальперін, Д. Ельконін, А. Запорожець, В. Крутецький, Г. Костюк, А. Леонтьєв, І. Лернер, В. Мерлін, Р. Немов, Н. Талізін та ін. Педагогічний аспект зазначеної проблеми знайшов своє відображення у дослідженнях Л. Аристової, Ю. Бабанського, М. Данилової, В. Паламарчук, О. Савченко, М. Скаткіна, Е. Фльоріної, Т. Шамової, Г. Щукіної та ін.

Проблемі творчих здібностей як основної передумови творчої діяльності присвячено наукові дослідження Ю. Гільбуха, Д. Ельконіна, Г. Костюка. Дослідженням основних умов розвитку творчих здібностей займалися Н. Вишнякова, В. Лозова, Ю. Неженцев, С. Сисоєва.

Мета статті – висвітлити теоретичний аспект розвитку творчих здібностей дітей дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу дослідження. Дослідження Л. Виготського, А. Запорожця, А. Леонтьєва та ін. підтверджують думку, що, в порівнянні з раннім дитинством, в старшому дошкільному віці з'являється новий тип діяльності – творчий, коли творчі процеси виявляються у своїй повноті. Своєрідність даного типу діяльності полягає в тому, що він надає можливість йти від думки до ситуації, а не навпаки, як було раніше [1; 2; 6].

Характерними проявами дійсно творчої діяльності дітей дошкільного віку є те, що вони у своїй творчості можуть виходити за межі відомих їм знань, умінь і навичок, створюючи новий продукт – матеріальний чи інтелектуальний. Хоча цей новий продукт не становить наукової і суспільної цінності, але він створений самостійно, своєрідно, що й дозволяє дитині йти своїм власним творчим шляхом від відомого до нового, невідомого.

Отже, творчість можна розглядати як прояв продуктивної активності людського духу. Проте творча діяльність дитини носить справді творчий характер лише у випадку, якщо вона володіє атрибутами неповторності і за методами здійснення, і за результатами.

Кожній дитині властива потреба в творчій діяльності, під час якої вона набуває можливості реалізувати свій потенціал, тобто творчі здібності і саме через творчість може найбільш повно розкритися як особистість.

В дослідженнях, присвячених проблемам розвитку дитячої творчості, наголошується, що в дошкільному віці у дитини з'являється ряд рис, які характеризують її як творця. Це прояв активності та ініціативи в застосуванні вже освоєних прийомів роботи по відношенню до нового змісту, знаходження оригінальних способів вирішення поставлених завдань, використання різних видів перетворень тощо.

Але важливо пам'ятати, що для дитини творити – це не обов'язково створювати нове, швидше – це виражати себе, свої почуття і відчуття, і будь-яка творчість для неї є в першу чергу процесом, ніж результатом. На думку Л. Виготського, основний закон дитячої творчості «полягає в тому, що цінність його необхідно бачити не в результаті, не в продукті творчості, а в самому процесі такої діяльності» [1].

В процесі такої діяльності дитина розширює свій досвід, радіє спілкуванню, починає більше довіряти собі. Саме тут і необхідні особливі якості розуму, такі як спостережливість, вміння зіставляти і аналізувати, знаходити зв'язки і залежності – все те, що у сукупності і складає творчі здібності.

Проблема здібностей – це проблема індивідуальних відмінностей. Коли йдеться про здібності, то мають на увазі існування тих чи інших індивідуальних відмінностей між людьми. З огляду на це, здібності можна визначити як індивідуально-психологічні особливості людей, що виявляються в діяльності і є умовою успішного її виконання [8].

На думку Б. Теплова, здібності не можна зводити до знань, умінь і навичок, але саме вони пояснюють і забезпечують швидке набуття і ефективне використання їх на практиці. І. Гончаренко, В. Моляко, В. Мясіщев та ін. розглядають здібності з позицій діяльнісного підходу. При цьому вони характеризують здібності як синтез властивостей особистості, що обумовлюють виконання певної діяльності [7; 9].

Здібності належать до основних властивостей людини, які характеризують її як неповторну особистість. Це внутрішні властивості, про які можна судити, виходячи з життєвих фактів, в яких вони виступають назовні; це істотні психологічні властивості особистості людини, що виявляються в її цілеспрямованій діяльності і зумовлюють її успіх. На основі цього можна зробити висновок, що тільки внаслідок аналізу діяльності та її результатів можна розпізнати здібності особистості; поза діяльності не можна про них говорити.

Наукові дослідження (М. Поддяков, В. Кудрявцева, Ю. Гільбух, Д. Ельконін, Г. Костюк) дозволили визначити, що основними показниками творчих здібностей виступають: 1) швидкість думки, яка має вираження у кількості ідей, що виникають за певну одиницю часу; 2) гнучкість мислення, тобто здатність швидко і без внутрішніх зусиль переключатися з

однієї ідеї на іншу, бачити, що інформацію, отриману в одному контексті, можна використовувати в іншому; 3) допитливість, яка виступає психічною рисою, властивістю інтелекту людини, що виявляється в прагненні набувати широкі і глибокі знання про навколишній світ, людей, саму себе. Допитливість представляє собою одну з форм вияву любові та потягу до знань, соціальною і духовною потребою творчої особистості; вона характеризується здатністю дивуватися, відкривати нове, виявляти інтерес до всього нового; 4) оригінальність – морально-психологічна риса особистості, яка визначає її несхожість з іншими, неповторність, самотність духовного світу. Оригінальність виступає як здатність до генерації ідей, що відрізняються від загальноприйнятих, до парадоксальних, несподіваних рішень; 5) сміливість, яку розглядають як здатність приймати рішення в ситуаціях невизначеності, не лякатися власних рішень, дій, висновків, доводити справу до кінця, ризикуючи особистим успіхом і навіть репутацією.

В основі творчих здібностей людини лежать процеси уяви і мислення. Основними напрямками розвитку творчих здібностей в дошкільному віці є:

- розвиток продуктивної творчої уяви, яка характеризується такими якостями, як багатство продукованих образів і спрямованість;
- розвиток якостей мислення, які сприяють формуванню творчості. Такими якостями виступають асоціативність, діалектичність і системність мислення.

Уява виступає психологічною основою творчої діяльності і представляє собою психічний процес, що полягає у створенні образів предметів і ситуацій, заснованих на результатах їх сприйняття і осмислення, шляхом переробки психічних компонентів, набутих у минулому досвіді. Видатний психолог Л. Виготський довів, що уява дитини розвивається поступово, в міру набуття нею певного досвіду. Чим більше дитина бачила, чула і пережила, чим більше вона знає, чим більшу кількість елементів дійсності має у власному досвіді, тим більш значна і продуктивна за інших рівних умов буде діяльність її уяви [1].

Дошкільне дитинство є сензитивним періодом для розвитку творчої уяви. Початок розвитку дитячої уяви пов'язується із закінченням періоду раннього дитинства, коли дитина вперше демонструє здатність заміщати одні предмети іншими і використовувати одні предмети в ролі інших (символічна функція).

Власну позицію щодо стадій розвитку уяви у дошкільному віці висловлює О. Кравцова. Вона виділяє такі стадії розвитку уяви:

- перша стадія – опора на наочність (домінування предметного навколишнього середовища, дії з навколишніми предметами, коли дитина може перетворювати предмети, що сприймає; тобто в одному предметі вона бачить інший);
- друга стадія – використання минулого досвіду;
- третя стадія – особлива внутрішня позиція (дитина комбінує образи, тобто починає формуватися власне творчість) [5].

Дитяча уява має образний характер, якому притаманний високий ступінь наочності і конкретності. Його функціонування – це особливого типу переробка образів, яка здійснюється завдяки здатності виділяти властивості образу від інших його властивостей і переносити на інший образ. Метою виступає створення саме нового, ще не існуючого предмета.

Уява виявляється в активній діяльності дитини з перетворення, поповнення досвіду. Уява у дошкільників має два компоненти: породження загальної ідеї і складання плану реалізації цієї ідеї. При побудові нового образу діти трьох-п'яти років використовують в основному елементи реальності, на відміну від них діти шести-семи років будують образ вже в процесі вільного оперування уявленнями [8].

До основних критеріїв прояву творчої уяви у дошкільників відносять:

- 1) оригінальність виконання дітьми творчих завдань;
- 2) використання такого реструктурування образів, при якому образи одних об'єктів застосовуються в якості деталей для побудови інших.

На кінець дошкільного періоду дитинства уява дитини представлена у двох основних формах:

- а) довільне, самостійне породження певної ідеї;
- б) виникнення уявного плану її реалізації.

Таким чином можна стверджувати, що творча уява в дошкільному дитинстві виступає як фундаментальне психологічне новоутворення віку. Творчість, стверджує Л. Виготський, є здобутком не тільки геніїв та великих талантів, творчість існує скрізь, де людина уявляє, комбінує, змінює та створює щось нове. Сформована в ранньому дитинстві уява в подальшому "всмоктує" досвід мислення.

Другим важливим напрямком розвитку творчих здібностей в дошкільному віці виступає вдосконалення мислення, зокрема такої його функції як розширення границі пізнання за допомогою виходу за межі чуттєвого сприйняття.

Основою творчого мислення від народження є природний фактор – безумовний орієнтувально-дослідницький рефлекс, яким володіють всі нормальні діти.

Першим напрямком розвитку творчого мислення в дошкільному віці виступає розвиток асоціативності як здатності бачити зв'язок і подібні риси в предметах і явищах, що на перший погляд не можна зіставити. Завдяки розвитку асоціативності мислення стає гнучким і оригінальним, а велика кількість асоціативних зв'язків дозволяє швидко відшукувати потрібну інформацію в пам'яті.

Наступним напрямком розвитку творчого мислення виступає розвиток діалектичності як здатності бачити в будь-яких системах протиріччя, що заважають їхньому розвитку, вміння усувати ці протиріччя, вирішувати проблеми. Діалектичність мислення є необхідною якістю кожної творчої людини. Серед найважливіших завдань з розвитку діалектичності мислення можна виділити: розвиток вміння виявляти протиріччя в будь-якому предметі та явищі; вироблення вміння чітко формулювати виявленні протиріччя; формування вміння вирішувати протиріччя.

Системність – це здатність бачити предмет чи явище як цілісну систему, сприймати будь-який предмет, будь-яку проблему всебічно, у всьому розмаїтті зв'язків; здатність бачити єдність взаємозв'язків у явищах і законах розвитку. Системне мислення дозволяє бачити величезну кількість властивостей предметів, помічати взаємозв'язки на рівні частин системи та взаємозв'язки з іншими системами. Системне мислення дозволяє пізнавати закономірності в розвитку системи від минулого до сучасного і застосовувати це по відношенню до майбутнього. Як показують дослідження, системність мислення розвивається за допомогою вирішення таких завдань: формування вміння розглядати будь-який предмет або явище як систему, що розвивається в часі; розвиток вміння визначати функції предметів з врахуванням того, що будь-який предмет багатофункціональний [6].

Таким чином, головним завданням з розвитку творчого мислення в дошкільному віці виступає формування асоціативності, діалектичності і системності, оскільки розвиток саме цих якостей робить мислення гнучким, оригінальним і продуктивним.

Висновки з цього дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. На основі аналізу наукових точок зору щодо проблеми розвитку творчих здібностей дітей дошкільного віку ми отримали можливість констатувати: творча уява і якості творчого мислення – це обов'язкові компоненти творчих здібностей; здібності завжди є здібностями до певного роду діяльності й функціонують лише у відповідній діяльності людини. Саме тому вони можуть бути виявлені на основі аналізу конкретної діяльності; здібності – це динамічне поняття; вони не тільки проявляються та функціонують у діяльності, але й формуються і розвиваються в ній; у певні вікові періоди розвитку людини виникають найбільш сприятливі умови для становлення і розвитку окремих видів здібностей; діяльність та її успішне здійснення багато в чому залежить від здібностей та їх співвідношення.

Для того, щоб кожна дитина могла максимально реалізувати свої здібності, необхідно наполегливо нарощувати її творчий потенціал, розширювати мотивацію до великих досягнень, орієнтувати на суспільну значущість діяльності особистості.

Джерела та література

1. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. Психологический очерк: Кн. для учителя / Л. С. Выготский. – М.: Просвещение, 1991. – 234 с.
2. Запорожец А. В. Избранные психологические труды: В двух томах: Т. 1. / А. В. Запорожец. – М.: Просвещение, 1986. – 256 с.
3. Кононко О. Дитяча креативність крізь призму Базової програми «Я у світі» / О. Кононко // Дошкільне виховання. – 2008. – № 7. – С. 3–7.
4. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г. С. Костюк. – К., 1989. – 609 с.
5. Кравцова Е. Е. Разбуди в ребенке волшебника: Книга для воспитателя детского сада и родителей / Е. Е. Кравцова. – М.: Просвещение; Учебная литература, 2006. – 160 с.
6. Леонтьев А. Н. Проблема способностей и вопросы психологической теории / А. Н. Леонтьев // Вопросы психологии. – 1960. – № 3. – С. 4–8.
7. Моляко В. А. Проблемы психологии творчества и разработка подхода к изучению одаренности / В. А. Моляко // Вопросы психологии. – № 5. – 2004. – С. 86–95.
8. Романенко О. Пробудження інтересу до власної особистості / О. Романенко // Обдарована дитина. – 2001. – № 1. – С. 234
9. Теплов М. Б. Избранные труды: В 2-х т./ М. Б. Теплов. – Т. 1. – М.: Просвещение, 1971. – 138 с.

References

1. Vyigotskiy L. S. Vooirazhenie i tvorchestvo v detskom vozraste. Psihologicheskii ocherk: Kn. dlya uchitelya / L. S. Vyigotskiy. – M.: Prosveschenie, 1991. – 234 s.
2. Zaporozhets A. V. Izbrannyye psihologicheskyye trudy: V dvuh tomah: T.1. / A. V. Zaporozhets. – M.: Prosveschenie, 1986. – 256 s.
3. Kononko O. Dityachakreativnistkriz prizmu BazovoYiprogrami "Ya u svIti" / O. Kononko // Doshkilnevihovannya. – 2008. – № 7. – S. 3–7.
4. Kostyuk G. S. Navchalno-vihovniyprotses i psihichniyroztokosobistosti / G. S. Kostyuk. –K., 1989. – 609 s.
5. Kravtsova E. E. Razbudi v rebenke volshebника: Kniga dlya vospitatelya detsada i roditeley / E.E. Kravtsova. – M.: Prosveschenie; Uchebnaya literatura, 2006. – 160 s.
6. Leontev A. N. Problema sposobnostey i voprosyi psihologicheskoy teorii / A. N. Leontev // Voprosyi psihologii. – 1960. – № 3. – S. 4–8.
7. Molyako V. A Problemyi psihologii tvorchestva i razrabotka podhoda k izucheniyu odarennosti / V. A. Molyako // Voproyi psihologii. – № 5. – 2004. – S. 86–95.
8. Romanenko O. Probudzhennya Interesu do vlasnoYi osobistosti / O. Romanenko // Obdarovana ditina. – 2001. – № 1. – S. 234
9. Teplov M. B. Izbrannyye trudy: V 2-h t./ M. B. Teplov. – T. 1. – M.: Prosveschenie, 1971. – 138 s.

Андрійчук Елена, Заремба Людмила. ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ. В статье обосновано идею о зависимости способности к творческой самореализации личности от развития её творческих способностей; осуществлено теоретический анализ отдельных подходов к определению основных показателей творческих способностей и направлений их развития в дошкольном возрасте; охарактеризовано воображение как психологическую основу творческой деятельности, определены основные критерии проявления творческого воображения у дошкольников, основные формы и стадии его развития; охарактеризовано направления развития творческого мышления в дошкольном возрасте, такие как развитие ассоциативности, способности видеть связь и похожие черты в предметах и явлениях, развитие диалектичности как способности видеть в любых системах противоречия, которые мешают их развитию, умения устранять эти противоречия, решать проблемы.

Ключевые слова: ребёнок дошкольного возраста, творчество, творческая деятельность, творческие способности, воображение, мышление.

Andriychuk Elena, Zarembo Lyudmila. THE PROBLEM OF DEVELOPMENT OF CREATIVE ABILITIES THE CHILDREN OF PRESCHOOL AGE: THEORETICAL ASPECT. The article deals with the justification the idea of the dependence of the ability to creative self-realization of the person from the development of his creative abilities; it is theoretically analyzed the separate approaches to the definition of basic indicators of creative abilities and the directions of their development in preschool age; it is characterized imagination as a psychological basis of creative activity, it is defined the main criteria of the manifestation of the creative imagination of preschoolers, the main forms and stages of its development; it is characterized the directions of the development of creative thinking in preschool age, such as the development of associativity, the ability to see communication and similar features in subjects and phenomena, and the development of dialecticism as the ability to see contradictions in different systems that impede their development, the ability to eliminate these contradictions, solve problems.

Keywords: a child of preschool age, creativity, creative activity, creative abilities, imagination, thinking.

Світлана Бабійчук

Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова (Київ)

STEM-ОСВІТА У США: ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

У статті розглянуто проблеми з вивчення STEM у школах США та головні шляхи їх вирішення. Визначено, що кількість професіоналів у сфері STEM, необхідних для економічного розвитку країни постійно зростає, в той час як кількість учнів та студентів, які вивчають STEM є порівняно не значною. Розглянуто передумови, які впливають на збільшення інвестиційних вливань в STEM освіту. Представлено п'ять пріоритетних напрямків реформування освіти спрямованих на збільшення кількості учнів та підвищення якості STEM освіти.

Ключові слова: STEM, наукова освіта, США, учні, навчальні програми.

Постановка проблеми у загальному вигляді та зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. STEM-освіта – це спосіб допомогти сучасним учням стати новаторами, цілеспрямованими, творчими й надійними ланками команди, суспільства, країни. Завданнями STEM-освіти є навчити учнів жити в реальному швидкозмінному світі, вміти критично мислити, бути творчою особистістю. У STEM поєднано практичні та орієнтовані підходи до вивчення природничо-математичних дисциплін. Основна мета такої освіти – нарощування наукового потенціалу країни. За концепцією, у центрі уваги є практичне завдання чи проблема. Учні навчаються знаходити можливі шляхи розв'язання проблеми не в теорії, а шляхом спроб і помилок.

Закордонний досвід є дуже важливим для української освіти. STEM – один з актуальних напрямів модернізації та інноваційного розвитку природничо-математичного й гуманітарного профілів освіти України. Про це свідчить низка наказів Міністерства освіти і наук України, зокрема: № 708 від 17.05.2017 «Про проведення дослідно-експериментальної роботи всеукраїнського рівня за темою: «Науково-методичні засади створення та функціонування Всеукраїнського науково-методичного віртуального STEM-центру (ВНМВ STEM-центр)» на 2017-2021 роки»; № 628 від 24.04.2017 «Про внесення змін до складу робочої групи з питань впровадження STEM-освіти в Україні»; № 188 від 29.02.2016 «Про утворення робочої групи з питань впровадження STEM-освіти в Україні».

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В Україні проблемою впровадження STEM-освіти займаються Інститут модернізації змісту освіти (відділ STEM-освіти) та НЦ «Мала академія наук України» (Всеукраїнський науково-методичний віртуальний STEM-центр). З української педагогіки питанням STEM-освіти присвячено праці: О. Патрикєєвої [2], Н. Поліхун, І. Черенцького [3] та ін.

У США питанням STEM-освіти займаються такі організації, як: Міністерство освіти США, Національний науковий Фонд, Смітсонівська установа, Комітет зі STEM-освіти Національної наукової та технологічної ради та інші. Серед авторів, які присвятили свої праці STEM-освіті США, на які ми посилаємося: Г. Флейшман [8], Ф. Хеес, А. Келлі, О. Міск [9] та інші.

Метою статті є визначення проблемних питань STEM-освіти у США та окреслення шляхів імплементації американського досвіду з вивчення STEM в українську освіту.

Виклад основного матеріалу дослідження. Прогрес у вивченні STEM залежить не тільки від кваліфікованих вчителів, але і від громадськості, яка розуміє роль STEM у вирішенні суспільних проблем і готова використовувати ці знання в особистих та професійних цілях. Для багатьох американців, як учнів, так і дорослих, можливості вивчення STEM створенні завдяки ефективній взаємодії шкільного та поза шкільного середовища. Щорічно десятки мільйонів американців займаються науковою освітою, починаючи від дошкільних програм з розвитку, включаючи відвідування музеїв, національних парків, а також досліджень у кіберпросторі, це забезпечує розвиток наукової грамотності громадян різних вікових груп. Учні мають можливість розвивати зацікавленість та позитивне ставлення до дисциплін STEM.

Згідно з даними Об'єднаного економічного комітету конгресу США (JEC), за період 2010–2020-ого року загальна кількість зайнятих у сфері STEM збільшиться на 17 відсотків [11]. Однак у 2020 році за теперішньої тенденції попит на кваліфіковану робочу силу значно перевищить пропозицію. Станом на 2017 рік у США на одну кандидатуру кваліфікованого працівника у сфері STEM припадає дві вакансії [7]. За підрахунками Міністерства торгівлі США зайнятість у STEM професіях, найближчими роками буде зростати у 1,7 рази швидше ніж у інших не пов'язаних зі STEM професіях [12]

Інвестування в STEM освіту є критичним фактором для процвітання нації з ряду причин:

- попит на професіоналів у галузі STEM, як очікується, перевищить пропозицію кваліфікованих фахівців. Нещодавня доповідь Ради науково-технічних радників президента США (PCAST) передбачає, що протягом наступного десятиліття випускників STEM буде на мільйон менше, ніж потрібно для промисловості країни [10].

- 33-и країни, взяли участь у дослідженні за програмою «Programme for International Student Assessment» («Міжнародна програма з оцінювання освітніх досягнень учнів»), яка визначає рівень освітніх досягнень учнів у читанні, математиці та науці, а також чи можуть школярі застосовувати ці знання у повсякденному житті [7]. 12 країн отримали вищі оцінки, ніж США у галузі науки, а 17 мали вищу оцінку з математики [8].

Прогрес у сфері STEM має вирішальне значення для існування успішного суспільства. Проте, проблемою залишається низька репрезентативність жінок та нацменшин у сфері STEM. Отримати ступінь STEM є однією з важливих етапів у побудові кар'єри. Лише 2,2 % латиноамериканців, 2,7 % афроамериканців, 3,3 % корінних американців та вихідців з Аляски отримали перший університетський диплом з природничих наук або інженерії у віці до 24 років [5]. Хоча жінок у коледжах навчається більше ніж чоловіків, проте останні отримують диплом бакалавра у сфері STEM майже у п'ять разів частіше ніж жінки, і як наслідок, зайнятість жінок у сфері STEM складає менше 20% [6].

Задля покращення ситуації вивчення STEM в американських школах, у травні 2013 року опубліковано звіт Комітету зі STEM-освіти Національної наукової та технологічної ради (далі – Комітет) «Федеральна наука, технологія, інженерія і математика (STEM) освіта. Стратегічний план на 5 років» (далі –Стартегія) [7]. Комітет зі STEM-освіти виконує три функції: спостереження та оцінка досягнень федеральної STEM-освіти; координація фінансування STEM-освіти через федеральні агентства; реалізація, за допомогою агентств-учасників Стратегічного плану з розвитку федеральної STEM освіти. У звіті представлено п'ять пріоритетних напрямків покращення STEM освіти, де необхідно розробити узгоджену федеральну стратегію, спрямовану на значне покращення ключових сфер освіти [7]:

- 1) до 2020 року підготувати 100 000 висококваліфікованих вчителів STEM для усіх рівнів системи освіти K-12. Щоб збільшити кількість висококваліфікованих вчителів STEM, агенції Комітету, зобов'язані здійснювати координацію підготовки вчителів, їх професійного розвитку, підтримку та нагороду за успіхи у рамках існуючих програм. Відповідні зв'язки між локальною та державною політикою, стандартами та оцінкою діяльності гарантують що федеральні інвестиції будуть направлені на посилення місцевого впливу на реалізацію Стратегії [7; 8];

- 2) збільшити кількість учнів, які отримують STEM-освіту до 50% на кожному рівні системи освіти K-12. Реалізація цієї мети передбачає розробку узгоджених програм всередині та за межами школи, освітніх платформ та інфраструктури. Агенції Комітету – у яких працюють кваліфіковані вчені та інженери, розробляються передові інструменти та технології, проводяться дослідження в галузі STEM – в даний час відіграють ключову роль як у формальній, так і в неформальній STEM-освіті. Агенції також збирають, створюють та аналізують велику кількість інформації та даних, доступних для громадськості в електронному вигляді, які дозволяють вивчати наукові та технічні дисципліни у школі. Ефективна співпраця між усіма агенціями має вирішальне значення для кращого розуміння результатів діяльності залучених у STEM-освіту осіб [7; 12];

- 3) протягом наступних 10 років збільшити на 1 мільйон кількість дипломованих спеціалістів у сфері STEM. Найважливішою проблемою залишаються невелика кількість

дипломованих бакалаврів у сфері STEM [4]: випускників коледжів, висококваліфікованих вчителів, науковців та інженерів зі сфери STEM. Компанії роботодавців у XXI столітті вимагають, щоб працівники, робота яких на пряму не пов'язана зі STEM, мали відповідні знання та навички з цієї сфери. Окрім того науково грамотні громадяни стають все більш необхідними для критичної оцінки особистих та суспільних проблем. Завдяки стажуванню, стипендіям, організації курсів з підвищення кваліфікації фахівців STEM – федеральні відомства можуть приділяти значну увагу удосконаленню освіти в цій галузі. Крім того, зусилля щодо збільшення учнів у сфері STEM будуть мати вирішальне значення для досягнення необхідної кількості випускників, а як наслідок до збільшення фінансування сфер STEM [7; 11];

4) збільшити кількість найменш представлених груп учнів у сфері STEM. Не достатньо представленими у сферах STEM є: латиноамериканці, афроамериканці, американські індіанці, корінні жителі штату Аляска, корінні гавайці та жителі тихоокеанських островів США, економічно незахищені верстви населення, люди з обмеженими можливостями та жінки. Очікується, що кількість американців, які відносяться до нацменшин у 2050 році збільшиться до 54 відсотків від усього населення Сполучених Штатів. Тому ситуацію з освіченістю нацменшин потрібно корегувати уже сьогодні. Жінки складають 48 відсотків робочої сили США, але лише 24 відсотки працівників STEM жіночої статі. Тому агенції Комітету працюють над розробкою навчальних програм для найменш представлених груп учнів у сфері STEM [7; 10];

5) забезпечити дипломованим випускникам сфери STEM з фундаментальним та прикладним досвідом отримання спеціалізованих навичок у галузях стратегічно-національного значення. Національний центр зі статистики у сфері науки та інженерії, інформує, що у період з 2010 по 2020 рік, кількість робочих місць для висококваліфікованих працівників зросте до 2,6 мільйонів. Зайнятість цих робочих місць буде мати вирішальне значення для економічного процвітання нації та конкурентоспроможності США на міжнародному ринку праці. Стипендії від федеральних урядів, для учнів з високим інноваційним та дослідницьким потенціалом у сферах STEM, мотивують брати участь у науковій діяльності. Ці стипендії надають учням можливість проводити унікальні міждисциплінарні дослідження із значною автономією. Важливо, що стипендії спрямовані на те, щоб надавати підтримку безпосередньо окремим студентам, для реалізації своїх персональних наукових інтересів, а не групам студентів чи організаціям. Крім того, майбутні працівники сфери STEM повинні бути новаторами задля ефективних змін у підприємстві, бізнесі, державній службі, наукових установах та громадянському суспільстві. Деякі університети заохочують студентів ставити перед собою більш амбіційні цілі для своїх досліджень та наукової освіти, надаючи більшу автономію у їх діяльності через збільшення фінансування. Залучають студентів до: вирішення реальних проблем на регіональному, національному та глобальному рівнях; розробки навчальних програм університетів, дослідницьких ініціатив та співпраці з іноземними партнерами [7; 9].

Одним з важелів успіху Стратегічного плану з розвитку федеральної STEM освіти на 5 років є переорієнтація федерального фінансування STEM-освіти. Створення координованого та узгодженого інвестування освіти федеральними урядами має на меті підвищити ефективність та розвиток STEM-освіти у кожному штаті зокрема та у всій країні загалом. 14 федеральних агенцій Комітету підтримують та інвестують в програми з розвитку освіти, зокрема: дослідницькі лабораторії, закупівлю приладів та обладнання, а також залучають вчених, дослідників та інженерів до освітнього процесу.

Згідно з Стратегією, навчальна діяльність здійснюється у дошкільних навчальних закладах, на усіх рівнях системи освіти K-12, коледжах (дво- та чотири річне навчання), університетах та неформальних навчальних середовищах. Багато освітніх програм призначені для широкої громадськості: публікації, веб-сайти, телевізійні програми, музейні експонати, програми для позашкільної освіти, відео ресурси та інше.

Федеральна підтримка STEM освіти дає можливість [4; 7]:

– здійснити підготовку та перепідготовку викладачів та студентів сфери STEM у вищих навчальних закладах через удосконалення змісту навчання навчальних програм з галузевих дисциплін та педагогіки;

- розробити навчальні матеріали, які можуть бути інтегровані в навчальні програми (такі як відеоролики, додаткова інформація, комп'ютерні візуалізації та моделювання), а також платформи для створення та розповсюдження інтерактивних онлайн курсів;
- здійснити підготовку та перепідготовку працівників сфери STEM до вимог швидко мінливої світової економіки;
- мотивувати учнів через стипендії, навчальні гранти, стажування та інші державні програми;
- досліджувати, розробляти та вдосконалювати освітні програми зі STEM на всіх рівнях, а також розробляти: стратегії навчання, програми навчання в неформальних середовищах, способи поліпшення підготовки та перепідготовки вчителів та викладачів, освітні STEM програми для працівників;
- забезпечити приміщенням та персоналом установи, що здійснюють STEM освіту;
- забезпечити збір даних та оцінювання досягнень STEM освіти;
- проводити громадську освіту та реалізувати проекти навчання протягом усього життя, включаючи: публікації, веб-сайти, відеоролики, симуляції, телевізійні програми, музейні експонати та публічні заходи.

Незважаючи на те, що федеральні уряди відіграють важливу роль у становленні STEM-освіти, вони не можуть досягти успіху без співпраці з державним апаратом. Щоб ефективно використовувати інвестиції, як важелі впливу, федеральний уряд має стратегічно координувати свої зусилля та співпрацювати з державними інститутами влади. Місцеві та державні освітні установи, вищі навчальні заклади, професійні та наукові товариства, благодійні та корпоративні фонди, океанаріуми, ботанічні сади, музеї, наукові центри, центри післядипломної освіти та сектори приватного бізнесу відіграють важливу роль у розвитку взаємозв'язків у STEM-освіті. Федеральний уряд тісно співпрацює з цими закладами та організаціями задля виявлення спільних проблем дослідження[8; 9].

В українській освіті одним з перших поштовхів для розвитку STEM став наказ Міністерства освіти і наук України № 188 від 29.02.2016 «Про утворення робочої групи з питань впровадження STEM-освіти в Україні». Україна, в економічному плані значно відстає за розвитком від США. Проте часові рамки, а відповідно вимоги та очікування суспільства в яких ми живемо однакові – високі показники якості життя. Проблема з якою стикається Україна є недостатня кількість висококваліфікованих STEM працівників, загостреність ситуації ще й в тому, що це відбувається на тлі постійного «відтоку умів» з України, проте остання проблема більшою мірою стосується політиків та економістів. Якщо говорити про педагогіку, то сучасний рівень вивчення STEM зумовлений: регулюванням цього питання управлінськими структурами, змістом навчальних програм, недостатнім матеріальним забезпеченням (лабораторії, технічне обладнання та ін.), потребою перекваліфікації вчителів. Більш сприятлива ситуація для вивчення STEM склалася у позашкільній освіті, так у 2017 році на базі НЦ «Мала академія наук України» відкрито Всеукраїнський науково-методичний віртуальний STEM-центр.

Висновки з цього дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. STEM-освіта – це об'єднання наук, спрямованих на розвиток нових технологій, інноваційне мислення та забезпечення добре підготовлених інженерних кадрів. STEM-освіта має на меті виховати майбутню генерацію висококваліфікованих кадрів, які рухатимуть країни в напрямку пост-інформаційного суспільства. Перспективним напрямком подальших досліджень є визначення шляхів імплементації STEM-освіти в українську школу базуючись на досвіді країн Європи.

Джерела та література

1. Гірний О. STEM-освіта: термінологія та методологія [Текст] / О. Гірний // Біологія і хімія в рідній школі. – 2016. – № 6. – С. 31–34.
2. Патрикеева О. STEM-освіта [Текст] : умови впровадження у навчальних закладах України / О. Патрикеева О. Лозова, С. Горбенко // Управління освітою. – 2017. – № 1. – С. 28–31.
3. Поліхун, Н. І. Педагогічна технологія STEM як засіб реформування освітньої системи України [Текст] / Н. І. Поліхун, І. А. Сліпучіна, І. С. Чернецький // Освіта та розвиток обдарованої особистості. – 2017. – № 3. – С. 5–9.

4. Carnevale A. P. Help Wanted: Projections of Jobs and Education Requirements through 2018 / A. P. Carnevale, N. Smith, J. Strohl. – Washington: Georgetown University Center on Education and the Workforce, 2010.
5. Expanding Underrepresented Minority Participation: America's Science and Technology Talent at the Crossroads. [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: <http://www.nap.edu/catalog/12984.html>
6. Women in STEM: A Gender Gap to Innovation [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: <http://www.esa.doc.gov/sites/default/files/womeninstemagaptoinnovation8311.pdf>
7. Federal science, technology, engineering, and mathematics (STEM) education. 5-year strategic plan [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: https://www.whitehouse.gov/sites/whitehouse.gov/files/ostp/Federal_STEM_Strategic_Plan.pdf
8. Fleischman, H.L., Hopstock, P.J., Pelczar, M.P., and Shelley, B.E. 2010. Highlights From PISA 2009: Performance of U.S. 15-Year-Old Students in Reading, Mathematics, and Science Literacy in an International Context [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: <https://nces.ed.gov/pubs2011/2011004.pdf>
9. Hess, F., Kelly, A., and Meeks, O. The Case for Being Bold A New Agenda for Business in Improving STEM Education. [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: <http://nstahosted.org/pdfs/TheCaseForBeingBold.pdf>
10. PCAST President's Council of Advisors on Science and Technology. Report to the President: Engage to excel: Producing one-million additional college graduates with degrees in science, technology, engineering, and mathematics. [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: http://www.whitehouse.gov/sites/default/files/microsites/ostp/pcast-engage-to-excelfinal_2-25-12.pdf
11. Science, Technology, Engineering and Math: Education for Global Leadership [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: <https://www.ed.gov/Stem>
12. U.S. Department of Commerce. The competitiveness and innovative capacity of the United States. [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: http://www.commerce.gov/sites/default/files/documents/2012/january/competes_010511_0.pdf

References

1. Girniy, O. (2016) STEM-osvita: terminologiya ta metodologiya [STEM-education: terminology and methodology]. *Biologiya i himiya v ridnij shkoli – Biology and chemistry in native school*, 3, 31-34 [in Ukrainian].
2. Patrykeyeva, O., Lozova, O., Gorbenko, S. (2017) STEM-osvita umovy vprovadzhennya u navchal'nyx zakladax Ukrayiny [STEM-education conditions of implementation in educational institutions of Ukraine]. *Upravlinnya osvitoju – Education Management*, 1, 28-31 [in Ukrainian].
3. Polihun, N. I., Slipuhina, A. I., Cherneczky, I. S. (2017) Pedagogichna texnologiya STEM yak zasib reformuvannya osvityni sy'stemy Ukrayiny [Pedagogical technology STEM as a means of reforming the educational system of Ukraine]. *Osvita ta rozvytok obdarovanoi osoby'stosti – Education and development of gifted personality*, 3, 5-9 [in Ukrainian].
4. Carnevale, A.P., N.Smith, and J. Strohl. (2010). Help Wanted: Projections of Jobs and Education Requirements through 2018. Washington, DC: Georgetown University Center on Education and the Workforce [in English].
5. Expanding Underrepresented Minority Participation: America's Science and Technology Talent at the Crossroads. Retrieved from: <http://www.nap.edu/catalog/12984.html> [in English].
6. Women in STEM: A Gender Gap to Innovation Retrieved from: <http://www.esa.doc.gov/sites/default/files/womeninstemagaptoinnovation8311.pdf> [in English].
7. Federal science, technology, engineering, and mathematics (STEM) education. 5-year strategic plan Retrieved from: https://www.whitehouse.gov/sites/whitehouse.gov/files/ostp/Federal_STEM_Strategic_Plan.pdf [in English].
8. Fleischman, H.L., Hopstock, P.J., Pelczar, M.P., and Shelley, B.E. 2010. Highlights From PISA 2009: Performance of U.S. 15-Year-Old Students in Reading, Mathematics, and Science Literacy in an International Context. Retrieved from: <https://nces.ed.gov/pubs2011/2011004.pdf> [in English].
9. Hess, F., Kelly, A., and Meeks, O. The Case for Being Bold A New Agenda for Business in Improving STEM Education. Retrieved from: <http://nstahosted.org/pdfs/TheCaseForBeingBold.pdf> [in English].
10. PCAST President's Council of Advisors on Science and Technology. Report to the President: Engage to excel: Producing one-million additional college graduates with degrees in science, technology, engineering, and mathematics. Retrieved from: http://www.whitehouse.gov/sites/default/files/microsites/ostp/pcast-engage-to-excelfinal_2-25-12.pdf [in English].
11. Science, Technology, Engineering and Math: Education for Global Leadership. Retrieved from: <https://www.ed.gov/Stem> [in English].
12. U.S. Department of Commerce. The competitiveness and innovative capacity of the United States. Retrieved from: http://www.commerce.gov/sites/default/files/documents/2012/january/competes_010511_0.pdf [in English].

Бабийчук Светлана. *STEM-ОБРАЗОВАНИЕ В США: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ.* В статье рассмотрены проблемы изучения STEM в школах США и главные пути их решения. Определено, что количество профессионалов в сфере STEM, необходимых для экономического развития страны постоянно растет, в то время как число учащихся и студентов, изучающих STEM является сравнительно значительным. Рассмотрены предпосылки, которые влияют на увеличение инвестиционных вливаний в STEM-образование. Представлены пять приоритетных путей реформирования образования, направленных на увеличение количества учащихся и повышения качества STEM образования.

Ключевые слова: STEM, научное образование, США, ученики, учебные программы.

Babiuchuk Svetlana. STEM EDUCATION IN THE USA: PROBLEMS AND PROSPECTS. *In the article have been considered the problems of learning STEM in USA schools and the main ways of solving them. It has been determined that the number of STEM professionals required for the country's economic development is steadily increasing, while the number of students and pupils which learning STEM is relatively insufficient. Have been considered the prerequisites that are affecting to increase of invest in STEM education. STEM-education is combining of sciences aimed at the development of new technologies, innovative thinking and the provision of well-trained engineers. The aim of STEM education is to educate the future generation of highly skilled personals, which will develop the country's economy toward the post-information society. The health and longevity of citizenry, economy, and environmental resources depend in large part on the acceleration of scientific and technological innovations, such as those that improve health care, inspire new industries, protect the environment, and safeguard people from harm. In the article are presented five priority directions of education reform aimed at increasing the number of students and improving the quality of STEM education in the USA. STEM fields will require a concerted and inclusive effort to ensure that the STEM workforce is equipped with the skills and training needed to excel in these fields.*

Keywords: STEM, science education, USA, pupil, curriculum.

Стаття надійшла до редколегії 22.02.2018 р.

УДК 37.035:81'246.3

Аліна Леснянська-Дошак

Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка (Дрогобич)

БАГАТОМОВНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ ЯК НЕОБХІДНА УМОВА ЖИТТЯ В СУЧАСНОМУ ПОЛІКУЛЬТУРНОМУ СВІТІ

У статті узагальнено роль мовного розмаїття в концепції міжкультурної освіти. Проаналізовано поняття багатомовності, що полягає в оволодінні людиною двох і більше мов в певному суспільстві. Звернено увагу на історичні витоки становлення і розвитку понять «двомовність» і «багатомовність». З'ясовано умови, що сприяли розвитку багатомовної освіти та виховання в сучасному полікультурному світі. Констатовано причини, які увиразнили проблеми багатомовної освіти та навчання, а також вказано на шляхи їхнього розв'язання. Проаналізовано двомовну освіту її переваги та доцільність дослідження. Охарактеризовано мовну різноманітність у західноєвропейських школах та продемонстровано соціальні та освітні переваги багатомовності. Розкрито особливості формування комунікативної компетенції особистості, якій сприяють засвоєні учнем мовленнєві знання, вміння й навички, а також досвід між мовленнєвої взаємодії. З'ясовано необхідність мотивації учнів до вивчення кількох мов. Констатовано необхідність навчатися, жити і працювати в багатомовному мультикультурному середовищі, що унеможлиблює цей процес без володіння належними мовленнєвими навичками щонайменше з двох іноземних мов.

Ключові слова: багатомовність, особистість, двомовність, освіта, виховання.

Постановка проблеми у загальному вигляді та зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Багатомовність сучасного світу ставить перед освітньою галуззю першочергові завдання щодо впровадження в навчально-виховний процес вивчення кількох іноземних мов. Адже сучасні глобалізаційні та міграційні процеси спонукають до міжкультурної комунікації і формують потребу у знаннях культури, історії, традицій різних народів. Ці суспільні виклики ставлять перед школою нове завдання – формування багатомовної особистості, яка б володіла не тільки іноземними мовами, але й знала і поважала культуру різних країн, була толерантною до інших національностей. Відтак інтегрованою частиною навчально-виховного процесу в школі повинно стати полікультурне виховання на засадах мультилінгвізму.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питаннями полікультурного виховання та багатомовності займалися як українські (В. Кемінь, О. Невмержицька, М. Чепіль, А. Максименко), так і зарубіжні (Л. Мороз, Л. Аронін, Б. Буш, Я. Сеноз) вчені. Вони акцентували увагу на принципі організації багатомовної європейської політики. Проте проблемі формування багатомовної особистості як необхідній умові життя в сучасному полікультурному світі не приділено належної уваги.

Мета статті полягає у вивченні передумов становлення багатомовності як необхідної умови сучасної освіти та виявленні особливостей формування багатомовної особистості у сучасному полікультурному просторі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Слід зауважити, що дискусії щодо багатомовності поживалися у 60-х роках ХХ ст. внаслідок суспільно-політичних змін в Європі (деколонізацією африканських та азіатських країн, що спричинило кілька міграційних хвиль) та накопиченням наукових робіт щодо необхідності розвитку двомовності у тогочасному суспільстві, особливо у навчально-виховному процесі. Зокрема Е. Піл і В. Ламберт (Peal E. і Lambert W.) (1962) [14], звернули увагу на те, що дві мовні системи у двомовних дітей є взаємопов'язаною, збагаченою формою пізнання. Дж. Кумінс (Cummins J.) (1979) [4], зі свого боку, сформулював поняття лінгвістичної взаємозалежності, стверджуючи, що позитив у розвитку двомовних дітей простежувався за наявності мовленнєвих навичок у першій і другій мовах, котрі до того ж тісно взаємопов'язані і взаємопідсилювані. Порівняно з одномовними дітьми двомовним, як наголошують науковці, притаманні більша розумова гнучкість і різноманітність розумових і металінгвістичних здібностей [10; 16]. Дослідники також зазначили, що успішність двомовних дітей перевищує показники одномовних у деяких шкільних тестах за умови її опанування в обох мовах.

Серед основних переваг двомовності французькі дослідники С. Лавале та М. Маркі (C.Lavallée та M. Marquis виділяють такі:

- краще розуміння інших, терпимість і відкритість;
- чудові перспективи на світовому ринку праці;
- легкість і більша якість спілкування з різними людьми і в різних ситуаціях;
- більший інтерес до рідної та іноземної мов;
- образність та оригінальність мислення;
- пришвидшення особистісного розвитку;
- міцний зв'язок із родичами, які залишилися у країні походження, глибоке культурне й генеалогічне коріння;
- додаткові засоби зв'язку [10].

Відзначимо, що перетинаючи культурні, соціальні й мовленнєві кордони, всі двомовні учні розвивають різні здібності і підходи до розв'язання проблем, засвоюючи навчальну програму із транскультурної точки зору. Учні, які опановують ще у школі дві мови, розвивають і удосконалюють відповідні мовленнєві навички протягом усього свого подальшого життя. Водночас це сприяє засвоєнню більшого обсягу інформації, ознайомленню з найкращими творчими здобутками та досвідом інших людей.

Н. Датчер і Дж. Такер (N. Dutcher і G.Tucker) [6] роблять такі висновки щодо двомовної освіти:

- успішність школярів залежить від володіння академічною мовою, яка суттєво відрізняється від соціальної;
- розвиток шкільного мовлення передбачає певний час (4–7 років формального навчання);
- розвиток культури учнів ефективніший у рідномовній письмовій формі;
- учні легше розвивають свої когнітивні навички та засвоюють зміст навчання за умови самостійного вибору ними мови навчання;
- набуті академічні та когнітивні вміння легко переносяться з однієї мови навчання на іншу;
- час, затрачений на оволодіння рідною мовою, має стимулювати учнів до подальшого вивчення.

У сучасному науковому світі так звана «перехідна» двомовна освіта є найдослідженішою моделлю у світі [8; 11]. Вона поширена з огляду на мовленнєве розмаїття, привнесене до школи мовними меншинами і учнями-мігрантами (особливо у Франції, Іспанії, Італії, Швейцарії та ін.). Згідно з програмою двомовної перехідної моделі діти мовних меншин протягом кількох років здобувають початкову освіту спочатку своєю рідною мовою. При цьому їхня рідна мова постає не самоціллю, а так званим «перехідним інструментом», або своєрідним посередником для кращого опанування домінуючої в системі освіти мови.

Тривалість переходу до неї зазвичай триває від трьох до п'яти років [17]. Таким чином, мова своєї національної меншини виконує роль специфічного знаряддя переходу до офіційної мови викладання. Ідеться про бачення мовного розмаїття як короткострокової інвестиції і водночас перешкоди для шкільного навчання. Однак у більшості інших двомовних освітніх програм передбачено використання всіх мов, якими володіють учні.

Серед більшості сучасних освітніх програм цікавою видається програма подвійного занурення (двостороннє занурення). Такий підхід полягає у використанні двох мов навчання з однаковим обсягом знань, умінь і навичок. Крім того, рекомендовано, щоб у класі була приблизно еквівалентна кількість учнів, що розмовляють кожною з двох мов. Ключем до успіху у цих програмах є той факт, що обидві мови вживаються протягом усього навчального дня, слугуючи репетитором одна для одної [11; 18]. Зауважимо, що взаємне навчання стимулює природне освоєння мови для обох груп учнів, тому що підтримує рівень пізнавальної взаємодії. Відтак шкільна успішність двомовних учнів є вищою для всіх груп учасників (порівняно з групами, які навчаються однією мовою).

На сучасному етапі пропонуються програми з вивчення не лише двох, але й трьох іноземних мов. За дослідженнями С. Чунг (С. Chung) (1988), в'єтнамські діти показали високі результати навчання за програмою англійсько-іспанської двомовної програми, а іспаномовні діти засвоїли основи в'єтнамської мови [3].

Як зазначають зарубіжні науковці у формування багатомовної особистості, важливу роль відіграє зміна освітньої парадигми – з традиційної (одномовної) на багатомовну [16; 5]. Ці зміни повинні бути впроваджені на кількох рівнях:

- а) інституційні зміни щодо викладання мов;
- б) зміни у підготовці вчителів і в стратегії прийняття, утвердження й визнання багатомовності різними освітніми закладами.

Зазначимо, що суспільство, яке високо оцінює культурне розмаїття і визнає права мовних меншин, забезпечує найбільш сприятливий ґрунт для розвитку двомовної освіти всіх учнів. Таким чином, незважаючи на численні проблеми й дискусії навколо мультикультуралізму в Європі, кожна держава фінансує в більшій чи меншій мірі освітні програми з використанням мов меншин [15].

Міністерства освіти європейських країн, де у школах навчається багато дітей-мігрантів, видають директиви, що надають мовам меншин того ж статусу, що й друга мова, якою користуються в цих освітніх закладах. Крім того, важливою видається й батьківська участь учнів іноземного походження або тих, хто належать до культурних меншин у формуванні шкільних багатомовних програм.

Щодо зміни в підготовці вчителів до роботи в освітньому полікультурному середовищі, то особливо затребуваними є двомовні учителі, адже багатомовна освіта уможливує навчання тих дітей, рідна мова яких використовується у класі [1]. Легітимність мови школярів-мігрантів передбачає радикальну зміну уявлень освітян про дво- та багатомовне навчання.

Незважаючи на те, що вчителі позитивно сприймають багатомовність дітей-мігрантів, простежується сильний традиційний спротив інституційній багатомовності. Власне тому науковці загалом наголошують на необхідності відповідної мотивації до вивчення мов. Так, Е. Ховкінс (Е. Hawkins) [15] у своїй книзі «Знання мов: Вступ» стверджує, що людина, аби краще пізнати світ, має навчитися диференціювати, класифікувати, й узагальнювати. А ці інтелектуальні процеси неможливі без володіння мовою. Що більше мов опанує особистість, то більш розвиненими будуть її мовленнєві вміння й навички, то більш продуктивним буде її особистісний розвиток. Цю, так звану, прогресивну децентралізацію первісного етноцентризму учнів можна узагальнити у такому формулюванні Е. Ховкінса: ми прагнемо запалити вогонь цікавості навколо центральної людської характеристики – мови, що яскраво палахкотітиме у всьому житті наших учнів. У той час, як ведеться рішуча боротьба з лінгвістичним самовдоволенням, ми прагнемо захистити їх учнів від страху перед невідомим, що спричиняє упередження й антагонізми. Передовсім ми хочемо, щоб контакти наших учнів з мовою, (як їх власною, так і їх сусідів), були багатшими, цікавішими і,

зрештою, просто приносили більше задоволення [15, с. 5–6]. Отже, автор рішуче закликає учнів до вивчення нових мов, що розвивають їхню лінгвістичну чутливість, особливо до мовних відмінностей.

Прихильники багатомовної освіти підкреслюють її соціальні й освітні переваги, а також розробляють методику опанування й використання багатомовності. Дослідники П. Грін та К. Хеч (P. Green та K. Hecht) [7], мотивуючи учнів до вивчення мов, спонукають їх послідовно аналізувати такі чотири аспекти:

- 1) структура й функції розучуваних мов;
- 2) значення цих мов у особистому житті;
- 3) роль мови в сучасному суспільстві;
- 4) нові перспективи міжособистісного спілкування, ініційовані багатомовністю.

Деякі дослідники (Дж. Кумінс (J. Cummins (1979) і Б. Морган (B. Morgan) (1996)) [4; 13] слушно вказують, що мовленнєва поінформованість, як результат знання мов включає й усвідомлення відносин між соціальними групами – носіями цих мов. Необхідно з'ясувати, як мова сприяє соціальній диференціації певної суспільної спільноти. Це є особливо актуальним сьогодні власне в тих постколоніальних державах, де питання про вибір мов опосередковується владними структурами [12].

Підсумовуючи вищесказане, слід зазначити, що в європейській мовній політиці XXI ст. багатомовність відіграє пріоритетну роль. Фахівці різних наукових галузей розробляють численні конструктивні рекомендації з питань викладання / вивчення іноземних мов у полікультурному середовищі. Багатомовний підхід до навчання увиразнюється ще й тим, що в процесі розвитку мовного досвіду індивіда його культурний контекст поширюється з мови сім'ї на певну соціальну групу або інші спільноти, зокрема школу, університет, громадські організації тощо. Саме так і формується комунікативна компетенція особистості, якій сприяють засвоювані учнем мовленнєві знання, вміння й навички, а також досвід міжмовленнєвої взаємодії.

Вивчення однієї або декількох мов не може сьогодні узгоджуватися з мовною монолінгвістичною концепцією, що передбачає формальне поєднання окремих лінгвістичних систем, незалежних одна від одної і протиставлених одна одній. Недоцільний сьогодні і бінарний, дихотомічний традиційний підхід до вивчення мов, оскільки необхідно засвоювати різноманітні мови в їх складних взаємозв'язках [5; 15].

Висновки з цього дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Отже, багатомовність – це користування кількома мовами особою в межах якоїсь однієї держави. Також можемо сказати, що існує ще й соціальна багатомовність, коли в державі функціонує кілька мов з різними чи однаковими статусами. Різні мови можуть мирно співіснувати в межах одного суспільства або навіть сім'ї. Багатомовність існує в більшості країн світу, оскільки на сучасному етапі різні народи та їхні мови взаємодіють з мовами інших країн.

У сьогоденному світовому суспільстві інтенсивні інтеграційні процеси обумовлюють складні багатопланові завдання і виклики, серед яких питання багатомовності актуалізується особливо, кваліфікуючись не лише як проблема розвитку культури, але і як стратегічно важлива глобальна проблема подальшого розвитку сучасної цивілізації. У нашій країні багатомовність вимагає посиленої уваги передовсім у зв'язку з завданням гармонізації міжнаціональних відносин, забезпеченням нових реальних умов для взаємодії, взаємозбагачення національних культур, побудовою ефективної мовної політики в державі.

У XXI ст. вивчення різних мов стає швидше правилом ніж винятком. Необхідність навчатися, жити і працювати в багатомовному мультикультурному середовищі передбачає володіння належними мовленнєвими навичками щонайменше з двох іноземних мов. Ця потреба зумовлена сьогодні необхідністю забезпечення мобільності та комунікації та доступу до глобального банку інформації і знань [2, с. 2]

Міжкультурні підходи через посередництво мов у глобальному потоці інформації незворотно дестабілізують монокультуралізм сучасного освітнього простору. Це дає змогу

вчителям зрозуміти, що культурні підходи – не тільки імператив сучасної освітньої політики, але й ефективний практичний засіб навчально-виховної діяльності.

Джерела та література

1. Baker C. Foundations of Bilingual Education and Bilingualism / C. Baker // Multilingual Matters. – 2001. – P. 295–317.
2. Brohy C., Gajo L. L'enseignement bilingue : état de situation et propositions. Vers une didactique intégrée. / C. Brohy, L. Gajo. // Neuchâtel. Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin. – 2008.
3. Chung C. H. The language situation of Vietnamese Americans. / C. H. Chung // Language diversity : Problems or resources. – 1988. – P. 276–292.
4. Cummins J. Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children / J. Cummins // Review of Educational Research. – 1979. – Vol. 49. – P. 222–251.
5. Ducancel G., Simon D. De deux monolinguisms vers une éducation plurilingue / G. Ducancel, D. Simon // Repères. – 2004. – Vol. 29. – P. 3–21.
6. Dutcher N., Tucker G. The use of first and second languages in education : A review of educational experience / N. Dutcher, G. Tucker. – Washington, DC : World Bank, 1994.
7. Green P., Hecht K. Language awareness of German pupils / P. Green, K. Hecht // Language Awareness. – 1993. – Vol. 2 (3). – P. 125–142.
8. Hakuta K. Bilingual Education in the Public Eye: A Case study of New Haven. / K. Hakuta // National Association for Bilingual Education Journal. – 1984. – Vol. 9(1). – P. 53–76.
9. Hawkins E.W. Awareness of language- Knowledge about language in the curriculum in England and Wales : An historical note on twenty years if curricular debate / E. Hawkins // Language Awareness. – 1992. – Vol. 1(1) . – P. 5–16.
10. Lavallée C., Marquis M. (1999). Éducation interculturelle et petite enfance / C. Lavallée, Marquis M. - Québec : Les Presses de l'Université Laval, 1999. – P. 225–233.
11. Lindholm K., Aclan Z. Bilingual Proficiency as a Bridge to Academic Achievement : Results from Bilingual/immersion programs / K. Lindholm, Z. Aclan // Journal of Education. – 1991. – Vol. 173. – P. 99–113.
12. López L., Küper W. La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas / L. Lopez, W. Küper // Revista Iberoamericana de Educación. – 1999. – Vol. 20. – P. 17–85.
13. Morgan B. Promoting and assessing critical language awareness / B. Morgan // Teachers of English to Speakers of Other Languages (TESOL). Journal. – 1996. – Vol. 6 (2). – P. 10–14.
14. Peal E., Lambert W. The Relation of Bilingualism to Intelligence / E. Peal, W. Lambert // Psychological Monographs. – 1996. – Vol. 76. – P. 1–23.
15. Perregaux C. Prendre appui sur la diversité linguistique et culturelle pour développer aussi la langue commune. / C. Perregaux // Repères. – 2004. – Vol. 29. – P. 147–166.
16. Rolstad K. Effects of two-way immersion on the ethnic identification of third language students : an exploratory study / K. Rolstad // Bilingual Research Journal. – 1997. – Vol. 21(1). – P. 83–102.
17. Skunabb-Kangas T. Linguistic Genocide in Education – or Worldwide Diversity and Human Rights? / T. Skunabb-Kangas. – Mahwah, NJ : Erlbaum. – 2000.
18. Thomas W., Collier V. Two languages are better than one / W. Thomas, V. Collier // Educational Leadership. – 1997. – Vol. 55 (4). – P. 23–26.

Леснянская-Дошчак Алина. МНОГОЯЗЫЧИЕ ЛИЧНОСТИ КАК НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ В СОВРЕМЕННОМ МНОГОКУЛЬТУРНОМ МИРЕ. В статье обобщены роль языкового разнообразия в концепции межкультурного образования. Проанализировано понятие многоязычия, заключающийся в овладении человеком двух и более языков в определенном обществе. Обращено внимание на исторические истоки становления и развития понятий «двуязычие» и «многоязычие». Выяснены условия, способствовавшие развитию многоязычного образования и воспитания в современном поликультурном мире. Констатируется причины, более выразительным проблемы многоязычного образования и обучения, а также указано на пути их решения. Проанализированы двуязычное образование ее преимущества и целесообразность исследования. Охарактеризованы языковое разнообразие в западноевропейских школах и продемонстрированы социальные и образовательные преимущества многоязычия. Раскрыты особенности формирования коммуникативной компетенции личности, которой способствуют усваиваемые учеником речевые знания, умения и навыки, а также опыт между речевого взаимодействия. Выяснено необходимость мотивации учащихся к изучению нескольких языков. Констатируется необходимость учиться, жить и работать в многоязычном мультикультурной среде, что делает невозможным этот процесс без владения соответствующими речевыми навыками по меньшей мере из двух иностранных языков.

Ключевые слова: многоязычие, личность, двуязычие, образование, воспитание.

Lesnyanska-Doshchak Alina. MULTILINGUAL PERSONALITY AS A NECESSARY CONDITION IN THE MODERN MULTICULTURAL WORLD. The role of linguistic diversity in the concept of multicultural education as

well as the concept of multilingualism which consists in a person mastering two or more languages in a certain society have been regarded in the article. The attention is paid to the historical origin of the formation and development of the concepts "bilingualism" and "multilingualism". The analysis of bilingual education has been done and the following advantages of bilingual education have been distinguished: better understanding of other people, their culture and language, tolerance and open-heartedness, prospects on the world employment market, better quality of communication among different people and in different situations, greater interest to the native and foreign languages, creativity and originality of thinking, acceleration of personal development, deep cultural and genealogical roots. The linguistic diversity in Western European schools has been characterized and the social and educational benefits of multilingualism have been revealed.

The peculiarities of the formation of the communicative competence of the individual have been defined and the factors promoting this formation have been singled out. They are as follows: learner's language learning, skills and abilities and the experience of the speech interaction. It has been found out that the need to study, live and work in a multilingual and multicultural environment involves having proper language skills in at least two foreign languages.

It has been stated that multilingualism plays a leading role in today's European linguistic politics. Specialists from various science fields develop numerous constructive recommendations on teaching and learning foreign languages in a multicultural environment.

The multilingual approach to learning is emphasized by the fact that in the process of individual's language experience development the cultural context extends from the language within the family to a particular social group or other community, in particular school, university, community organizations, etc. That is the way the communicative competence of the individual is formed and promoted by the learner's acquired knowledge of the language, skills and abilities, as well as the experience of the speech interaction. Multilingualism is considered to be the process of the person's use of several languages within the single state.

The concept of social multilingualism as functioning of several languages with different or identical statuses in one state has also been characterized. Multilingualism exists in most countries of the world since at present different peoples and their languages interact with languages of other countries. There is also social multilingualism when there are several languages in the state with different or identical statuses. Different languages may coexist within a single society or even a family.

Keywords: multicultural education, bicultural education, education

Стаття надійшла до редколегії 31.01. 2018 р.

УДК [371.671:741](09)(477) "20"

Литовченко Ганна

Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди (Харків)

ХАРАКТЕРИСТИКА ЗМІСТУ ШКІЛЬНИХ ПІДРУЧНИКІВ З ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА В КОНТЕКСТІ РОЗБУДОВИ НАЦІОНАЛЬНОГО ШКІЛЬНИЦТВА (1991–2003 РР.)

Стаття присвячена аналізу змісту шкільних підручників з образотворчого мистецтва, що набули чинності в період розбудови національного шкільництва в незалежній Україні. Виявлено рівень відповідності шкільних підручників з образотворчого мистецтва, структурним компонентам змісту освіти, меті освіти, вимогам програми та загальним вимогам до підручників. Доведено, що суттєвими перевагами нових підручників були: розширення змісту загальних тем, що пропонувалися для вивчення, посилення національного елементу, підвищення якості поліграфічного виконання.

Ключові слова: вимоги, зміст, підручник, навчальна література, загальноосвітня школа, образотворче мистецтво.

Постановка проблеми у загальному вигляді та зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. В умовах реалізації сучасної освітньої парадигми набуває актуальності оновлення змісту та методів навчання й виховання учнів загальноосвітніх навчальних закладів. Так, відповідно до концепції «Нова українська школа» (2016) основною метою освіти має стати виховання інноватора та громадянина, який вміє ухвалювати відповідальні рішення та дотримується прав людини. Концепцією визначається необхідність нового змісту освіти, заснованого на формуванні компетентностей – динамічних комбінацій знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що

визначають здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність), потрібних для успішної самореалізації в суспільстві. Однією з ключових компетентностей є обізнаність та самовираження у сфері культури, яка передбачає здатність учнів розуміти твори мистецтва, формувати власні мистецькі смаки, самостійно виражати ідеї, досвід та почуття за допомогою мистецтва. Її реалізації, в межах загальноосвітньої школи, як найкраще сприятимуть дисципліни художнього циклу, зокрема образотворче мистецтво.

Виконання поставлених вимог висуває потребу створення якісного навчально-методичного забезпечення уроків образотворчого мистецтва. У цьому контексті актуалізується потреба у вивченні потреб і практики минулих років, зокрема періоду 1991–2004 рр., коли відбувалася розробка національних підручників з образотворчого мистецтва у контексті розбудови системи шкільної освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Серед дидактів, чий студіювання вплинули на розуміння загального стану педагогіки і шкільництва в Україні досліджуваного періоду слід виокремити праці: О. Малих, Н. Шиян, В. Лозової, Б. Коротяєва, П. Підкасистого, Н. Бібік, О. Савченко.

Науковому осмисленню визначеної проблеми сприяють праці вчених, в яких розглядаються проблеми становлення і розвитку шкільних підручників та навчальної літератури в історичній ретроспективі (Н. Кузьменко, Я. Кодлюк, І. Бай, Н. Богданець-Білоskalенко, Л. Височан, І. Вавілова, О. Бондар, О. Жосан та ін) розвиток національних шкіл (Л. Березівської, С. Сірополко, Л. Пироженко, Н. Скрипченко та ін.), генеза мистецької освіти в практиці загальноосвітніх навчальних закладів України (Е. Антоновича, В. Бутенко, І. Красюк, І. Малініної, Р. Шмагало, З. Гуріч, В. Ворожбіт та ін.)

Однак, аналіз змісту шкільних підручників із образотворчого мистецтва у період 1991–2003-х роках в контексті розбудови шкільної освіти незалежної України ще не став предметом окремого історико-педагогічного дослідження.

Отже, **метою статті** є аналіз особливостей компонування змісту шкільних підручників з образотворчого мистецтва для загальноосвітніх шкіл України в період 1991–2000 рр.

Виклад основного матеріалу дослідження. Як відомо, новий етап в історії педагогічної думки України і національного шкільництва розпочався на початку 90-х років ХХ століття, що зумовлювалося проголошенням нової самостійної держави – Україна, рушійними соціально-економічними змінами в суспільстві, національно-культурним відродженням, реформуванням системи освіти. Це реформування вимагало, перш за все її змістовного компоненту, створення якісної матеріально-технічної бази, розроблення нових підручників з навчальних предметів, зокрема з образотворчого мистецтва.

Результати наукового пошуку засвідчили, що у період 1991–2004 року Міністерством освіти і науки України 25 квітня 1996 року було ухвалено Закон України «Про освіту». Законом визначалася основна мета освіти, проголошувався всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, розвиток її талантів, розумових і фізичних здібностей, виховання високих моральних якостей, формування громадян, здатних до свідомого суспільного вибору [3]. Реалізації окресленої мети у загальноосвітніх школах сприяла низка предметів, зокрема «Образотворче мистецтво».

У процесі дослідження з'ясовано, що на початок 1991 року шкільний предмет «Образотворче мистецтво» належав до інваріативної складової базового навчального плану загальноосвітньої школи, викладався у трирічній початковій школі (з 1-го по 3-й клас по 1-й годині на тиждень), та у чотирирічній (у 1-му класі – 2 години на тиждень, у 2-му – 4му класах по 1-й годині на тиждень). Вивчення образотворчого мистецтва забезпечувалося також у 5–7-х класах середньої школи.

На важливості вивчення цього предмету у школі неодноразово наголошували педагоги-науковці, методисти, художники, учителі. Так, на думку В. Злобіна, – автора методичних рекомендацій вчителям образотворчого мистецтва (м. Харків) – «Функція образотворчого мистецтва як засіб пізнання предметно-просторового середовища», образотворче мистецтво

сприяє розвитку в учнів образного мислення та образного відображення дійсності художніми засобами [7, с.7]. Учитель методист Г. Редчук (сmt. Опішня, Полтавська обл.) зазначала, – «заняття з образотворчого мистецтва, що мають велику пізнавальну і виховну силу, дають можливість ефективно розвивати в учнів почуття прекрасного, формувати високі естетичні смаки, вміння розуміти і цінувати твори мистецтва, пам'ятки історії і архітектури, красу і багатство рідної природи» [39, с. 25]. Схожу думку висловлювала Н. Стеценко – учитель образотворчого мистецтва (м. Алчевськ, Луганської обл.). Вона писала: «Серед інших видів мистецтва образотворче мистецтво унікальне у вирішенні задач як художнього, так і духовного становлення підростаючого покоління» [38, с. 36].

Зважаючи на доцільність викладання образотворчого мистецтва, у контексті реформування національного шкільництва, постало вагомим питання створення якісних шкільних підручників з предмету. Необхідність розробки національного підручника з образотворчого мистецтва посилювалася наявністю недоліків у чинних підручниках. У цьому аспекті ґрунтовною є стаття В. Власова «Вивчення образотворчого мистецтва у 1-х – 4-х класах» (Сумська обл.), опублікована в журналі «Початкова школа» (1991 р.). Стаття містить детальний аналіз деяких підручників, зокрема В. Вільчинського «Образотворче мистецтво, 1–2 класи» (1990 р.) Автор статті підкреслював: «Остання методична новинка – це підручник з одними лиш картинками. Та чи є він отим очікуваним самовчителем, яким могли б користуватися і батьки, й самі діти на дозвіллі? Нажаль ні, бо картинка без тексту – тільки для професіонала. Або ж для бездумного копіювання». Продовжуючи думку про якість чинних підручників з образотворчого мистецтва В. Власов наголошує на тому, що досі ніхто із авторів не спромігся опуститися до рівня тих, для кого пишуть. Через це немає доступних розробок уроків та не вироблено чіткої методики викладання. А наші книги з образотворчого мистецтва залишають бажати кращого».

Цінною в контексті досліджуваної проблеми видається й стаття В. Томашевського, художника та викладача Криворізького університету «Розвиток творчих здібностей учнів на уроках образотворчого мистецтва» (2000 р.). У статті автор указував на необхідність перегляду змісту шкільних підручників з образотворчого мистецтва; відмічаючи їх переобтяженість технологією, та відсутність творчого пошуку [48, с. 48].

Зважаючи на вимогу підвищення якості викладання образотворчого мистецтва в загальноосвітній школі, на початку 90-х років XX століття були розроблені і впроваджені на практиці типові навчальні програми з образотворчого мистецтва (Є. Антонович, С. Свид, В. Шпільчак (1990), В. Вільчинський (1991), Е. Белкіна (1993), Л. Любарська, М. Резниченко (1996, 2001), С. Коновець (1999)). Спільною рисою цих програм, зокрема, у визначенні мети та завдань навчання образотворчого мистецтва, є спрямованість на художньо-естетичний розвиток учнів, формування у них потреб і здібностей до образотворчого мистецтва у процесі художнього осмислення світу [49].

У процесі дослідження з'ясовано, що початок 1990-х років позначився і активною розробкою авторських (регіональних програм) з «Образотворчого мистецтва». Так, у 1996 році Н. Володіним (Донецьк) було розроблено авторську програму «Образотворче мистецтво»; Н. Борян (Донецьк) програму інтегрованого курсу «Суспільнознавство, народознавство, охорона життя та здоров'я дитини, образотворче мистецтво та трудове навчання»; Л. Маліновською (Тернопіль) «Експериментальну програму з образотворчого мистецтва з елементами дизайну. 2–4 клас».

У 1996 році Міністерством освіти і науки України було затверджено програму авторів Л. Любарська, М. Резниченко, О. Протопопова «Образотворче мистецтво в 1-4 класах». У пояснювальній записці до програми відмічалася визначна роль образотворчого мистецтва, як засобу виховання цілісної особистості. Метою художнього виховання школярів засобами образотворчого мистецтва декларувалися: «розвиток високих естетичних ідеалів, формування потреби і здібностей до образотворчої творчості у процесі художнього засвоєння світу» [30].

Програма була побудована за тематичними блоками відповідно до кожного класу. Так, у першому класі за наскрізною темою «Чарівне перетворення» учні мали опанувати

особливості кольору та форми, засоби вираження, властиві різноманітним художнім матеріалам. Провідною діяльністю програми для першого класу була гра [30, с. 15–19].

Програма другого класу «Витоки мистецтва» за розділами «Сприйняття» та «Практична художня діяльність» передбачала знайомство (на елементарному рівні) з різними видами мистецтв, переважно образотворчих та візуальних. Окрім того, за програмою учні мали оволодіти низкою композиційних прийомів та просторових завдань, вдосконалювалися навички роботи з кольором та формою [30, с. 20].

У 3-му класі навчання образотворчого мистецтва пропонувалося здійснювати за наскрізною темою «У майстерні художника», що передбачала ознайомлення учнів з роботою у різних видах мистецтва [30, с. 20–35].

Програму для 4-го класу було побудовано за темою «Як і про що говорить художник». Так, учні мали можливість продовжити вивчення видів мистецтва, доповнивши їх новими знаннями жанрів мистецтва та їх специфіки, особливостей створення декоративного образу, ліплення форми за допомогою світотіні. Вагомим було включення до змісту програми вивчення народних промислів України [30, с. 36–45].

Відповідно до програми, підручником, що радився до використання у школах був лише «Образотворче мистецтво» М. Кириченко для 3-го класу чотирирічної та 2-го класу трирічної школи.

Підручник «Образотворче мистецтво 3 (2) клас» М. Кириченко, порівняно з підручниками попередніх років, за дидактичними вимогами міг використовуватися як основний, однак, на нашу думку, він не повною мірою відповідав програмі. Зауважимо, що у підручнику, відповідно до програми Л. Любарської, М. Резніченко, О. Протопопової було включено завдання з таких видів мистецтв, як: декоративно-прикладне мистецтво, скульптура, графіка, живопис. Матеріал підручника «Образотворче мистецтво 3 (2) клас» М. Кириченко було структуровано за основними порами року: осінь зима, весна, літо. Зміст подавався окремо до кожної теми. Зручним було однакове компонування текстової частини та ілюстрацій на сторінках кожної теми, застосування блакитного кольору до теми та назви уроку, яка зазначалася у лівому верхньому куті. Завдання підручника були різноманітними відповідно до теми, пропонувалася методика ведення роботи, текст зрозумілий, орієнтований до учнів. Наприкінці підручника розміщувалися ілюстрації картин відомих художників за основними жанрами мистецтва (пейзаж, портрет, натюрморт) та «Виставка дитячих робіт» (вдалі приклади дитячих робіт). Підручник враховував вікові особливості учнів, їх рівень сприйняття матеріалу. Відповідно до естетичних вимог, підручник мав тверду палітурку, сторінки з білого паперу, яскраві ілюстрації з підписами під кожною, доречний кольоровий друк, інколи на сторінках траплялися кумедні зображення kota, собаки чи ворони зайнятих образотворчою діяльністю.

Однак, недоліками на наш погляд були відсутність передмови та післямови, які б адресувалися учням, батькам чи вчителям, завдань з таких видів мистецтва (за програмою), як театр та дизайн. Окрім того, деякий методичний та ілюстративний матеріал підручника вже пропонувався учням на сторінках видання «Альбом з образотворчого мистецтва 1–3 клас» М. Кириченко (1985 р.), зокрема ліплення іграшкової лисиці (підручник, 97 сторінка).

У 1997 році було підготовлено програму «Образотворче мистецтво, 5–7 класи» укладачів зі Львову О. Соронович та О. Печеняк. Ця програма була рекомендована для апробації Комісією з дисциплін художньо-естетичного циклу Науково-методичної Ради Міністерства освіти і науки України (Протокол № 4 від 24.06.97 р.) [13]. А у 1999 році було затверджено та рекомендовано до навчання експериментальну програму «Образотворче мистецтво» для 5–7 класів середньої загальноосвітньої школи за редакцією Л. Любарської (автори Л. Любарська, М. Резніченко, О. Протопопова, Л. Вовк). Обидві програми було рекомендовано Міністерством освіти і науки України якосновні на 1999–2000 навчальний рік. Однак, зауважимо, що надивлячись на низку чинних експериментальних програм, учням та вчителям загальноосвітніх шкіл було рекомендовано для користування лише підручник «Образотворче мистецтво. 5–6 клас» (автори Є. Антоновича, С. Свіда та В. Шпильчака, 1997 р.) [9].

Підручник «Образотворче мистецтво. 5–6 клас» авторів Є. Антоновича, С. Сvida та В. Шпильчака (1998 р.) було рекомендовано Міністерством освіти і науки України як пробний підручник. На відміну від підручника М. Кириченко «Образотворче мистецтво 1–3(2) клас», він містив вступ та післямову. До змісту підручника увійшли такі розділи, як: ліплення, графічні вправи для розвитку руки, малювання тварин і птахів за уявою, зображення фігури людини за уявою, малювання з натури, мистецтво графіки, декоративно-прикладне мистецтво, керамічні вироби, петриківський розпис, виготовлення писанок, витинання, мистецтво вишивання, килимарство, художня робота з деревом, виготовлення аплікацій, основи художнього конструювання, архітектура. Значна увага приділялася авторами розкриттю складових українського декоративно-прикладного мистецтва. Зазначимо, що до кожного з розділів подавалася довідкова література, а також інформація з історії культури. Водночас, підручник відповідав психологічним вимогам, зокрема, текст містив доступні учням терміни та поняття, ілюстративність відповідно до віку.

Естетичність підручника забезпечувалася твердою папітуркою, ілюстраціями методичних аспектів, фотографіями, зображенням творів художників та українських майстрів народних промислів, іншими малюнками, що супроводжували тему. Читабельність текстової частини підручника була гарною, зважаючи на якість використаного паперу та шрифту. Окрім того підручник враховував чинні санітарно-гігієнічні вимоги до друкованої продукції для дітей.

Однак, на наше переконання, у підручнику бракувало інформації із світових надбань у галузі образотворчого мистецтва, текстова частина була переобтяжена теоретичними положеннями, монотонністю викладу (відсутнє виділення ключових понять, використання умовних позначень тощо).

У 2001 році було розроблено програму з предмету «Образотворче мистецтво» автора Л. Фесенко та програма «Мистецтво» для 2-го класу авторів О. Щолокова, Л. Ващенко, В. Іванова, Т. Іванкова, К. Лихацька, М. Лихолад, О. Сухань. Однак, більшість шкіл працювали за програмою «Образотворче мистецтво в 1–4 класах» (Л. Любарська, М. Резніченко, О. Протопопова).

Відповідно до програми «Образотворче мистецтво в 1–4 класах» (Л. Любарська, М. Резніченко, О. Протопопова), 2002 року у видавництві «Форум» вийшов друком підручник для 1-го класу «Образотворче мистецтво», який містив додаток, адресований вчителям і, батькам. У підручнику подавалися методичні поради щодо художніх матеріалів, технік та інструментів. Автори Л. Любарська та Л. Вовк інформували учительську спільноту про те, що незабаром очікується вихід з друку підручника для 2-го класу, а також пропонували учителям надсилати свої оцінки, міркування та пропозиції стосовно способів викладу програмного матеріалу в підручниках для 1-го і 2-го класів до журналу «Початкова школа» [19, с. 19]. Планувалося, що підручник для 2-го класу буде відрізнятися від підручника для 1-го класу структурою подання навчального матеріалу, а саме: творчі завдання мали групуватися не за видами навчальної діяльності, а блоками, що відповідали авторському тематичному плануванню. Це означало, що уроки образотворчого мистецтва могли проводитися у тій послідовності, в якій вони розміщувалися у підручнику [10, с. 19–22].

У 2002–2003 роках Міністерством освіти України було рекомендовано до використання у навчальних загальноосвітніх закладах початкової ланки освіти такі підручники: «Образотворче мистецтво 1 клас» (Л. Любарська, М. Резніченко, О. Протопопова, 2002 р.), «Образотворче мистецтво 3 клас» (М. Кириченко, 2002 р.). Як додатковий пропонувався посібник «Образотворче мистецтво 1 клас» С. Трач, В. Мельник (2001 р.).

Для основної школи основним залишався підручник «Образотворче мистецтво. 5–6 клас» авторів Є. Антоновича, С. Сvida та В. Шпильчака (1998 р.), як допоміжний рекомендувався посібник О. Михайлюк «Візуальне мистецтво» (2001 р.).

Підручник «Образотворче мистецтво. 1 клас» авторів Л. Любарська, М. Резніченко, О. Протопопова (2002 р.) був розрахований на навчання учнів 1-го класу загальноосвітньої школи, які опановували предмет «Образотворче мистецтво». У підручнику подавався перелік

завдань у вигляді сценаріїв уроків, які групувалися у невеликі блоки-теми для розв'язання певних навчально-виховних завдань. Автори додавали вказівки до навчальних текстів та розвивальних завдань [7].

Окремим блоком у змісті цього підручника було подано «Додаток для вчителя». Додаток містив методичні рекомендації та поради щодо художніх матеріалів, техніки виконання та інструментів: робота з кольором, фарби, пензлі фломастер, кулькова ручка, графітний олівець, малювання паличкою роботи з папером, пластичним матеріалом тощо. Для оволодіння мистецтвознавчою термінологією у підручнику подавалась «Абетка юного художника», опорний для учителя (батьків) перелік слів, що траплялися в текстах уроків підручника, а також список репродукцій з посиланнями на сторінки підручника [7].

У 2003 році було продовжено випуск підручників «Образотворче мистецтво» авторів Л. Любарська, М. Резніченко О. Протопопова для 2-го та 3-го класів початкової школи. У «Загальних положеннях» до книги «Образотворче мистецтво. 2 клас» зазначалося, що підручники з образотворчого мистецтва розраховані на використання на уроках у середній загальноосвітній школі і передбачають керівництво педагога навчальною роботою молодших школярів. Підручник для 2-го класу є продовженням підручника для 1-го класу, але завдання у ньому дещо ускладнено. Тому, якщо другокласники мають низький рівень підготовки, бажано на початку навчального року провести базові уроки за підручником для 1-го класу («Три кумедних гноми», «Сонце-огнецвіт», «Синє та біле», «Снігова королева» «Парасольки Оле Лукойє» [8].

Зміст підручника було згруповано та подано: «як сценарії уроків, у яких передбачено активну режисерську роботу педагога» [8, с. 82]. Серед загальних тем що пропонувалися до вивчення у підручнику були: живопис, графіка, скульптура, архітектура, декоративно-прикладне мистецтво та театр. Проте, на нашу думку підручник було переобтяжено текстовою інформацією, що унеможливлювало самостійну роботу з виданнями, неврахована можливість самооцінювання (відсутні запитання для самоконтролю та самооцінювання).

Зауважимо, що названі шкільні підручники були першими національними підручниками з образотворчого мистецтва, зміст яких відповідав принципу систематичності і послідовності у навчанні.

Вагомим нововведенням у розвиток предмету образотворче мистецтво стала розробка експериментальної програми інтегрованого курсу «Мистецтво» (Автор Л. Масол, 2003 р.) [10]. Міністерством освіти і науки України передбачалося, що вивчення інтегрованого курсу «Мистецтво» відбуватиметься за вибором загальноосвітнього навчального закладу і здійснюватиметься за рахунок годин предметів «Музика» та «Образотворче мистецтво». Це поклало початок всеукраїнському експерименту «Цілісна система художньо-естетичної освіти та виховання у процесі впровадження інтегрованих курсів», у якому взяли участь понад 150 загальноосвітніх навчальних закладів України (науковий керівник – Л. М. Масол). Відповідно до окреслених змін, набула необхідності розробка та апробація нових шкільних підручників з інтегрованого курсу «Мистецтво».

Висновки з цього дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.

Отже, проголошення незалежності України поклало початок реформуванню в усіх сферах життя, зокрема у системі освіти. Відповідно до нормативно-правової бази, освітнє середовище мало сприяти повноцінному розвитку учня, а отже не виключало художньої компоненти, реалізації якої в загальноосвітніх школах сприяв предмет «Образотворче мистецтво». Зважаючи на прогресивні думки учителів-практиків щодо вагомості підручникотворення з образотворчого мистецтва період 1991–2003 років позначився активною розробкою змісту програмі підручників з образотворчого мистецтва. Саме у цих хронологічних межах було видано низку підручників для учнів загальноосвітньої школи «Образотворче мистецтво 3 (2) клас» (М. Кириченко), «Образотворче мистецтво 1, 2 клас» (Л. Любарська, М. Резніченко О. Протопопова), «Образотворче мистецтво. 5–6 клас» (Є. Антоновича, С. Свида та В. Шпильчака). Відсутніми залишалися підручники для учнів 4-х та 7-х класів. Суттєвими перевагами нових підручників були: розширення змісту (до загальних тем, що пропонувалися для вивчення, додавалися

архітектура, декоративно-прикладне мистецтво та театр), посилення національного елементу (зроблено акцент на українському мистецтві), відповідність принципу систематичності і послідовності у навчанні, підвищення якості поліграфічного виконання, узгодженість із чинними програмами. Серед недоліків підручників для початкової школи слід вказати на їх переобтяженість текстом, відсутність запитань для самооцінювання. Підручник для 5–6 класів було переобтяжено теоретичними положеннями, бракувало інформації щодо світових надбань у галузі образотворчого мистецтва.

У межах отриманих результатів можна намітити перспективу подальшого дослідження, що полягає у виявленні тенденцій творчого використання набутого історико-педагогічного досвіду з розвитку змісту шкільних навчальних підручників із образотворчого мистецтва в сучасних умовах.

Джерела та література

1. Антонович Є., Свид С., Шпільчак В. Образотворче мистецтво: підручник для 5-6 класів середньої школи. К.: Освіта, 1998. 144 с.
2. Власов В. Вивчення образотворчого мистецтва у 1-х–4-х. Початкова школа. 1991. № 9. С. 55–57.
3. Закон України «Про освіту». URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/254к/96-вр/ed19981103> (дата звернення 7.03.2018).
4. Злобин В. Функция изобразительного искусства как средство познания предметно-пространственной среды: Методические рекомендации учителям изобразительного искусства. Харьков, 1986. 24 с.
5. Кириченко М. Образотворче мистецтво. Підручник для 3 (2) класу початкової школи. К.: Освіта, 1997. 128 с.
6. Концепція «Нова українська школа». URL: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/ua-sch-2016/konceptsiya.html> (дата звернення 7.03.2018).
7. Любарська Л. Образотворче мистецтво: підручник для 1 класу. К.: Форум, 2002. 112 с.
8. Любарська Л. Образотворче мистецтво: підручник для 2 класу. К.: Форум, 2003. 127 с.
9. Любарська Л. Програма для середньої загальноосвітньої школи 1-4 класи. К.: Перун, 1996. 45 с.
10. Любарська Л., Вовк Л. «Специфіка роботи за програмою образотворче мистецтво. Початкова школа 2002. №10. С. 19–22.
11. Масол Л. Мистецтво: навч. програма для 4-річної початкової школи. Початкова школа. 2003. №1. С. 13–21.
12. Мужикова І. Освітня цінність традицій образотворчого навчання школярів *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. Умань: Державний педагогічний університет імені Павла Тичини. 2017. Вип. 57. С. 74–81.
13. Редчук Г. Бесіди з образотворчого мистецтва Початкова школа. 2003. №10 С. 36–40.
14. Соронович О., Печеняк О. Експериментальна програма для середньої загальноосвітньої школи. К.:ІЗМН, 1998. 88 с.
15. Стеценко Н. Розвиток творчої уяви на уроках образотворчого мистецтва Початкова школа. 2005. №3. С. 36–40.
16. Томашевський В. Розвиток творчих здібностей учнів на уроках образотворчого мистецтва. *Рідна школа*. 2000. № 4. С.48–49.

References

1. Antonovych Ye., Svyd S., Shpilchak V. Obrazotvorche mystetstvo: pidruchnyk dlia 5-6 klasiv serednoi shkoly. K.: Osvita, 1998. 144 s.
2. Vlasov V. Vyvchennia obrazotvorchoho mystetstva u 1- kh – 4- kh. Pochatkova shkola. 1991. № 9. S. 55-57.
3. Zakon Ukrainy «Pro osvitu». URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/254k/96-vr/ed19981103> (data zvernennia 7.03.2018).
4. Zlobyn V. Funktsiia yzobrazytelnoho yskusstva kak sredstvo poznaniia predmetno-prostranstvennoi sredy: Metodicheskye rekomendatsyy uchyteliu yzobrazytelnoho yskusstva. Kharkov, 1986. 24 s.
5. Kyrychenko M. Obrazotvorche mystetstvo. Pidruchnyk dlia 3 (2) klasu pochatkovoi shkoly. K.: Osvita, 1997. 128 s.
6. Kontsepsiia «Nova ukrainska shkola». URL: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/ua-sch-2016/konceptsiya.html> (data zvernennia 7.03.2018).
7. Liubarska L. Obrazotvorche mystetstvo: pidruchnyk dlia 1 klasu. K.: Forum, 2002. 112 s.
8. Liubarska L. Obrazotvorche mystetstvo: pidruchnyk dlia 2 klasu. K.: Forum, 2003. 127 s.
9. Liubarska L. Prohrama dlia serednoi zahalnoosvitnoi shkoly 1-4 klasy. K.: Perun, 1996. 45 s.
10. Liubarska L., Vovk L. «Spetsyfyka roboty za prohramoiu obrazotvorche mystetstvo. Pochatkova shkola 2002. №10. S. 19-22.
11. Masol L. Mystetstvo: navch. prohrama dlia 4-richnoi pochatkovoi shkoly. Pochatkova shkola. 2003. №1. S. 13-21.
12. Muzhykova I. Osvitnia tsinnist tradytsii obrazotvorchoho navchannia shkoliariv Psykholoho-pedahohichni problemy silskoi shkoly. Uman: Derzhavnyi pedahohichni universytet imeni Pavla Tychny. 2017. Vyp. 57. S. 74-81.
13. Redchuk H. Besidy z obrazotvorchoho mystetstva Pochatkova shkola. 2003. №10 S. 36-40.
14. Soronovych O., Pecheniak O. Eksperymentalna prohrama dlia serednoi zahalnoosvitnoi shkoly. K.:IZMN, 1998. 88 s.
15. Stetsenko N. Rozvytok tvorchoi uiavy na urokakh obrazotvorchoho mystetstva Pochatkova shkola. 2005. №3. S. 36-40.
16. Tomashevskiy V. Rozvytok tvorchykh zdibnostei uchniv na urokakh obrazotvorchoho mystetstva. Ridna shkola. 2000. № 4. S.48-49.

Литовченко Анна. ХАРАКТЕРИСТИКА СОДЕРЖАНИЯ ШКОЛЬНЫХ УЧЕБНИКОВ ПО ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОМУ ИСКУССТВУ В КОНТЕКСТЕ РАЗВИТИЯ НАЦИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (1991 – 2003 ГГ.) В статье подается анализ содержания школьных учебников по изобразительному искусству, которые были созданы в период развития национального школьного образования в независимой Украине. Выявлен уровень соответствия школьных учебников по изобразительному искусству, структурным компонентам содержания образования, цели образования, требованиям программы и общим требованиям к учебникам. Доказано, что существенными преимуществами новых учебников были: расширение содержания общих тем, которые предлагались для изучения, усиление национального элемента, повышение качества полиграфического исполнения.

Ключевые слова: требования, содержание, учебник, учебная литература, школа, изобразительное искусство.

Lytovchenko Hanna. CHARACTERISTICS OF THE FINE ART SCHOOL TEXTBOOKS CONTENT IN THE CONTEXT FRAMES OF THE DEVELOPMENT OF NATIONAL SCHOOLING (1991 – 2004). The article is devoted to the analysis of the fine arts school textbooks contents, which became effective during the period of development of national school in independent Ukraine. The level of correspondence between fine arts school textbooks on the one hand and structural components of the content of education, the purpose of education, program requirements and general requirements for textbooks on the other hand was revealed. It was proved that the essential advantages of the new textbooks were: to broaden the content of the general themes proposed for study, to strengthen the national element, to improve the quality of the printing performance.

Keywords: requirements, content, textbook, courseware, general education school, drawing, fine arts.

Стаття надійшла до редколегії 02.02.2018 р.

УДК 378.4

Ігор Остапівський, Тетяна Остапівська

Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки (Луцьк)

РЕЙТИНГ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЯК ВАЖЛИВА СКЛАДОВА ЇХНЬОГО ІМІДЖУ

У статті розкрито важливість іміджу закладів вищої освіти в умовах конкурентного середовища. На основі порівняльного аналізу дано визначення іміджу закладу вищої освіти. Встановлено, що важливою складовою іміджу є рейтинг закладу освіти. Проаналізувавши міжнародні та вітчизняні підходи, обґрунтовано авторське бачення методології та методики проведення рейтингових досліджень на макро та мезо рівнях.

Ключові слова: заклад вищої освіти, імідж закладів вищої освіти, рейтинг закладів вищої освіти.

Постановка проблеми у загальному вигляді та зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Невід'ємною складовою у забезпеченні суспільного прогресу в ХХІ столітті є освіта. Важлива роль у цьому процесі відводиться вищій школі. Вона, виробляючи інноваційний продукт, забезпечує конкурентоспроможність держави на європейському та міжнародному рівні, оскільки сьогодні економічний та суспільний розвиток визначається не екстенсивним, а інтенсивним підходом у сфері виробництва та послуг. Якщо раніше, в добу індустріального суспільства, для виробництва промислової або аграрної продукції залучався великий відсоток населення, то в епоху інформаційного суспільства відпадає необхідність у використанні великої кількості працівників. Наприклад, у США в аграрному секторі зайнято лише п'ять відсотків населення країни. Трудомісткі та небезпечні процеси для життя людини виконують «розумні машини». Розвиток науки та техніки призводить до зникнення багатьох традиційних для нас професій. У нашому житті появляється багато нових професій, пов'язаних із розвитком науки та технологій.

Вища школа є мікромоделлю суспільства. Вона, як суспільний барометр, має тонко відчувати та реагувати на його виклики. В її діяльності має домінувати здоровий консерватизм у поєднанні із відкритістю до нового і здатністю до змін. Невипадково, ще у вісімдесяті роки минулого століття, реагуючи на суспільні виклики, вища освіта перестає

бути елітарною сферою людської діяльності і набирає масового характеру. Що, звичайно, породжує конкуренцію за надання освітніх послуг та актуалізує проблему їхньої якості. Дані процеси, як в Україні, так і в країнах Європи підсилюються ще демографічною кризою. Це зумовлює пошук механізмів та шляхів забезпечення конкурентоспроможності закладів вищої освіти. Одним із визначальних чинників є імідж навчального закладу. На його формування важливий вплив має рейтинг закладів вищої освіти на державному та регіональному рівнях. Актуальність та прикладна значимість проблематики обумовили вибір теми статті: «Рейтинг закладів вищої освіти як важлива складова їхнього іміджу».

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Провідними категоріями нашого дослідження є імідж закладів вищої освіти та рейтинг. Для розкриття їхньої сутності було проаналізовано теоретичні та методологічні засади феномену іміджу. Ґрунтовне та вичерпне дослідження вони знайшли у працях П. Берда, М. Варданяна, П. Гуревича, А. Калюжного, Л. Мітіної, Г. Почепцова, М. Снайдера, Е. Семпсона.

Теоретичні та методичні аспекти формування іміджу закладів вищої освіти розкрито в роботах О. Бачинської, Н. Горбенко, Л. Даниленко, Т. Піскунової, М. Поплавського, Т. Туркот, К. Тодоренко, Н. Тягунової.

Проблема рейтингу вищих навчальних закладів було предметом дослідження Л. Валенкевич, М. Згуровського, О. Красовської, М. Михайличенка, Т. Олендар.

Мета статті – здійснити теоретичне обґрунтування феномену іміджу закладів вищої освіти та розкрити його взаємозв'язок із рейтингом навчальної установи.

Виклад основного матеріалу дослідження. Проблема іміджу була і є завжди актуальною в діяльності людини, суспільства, організації. Довгий час вона розвивалася на емпіричному рівні. Починаючи із другої половини двадцятого століття, виникає необхідність у її теоретичному осмисленні. Це продиктовано потребою у пізнанні природи та механізмів впливу іміджу на сприйняття і популяризацію того чи іншого бренду у свідомості споживачів. Що дозволяє йому зберігати існуючі та розширювати нові ринки послуг та товарів і забезпечувати власну конкурентноздатність.

Сьогодні дослідженням сутності іміджу займаються представники різних наук. Даний феномен є об'єктом вивчення економістів, соціологів, політологів, психологів, педагогів, філософів, соціальних працівників. Кожній із наук притаманний певний предмет дослідження. Виходячи із нього, дослідник, який презентує певну науку, розкриває своє бачення іміджу. Тому в науковому обігу не існує єдиного його визначення.

За результатами аналізу етимології та різноманітних наукових підходів до трактування іміджу, ми його розглядаємо як образ, який цілеспрямовано сформувався в масовій свідомості про певний об'єкт. Виходячи із класифікаційної ознаки, йому притаманна певна типологія. За сферою діяльності та функціональною спрямованістю можна виділити імідж закладу вищої освіти.

Розглядаючи дане питання, ми з'ясували відсутність єдиного бачення у розумінні науковцями іміджу закладів вищої освіти. Вони його трактують як:

– імідж вищого навчального закладу є складною сумою різних чинників, основними з яких постає особистий імідж кожного науково-педагогічного і педагогічного працівника [9];

– думка про вищий навчальний заклад групи людей на основі їх сформованого образу даної організації, що виник унаслідок або прямого контакту з вузом, або на основі інформації, одержаної про цей вищий навчальний заклад із інших джерел [7];

– імідж – це все ж таки образ, що перебуває у свідомості людей [4].

Незважаючи на різноманітність підходів до трактування іміджу закладів вищої освіти, спільним для більшості визначень є те, що в його основі є образ, тобто відображення у свідомості людей такого явища реальної дійсності як заклад вищої освіти. Для формування даного образу автори рекомендують використання різноманітного інструментарію. Це психологічний вплив певної спрямованості, контакти із закладом освіти, різноманітну

інформацію, різноманітні чинники, основними серед яких є особистий імідж кожного науково-педагогічного працівника.

Підсумовуючи сказане вище, вважаємо, що іміджем закладу вищої освіти є образ, який цілеспрямовано сформувався в масовій свідомості про нього. Сьогодні вища школа відчуває гостру потребу у формуванні даного феномену. На думку науковців [10, с. 433], вона продиктована складною демографічною ситуацією, яка спонукає вищу школу боротися за свого студента і збереження його контингенту; зміною попиту на освітні послуги; диференціацією та варіативністю системи освіти; складністю вибору та самовизначення майбутніх абітурієнтів; надлишком пропозицій на ринку освітніх послуг; потребою у формуванні уяви про навчальний заклад; фінансовою стабільністю; ефектом довіри до навчальної установи.

Гостротою потреби у позитивному іміджу вищої школи продиктовано запит про основні складові його формування. Думки науковців та практиків є неоднозначними. Ряд дослідників [7; 2] найважливішими складовими вважають популярність та репутацію; внутрішню культуру; власну концепцію, визначені пріоритети і місію установи; швидкість реагування на запити споживачів; інноваційний потенціал і його реалізацію; різноманітність якісних освітніх послуг; оригінальність виховної системи роботи; наявність зарубіжних зв'язків; фінансову забезпеченість.

Автори статті у визначенні складових іміджу, заклад вищої освіти розглядають як організацією, що є відкритою системою. Ефективність функціонування цієї системи визначається впливом зовнішніх та внутрішніх факторів. Імідж установи є структурним компонентом даної системи. Тому він також формується як зовнішніми, так і внутрішніми факторами, які тісно взаємодіють між собою і забезпечують його цілісність та результативність. Це можна пояснити, змодельовавши даний процес у вигляді трикутника і вписаного в нього кола (рис. 1.), де фактори зовнішнього впливу представлені сторонами трикутника, а фактори внутрішнього впливу колом, які взаємодіють між собою і забезпечують цілісність та відкритість системи.



Рис. 1. Фактори формування іміджу закладу вищої освіти

За результатами наукового пошуку до факторів зовнішнього впливу відносимо: зовнішній вигляд, інфраструктуру та атрибутику закладу; статус і форму власності (державна, комерційна); фінансові можливості; працевлаштування випускників; репутацію керівника; популярність установи серед громадськості та у професійних колах; наявність відомих та знаменитих студентів та випускників навчального закладу; згадуваність установи у засобах масової інформації та Інтернеті; відгуки випускників, їхніх близьких та знайомих; рейтинг навчального закладу в регіоні та державі.

Фактори внутрішнього впливу: наявність місії, стратегії, та чіткої концепції розвитку; якість навчального процесу; динаміка та рівень професійної майстерності викладачів; морально-психологічний клімат в колективі; характер взаємовідносин в колективі:

адміністрація – викладачі, адміністрація – студенти, адміністрація – громадськість, викладачі – студенти, викладачі – громадськість; впровадження інновацій; традиції; дозволя та рівень виховної роботи; інтеграція у європейський та світовий освітній простір.

Аналіз наукових джерел та власних емпіричних досліджень засвідчує, що важливим інструментарієм у формуванні іміджу закладів вищої освіти є їхній рейтинг. Світова практика складання рейтингів склалася у 80-тих роках минулого століття. Сьогодні існує 10 міжнародних та 50 національних рейтингів діяльності закладів вищої освіти. Найавторитетнішими світовими рейтингами є «QS», «Times», «Webometrics», «Шанхайський рейтинг наукових університетів». Відомі вітчизняні рейтинги презентовані «Компасом», «Топ-200 Україна», «Консолідованим рейтингом ВНЗ України», а також рейтинговими дослідженнями журналів «Кореспондент», «Деньги», «Фокус».

Головною метою рейтингу є оцінювання шляхом порівняння позиції закладу вищої освіти в цілому та їхніх досягнень з основних напрямів діяльності.

Теоретико-методологічну основу рейтингових досліджень складає законодавство України про освіту, Положення про національну систему рейтингового оцінювання діяльності вищих навчальних закладів, рейтинги «QS», «Times», «Webometrics», «Шанхайський рейтинг наукових університетів», «Компас», «Топ – 200 Україна», «Консолідований рейтинг ВНЗ України», праці вітчизняних та зарубіжних науковців, системний, діяльнісний, синергетичний підходи.

Рейтингове оцінювання базується на принципах: доступності, відкритості, прозорості та гласності; довіри та відповідальності; сумісності та порівнянності суб'єктів рейтингового оцінювання; відповідності національної системи рейтингового оцінювання міжнародним системам [6].

Рівнями рейтингових досліджень є: міжнародний, національний, регіональний та базовий.

Аналіз зарубіжних та вітчизняних рейтингових систем засвідчує, що їхня успішність і ефективність обумовлені визначенням критеріїв, які дозволяють сформувати показники та джерела оцінювання.

Наприклад, рейтинг університетів світового рівня за Шанхайським рейтингом формується такими критеріями: якість освіти (10 %) визначається кількістю випускників університету, які є лауреатами Нобелівської премії або медалі Філдса; рівень викладачів (40%), з яких 20 % складають викладачі лауреатами Нобелівської премії або медалі Філдса, а 20 % найбільш цитованих дослідників серед викладачів, яких 1% щороку визначає Thomson Reuters серед найбільш цитованих праць у 22 галузях наук; результативність наукових досліджень (40%). 20 % складає кількість статей, опублікованих викладачами за останні 5 років у журналах Science та Nature; своєрідна «академічна щільність» університету (10%) – це результати попередніх критеріїв, поділенні на кількість штатних працівників.

Рейтинг «QS» складають такі критерії: 40 % – репутація ВНЗ серед представників академічної спільноти; 10 % – репутація серед роботодавців; 20 % – цитованість праць викладачів; 20 % – співвідношення викладачів і студентів; 5 % – кількість іноземних студентів; 5 % – кількість іноземних викладачів.

У рейтингу «Times» критеріями є: 30 % – якість викладання; 30 % – дослідницька діяльність; 30 % – цитованість праць викладачів; 2,5 % – трансфер технологій; 7,5 % – міжнародна взаємодія.

Рейтинг «Webometrics» формується такими критеріями: 50 % – оцінка зовнішніх посилань на ресурс; 30 % – наукові публікації в Google Scholar + Scimago; 10 % – розмір сайту; 10 % – кількість розміщених на сайті текстових документів (файли у форматі pdf, doc, docx, ppt+ppt sound ps).

Проаналізувавши відомі зарубіжні та вітчизняні рейтингові системи, пропонуємо визначати рейтинг закладів вищої освіти за такими критеріями та показниками (див. таблицю 1).

Висновки з цього дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Результати наукового пошуку дозволяють констатувати актуальність проблеми іміджу закладів вищої освіти. Ним є образ, що цілеспрямовано сформувався в масовій

свідомості про нього. Складовими іміджу вищої школи є зовнішні та внутрішні фактори. Одним із важливих чинників у формуванні іміджу є рейтинг закладу вищої освіти. Для його визначення запропоновано критерії та показники. Перспективним, вважаємо, визначення якісних методів визначення рейтингів вищих навчальних закладів.

Таблиця 1

Критерії та показники визначення рейтингу закладів вищої освіти

Критерій	Показники
Якість знань	<ul style="list-style-type: none"> – кількість студентів переможців і призерів міжнародних конкурсів та олімпіад; – кількість студентів переможців і призерів міжнародних конкурсів та олімпіад; – задоволеність випускників отриманою освітою і можливістю застосувати її у трудовій діяльності; – задоволеність роботодавців якістю підготовки у закладі вищої освіти;
Якість професорсько–викладацького складу	<ul style="list-style-type: none"> – кількість штатних співробітників, обраних академіками НАН України; – кількість штатних співробітників, обраних членами – кореспондентами НАН України; – кількість штатних співробітників докторів наук; – кількість штатних співробітників кандидатів наук; – кількість штатних співробітників професорів; – кількість штатних співробітників доцентів; – кількість штатних співробітників, нагороджених Державною премією в області науки і техніки
Результативність наукових досліджень	<ul style="list-style-type: none"> – місце закладу вищої освіти у рейтингу “Webometrics”; – індекс Гірша
Інтеграція у світовий та європейський освітній простір	<ul style="list-style-type: none"> – кількість іноземних студентів; – кількість іноземних викладачів; – можливість отримання подвійного диплому;

Джерела та література

1. Гаркавець С. О. Паблік рилейшнз та імідж ВНЗ: соціально-психологічний аналіз проблеми / С. О. Гаркавець // Теоретичні і прикладні проблеми психології. – 2013. – № 3(32). – С. 91–96.
2. Даниленко Л. В. Имідж учебного заведения / Л. В. Даниленко // Справочник руководителя образовательного учреждения. – 2003. – № 1. – С. 41–48.
3. Дудко О. С. Роль репутації у створенні іміджу вищого навчального закладу / О. С. Дудко // Держава та регіони. Серія: Соціальні комунікації. – 2011. – № 1. – С. 125–130.
4. Карпенко Ю. М. Імідж вищого навчального закладу: основні складові та проблеми формування / Ю. М. Карпенко, Н. Л. Карпенко // Науковий вісник Полісся. – 2015. – № 1(1). – С. 118–124
5. Когут І. Рейтинги університетів: як правильно читати [Електронний ресурс] / І. Когут. – Режим доступу : <https://dt.ua/EDUCATION/rejtingi-universitetiv-yak-pravilno-chitati-.html>
6. Положення про національну систему рейтингового оцінювання діяльності вищих навчальних закладів [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/z0018-12>
7. Поплавський М. Ідеальний імідж вищого навчального закладу культури і мистецтв як запорука його успіху [Електронний ресурс] / М. Поплавський. – Режим доступу : http://ijimv.knukim.edu.ua/zbirnyk/1_2/18-propylavskiy.pdf
8. Тихомирова Є. Проблеми формування іміджу освітнього закладу [Електронний ресурс] /Є. Тихомирова. Режим доступу: <http://www.statonline.org.ua /pedagog/106/19311-problemi-formuvannya-imidzhu-osvitnogo-zakladu.html>
9. Туркот Т. І. Педагогіка вищої школи [Електронний ресурс] / Т. І. Туркот. – Режим доступу : <https://studfiles.net/preview/5198982/>
10. Тягунова Н. М. Методичні засади формування іміджу вищих навчальних закладів / Н. М. Тягунова // Вісник економіки транспорту і промисловості. – 2013. – № 42. – С. 432–435

References

1. Harkavets' S. O. Pablik ryleyshnz ta imidzh VNZ: sotsial'no-psykholohichnyy analiz problemy / S. O. Harkavets' // Teoretychni i prykladni problemy psykholohiyi. – 2013. – # 3(32). – S. 91–96.
2. Danylenko L. V. Ymydzh uchebnoho zavedenyya / L. V. Danylenko // Spravochnyk rukovodytelya obrazovatel'noho uchrezhdenyya. – 2003. – # 1. – S. 41–48.
3. Dudko O. S. Rol' reputatsiyi u stvorenni imidzhu vyshchoho navchal'noho zakladu / O. S. Dudko // Derzhava ta rehiony. Seriya: Sotsial'ni komunikatsiyi. – 2011. – # 1. – S. 125–130.
4. Karpenko Yu. M. Imidzh vyshchoho navchal'noho zakladu: osnovni skladovi ta problemy formuvannya / Yu. M. Karpenko, N. L. Karpenko // Naukovyy visnyk Polissya. — 2015. — # 1(1). — С. 118–124
5. Kohut I. Reytnhy universytetiv: yak pravyl'no chytaty [Elektronnyy resurs] / I. Kohut. – Rezhym dostupu : <https://dt.ua/EDUCATION/rejtingi-universitetiv-yak-pravilno-chitati-.html>
6. Polozhennya pro natsional'nu systemu reytnhovoho otsinyuvannya diyal'nosti vyshchykh navchal'nykh zakladiv [Elektronnyy resurs] – Rezhym dostupu : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/z0018-12>
7. Poplavs'kyi M. Ideal'nyy imidzh vyshchoho navchal'noho zakladu kul'tury i mystetstv yak zaporuka yoho uspikhu [Elektronnyy resurs] / M. Poplavs'kyi. – Rezhym dostupu : http://ijimv.knukim.edu.ua/zbirnyk/1_2/18-poplavskiy.pdf
8. Tykhomirova Ye. Problemy formuvannya imidzhu osvith'noho zakladu [Elektronnyy resurs]/Ye.Tykhomirova.- Rezhym dostupu: <http://www.stationline.org.ua/pedagog /106/19311-problemi-formuvannya-imidzhu-osvitnogo-zakladu.html>
9. Turkot T.I. Pedahohika vyshchoyi shkoly [Elektronnyy resurs] / T.I. Turkot. – Rezhym dostupu : <https://studfiles.net/preview/5198982/>
10. Tyahunova N. M. Metodychni zasady formuvannya imidzhu vyshchykh navchal'nykh zakladiv / N. M. Tyahunova // Visnyk ekonomiky transportu i promyslovosti. – 2013. – # 42. – S. 432–435

Остапівський Ігорь, Остапівська Татяна. РЕЙТИНГ УЧРЕЖДЕНИЙ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ВАЖНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ИХ ИМИДЖА. В статье обоснована актуальность проблемы исследования. Даны определения имиджа и имиджа учреждения высшего образования. Имидж рассматриваем как образ об определенном объекте, который целенаправленно сформировался в массовом сознании. Определены составляющие имиджа учреждений высшего образования. Ими являются факторы внешнего и внутреннего воздействия. Факторами внешнего воздействия являются: внешний вид, инфраструктура и атрибутика заведения; статус и форма собственности; финансовые возможности; трудоустройство выпускников; репутация руководителя; популярность учреждения среди общественности и в профессиональных кругах; наличие известных и знаменитых студентов и выпускников; упоминаемость в средствах массовой информации и Интернете; отзывы выпускников, их близких и знакомых; рейтинг учебного заведения в регионе и государстве. Внутренними факторами являются: наличие миссии, стратегии, и четкой концепции развития; качество учебного процесса; динамика и уровень профессионального мастерства преподавателей; морально-психологический климат в коллективе; характер взаимоотношений в коллективе: администрация – преподаватели, администрация – студенты, администрация – общественность, преподаватели – студенты, преподаватели – общественность; внедрение инноваций; традиции; уровень досуга и воспитательной работы; интеграция в европейское и мировое образовательное пространство. Установлено, что важным фактором в формировании имиджа является рейтинг заведения. По результатам научного поиска раскрыто авторское видение критериев и показателей определения рейтинга.

Ключевые слова: учреждение высшего образования, имидж учреждений высшего образования, рейтинг учреждений высшего образования.

Ostapovsky Igor, Ostapovska Tatiana. RATING OF ESTABLISHMENTS OF HIGHER EDUCATION AS A IMPORTANT COMPONENT OF THEIR IMAGE. The urgency of the research problem was substantiated in the article. Meanings of concepts of image and image of the institution of higher education were defined. The image was viewed as an image of a certain object that has been purposefully formed in the mass consciousness. Components of the image of institutions of higher education were determined. They are factors of external and internal impact. Factors of external impact are: appearance, infrastructure and attributes of the establishment; status and form of ownership; financial opportunities; employment of graduates; reputation of the leader; the popularity of the institution among the public and in professional circles; presence of famous and wellknown students and graduates; mention in the media and the Internet; reviews of alumni, their relatives and friends; the rating of the educational institution in the region and the in state. Internal factors are: the presence of a mission, strategy, and a clear concept of development; quality of educational process; dynamics and level of professional skill of teachers; moral and psychological climate in the team; the nature of the relationship in the team: administration – teachers, administration – students, administration – the public, teachers – students, teachers – the public; introduction of innovations; traditions; level of leisure and educational work; integration into the European and world educational space. It was established that the rating of the institution is an important factor in the formation of the image. According to the results of scientific search, the author's vision of criteria and indicators of rating determination was disclosed.

Keywords: establishment of higher education, image of establishments of higher education, rating of establishments of higher education.

Стаття надійшла до редколегії 10.03.2018 р.

Розділ II. Інноваційні процеси в освіті

УДК 378.011.3-051:51]:005.963.1:005.591.6:005.962.131

Віталій Ачкан

Бердянський державний педагогічний університет (Бердянськ)

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА СФОРМОВАНOSTІ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті охарактеризовано етапи та складові експериментальної перевірки авторської концепції формування готовності майбутніх учителів математики до інноваційної педагогічної діяльності, зокрема охарактеризовано критерії сформованості готовності майбутніх учителів математики до інноваційної педагогічної діяльності та наведено засоби діагностики для кожного із критеріїв.

Ключові слова: *готовність до інноваційної педагогічної діяльності, вчитель математики, засоби діагностики.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. У «Національній стратегії розвитку освіти в Україні» на період до 2021 року визначено низку проблем, що заважають розбудові національної системи освіти, до яких, крім іншого, віднесено «неготовність певної частини працівників освіти до інноваційної діяльності», а серед очікуваних результатів «підготовка та виховання педагогічних кадрів, здатних працювати на засадах інноваційних підходів до організації навчально-виховного процесу...» [7]. У той же час значна частина вчителів, упроваджуючи нові програми, засоби, технології, методики стикається із проблемами на етапі їх адаптації до вимог і потреб конкретного учнівського колективу, власних можливостей, що в багатьох випадках знижує ефективність інновацій. За цих умов актуальною проблемою стає формування здатності вчителя на основі відповідної фундаментальної освіти перебудовувати систему власної педагогічної діяльності з урахуванням соціально значущих цілей та нормативних обмежень, аналізувати, створювати та впроваджувати інновації у педагогічній діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В останнє десятиріччя різні аспекти підготовки до інноваційної педагогічної діяльності у процесі отримання професійної освіти були предметом дослідження М. В. Артюшиної, Л. В. Буркової, Л. М. Ващенко, І. В. Гавриш, Л. В. Козак, В. М. Олексенка, О. В. Попової, С. О. Сисової, О. Л. Шапран, Н. Г. Шарати та ін.

Різні аспекти проблеми підготовки майбутніх учителів математики в Україні досліджувались у роботах І. А. Акуленко, В. Г. Бевз [5], М. І. Бурди, М. І. Жалдака, М. М. Ковтонюк, О. І. Матяш, З. І. Слєпкань, С. О. Скворцової, Н. А. Тарасенкової, В. О. Швеця, О. С. Чашечнікової та інших. Окремі питання формування готовності майбутніх учителів математики до інноваційної педагогічної діяльності та критерії сформованості готовності майбутніх учителів математики до інноваційної педагогічної діяльності висвітлені у публікаціях [1], [2], [3], [4], [6], у той же час питання експериментальної перевірки сформованості готовності майбутніх учителів математики до інноваційної педагогічної діяльності досі залишається мало дослідженим.

Мета статті – охарактеризувати експериментальну перевірку сформованості готовності майбутніх учителів математики до інноваційної педагогічної діяльності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Під «готовністю вчителя математики до інноваційної педагогічної діяльності» розуміємо інтегративну якість його особистості, яка є результатом синтезу мотивів, цінностей, знань, умінь та практичного суб'єктного досвіду й забезпечує успішну педагогічну діяльність, спрямовану на створення, розповсюдження та свідоме і доцільне використання інновацій у процесі навчання математики.

Експериментальним дослідженням були охоплені студенти спеціальностей «Математика*» (до 2016 року) та 014.04 «Середня освіта (Математика)», починаючи із 2016–2017 навчального року, освітньо-кваліфікаційних рівнів «бакалавр» та «магістр» (за новою редакцією закону «Про вищу освіту» йдеться про здобувачів першого та другого рівнів вищої освіти). Використовувалися запропоновані автором методи, форми та засоби на трьох етапах формування готовності майбутніх учителів математики до інноваційної педагогічної діяльності.

Для реалізації першого етапу (I–II курси) було розроблено програму і зміст навчального курсу «Вступ до фаху» (на початку формувального експерименту «Вступ до фаху: Математика*»), який із певними трансформаціями назви (наприклад, «Вступ до спеціальності») викладався в усіх університетах, у яких відбувався педагогічний експеримент. Також на першому етапі організовувалось інноваційне навчання таких дисциплін як «Елементарна математика» та «Математичний аналіз» із використанням описаних у статті [6] форм, методів та засобів.

На другому етапі (III–IV курси) впроваджувались методи, форми та засоби формування готовності майбутніх учителів математики у процесі вивчення дисципліни «Методика навчання математики» та вибіркового навчальних дисциплін, які у різних університетах мали дещо різну назву, але були близькими за змістом. Детальніше про них у [4]. Також на цьому етапі впроваджувались методи і засоби формування готовності майбутніх учителів математики до інноваційної педагогічної діяльності у процесі педагогічної практики.

На третьому етапі (на другому рівні вищої освіти) впроваджувались методи, форми і засоби формування готовності майбутніх учителів математики до інноваційної педагогічної діяльності у процесі вивчення методичних дисциплін (зокрема «Технології профільного навчання математики»), організації педагогічної практики та науково-дослідницької роботи студентів. Також було розроблено і впроваджено у навчальний процес авторський спецкурс «Основи інноваційної педагогічної діяльності вчителя математики» (детальніше про це у статті [3]), організовано інноваційне навчання студентів у процесі проходження педагогічної практики та виконання курсових та дипломних робіт. У тих університетах, де запропонований спецкурс не був включений до навчального плану підготовки магістрів, до програм вибіркового навчальних дисциплін методичного спрямування було включено окремий змістовий модуль «Основи інноваційної педагогічної діяльності вчителя математики».

Дослідження охоплювало вибірку 419 студентів. До експериментальних груп було включено 214 студентів, до контрольних груп – 205 студентів. У контрольних групах підготовка майбутніх учителів математики здійснювалась за діючою системою навчання відповідно до освітньо-кваліфікаційної характеристики та освітньо-професійної програми підготовки бакалаврів та магістрів. У змісті, формах, методах та засобах діяльності зі студентами не передбачалися спеціальні зміни, спрямовані на формування їх готовності до інноваційної педагогічної діяльності.

Для організації навчального процесу в експериментальних групах було розроблено спеціальне методичне забезпечення:

- робочі програми із дисциплін «Вступ до фаху», «Технології профільного навчання математики», «Додаткові розділи методики навчання математики», «Основи інноваційної педагогічної діяльності учителя математики»;
- рекомендації щодо організації інноваційного навчання на лекційних та практичних заняттях та у самостійній позааудиторній роботі із дисциплін «Вступ до фаху» та «Елементарна математика»;
- рекомендації щодо організації інноваційного навчання у процесі вивчення дисципліни «Методика навчання математики» та вибіркового методичних дисциплін;
- добірка кейсів із методичних дисциплін;
- навчально-методичні посібники «Додаткові розділи методики навчання математики: практикум» та «Технології навчання математики: практикум», методичні рекомендації до виконання курсових робіт із теорії та методики навчання математики;

- рекомендації щодо організації інноваційного навчання у процесі вивчення спецкурсу «Основи інноваційної педагогічної діяльності вчителя математики» або впровадження змістового модулю «Основи інноваційної педагогічної діяльності вчителя математики» у процесі вивчення вибіркового методичних дисциплін;
- рекомендації щодо виконання інноваційних завдань у процесі педагогічної практики та організації науково-дослідницької діяльності студентів;
- методичні вказівки для викладачів стосовно організації процесу навчання в умовах експерименту;
- засоби діагностики сформованості готовності майбутніх учителів математики до інноваційної педагогічної діяльності.

Усі учасники формуючого експерименту були ознайомлені з основними положеннями концепції формування готовності майбутніх учителів математики до інноваційної педагогічної діяльності у процесі вивчення дисциплін математичного циклу та критеріями перевірки сформованості готовності майбутніх учителів математики до інноваційної педагогічної діяльності. У таблиці 1 наведено засоби діагностики, що використовувались для з'ясування сформованості кожного компоненту готовності майбутніх учителів математики до інноваційної педагогічної діяльності.

Таблиця 1

Засоби діагностики сформованості готовності майбутніх учителів математики до інноваційної педагогічної діяльності

№ з/п	Критерії та показники виявлення готовності до інноваційної педагогічної діяльності	Засоби діагностики
1.	<p><i>Мотиваційно-ціннісний:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – ціннісне ставлення до математики та професії вчителя математики, до інноваційної педагогічної діяльності вчителя математики; – пізнавальний інтерес до педагогічних інновацій у математичній освіті, бажання ознайомлюватись, аналізувати та впроваджувати їх у майбутній педагогічній діяльності; – потреба у постійному саморозвитку та професійному самовдосконаленні; – сприйнятливність до нововведень. 	<p>Анкети, спрямовані на виявлення здатності до саморозвитку, виявлення ставлення до інноваційної педагогічної діяльності, виявлення здібностей до інноваційної педагогічної діяльності (блок «мотиваційно-творча спрямованість особистості»), опитувальник М. Реана (мотивація успіху і боязнь невдачі).</p>
2.	<p><i>Емоційно-вольовий:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – уміння оцінювати свої почуття й емоції в конкретний момент, управляти ними в процесі педагогічного спілкування; – наполегливість, витримка, організованість, виявлення поваги до думки інших людей; – здатність підпорядковувати особисті цілі й бажання спільній справі, знаходити та застосовувати компромісні рішення. 	<p>Анкета, спрямована на виявлення здібностей до інноваційної педагогічної діяльності (блоки «креативність особистості» та «індивідуальні особливості особистості»), опитувальник К. Н. Томаса, опитувальник здатності до самоуправління у спілкуванні (за Л. К. Велитченко), тест на виявлення емпатії майбутнього вчителя математики (за В. В. Бойком), спостереження та експертна оцінка діяльності студентів у процесі вивчення дисциплін математичного циклу.</p>

3.	<p><i>Когнітивний:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – знання базових понять педагогічної інноватики; – знання загальної та часткових методик навчання математики; – знання інноваційних педагогічних технологій навчання математики в основній та старшій школі; – знання етапів та закономірностей перебігу інноваційних процесів; – знання основних напрямків інноваційної педагогічної діяльності вчителя математики; – знання основ проведення експериментально-дослідницької педагогічної роботи, особливостей моделювання інноваційної педагогічної діяльності вчителя математики. 	Експертне оцінювання діяльності студентів викладачами, керівниками педагогічної практики, аналіз діяльності студентів на практичних та лабораторних заняттях із методичних дисциплін, оцінювання портфоліо, підготовлених у процесі вивчення методичних дисциплін і проходження педагогічної практики, опитувальник «Основні поняття та категорії інноваційної педагогічної діяльності учителя математики».
4.	<p><i>Операційно-діяльнісний:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – уміння здобувати, поповнювати і розширювати свої знання; – здатність організовувати інноваційну діяльність і навчальну активність дітей відповідно до цілей навчально-виховного процесу та цільових орієнтирів розвитку особистості; – уміння використовувати різні механізми формування міжособистісних взаємин учасників педагогічного процесу; – уміння апробовувати, адаптовувати та впроваджувати інноваційні технології, методи, форми, засоби та прийоми навчання математики; – здатність генерувати нові ідеї, спрямовані на удосконалення процесу навчання математики, вирішення проблем, що постають у зв'язку із реформуванням системи освіти. 	Анкета, спрямована на виявлення здібностей до інноваційної педагогічної діяльності (блок «професійні здібності особистості до здійснення інноваційної педагогічної діяльності»), опитувальник Є. Є. Тунік, оцінювання роботи на лабораторних та практичних заняттях, оцінювання портфоліо, підготовлених у процесі вивчення методичних дисциплін і проходження педагогічної практики, оцінювання виконаних курсових і дипломних робіт, опитувальник для діагностики комунікативних та організаторських здібностей (КОС).
5.	<p><i>Оцінювально-рефлексивний:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – уміння аналізувати власну діяльність; – уміння аналізувати та оцінювати діяльність інших; – уміння прогнозувати дидактичний ефект від упровадження інновацій, корегувати процес упровадження в залежності від результатів учнів. 	Анкета, спрямована на виявлення здібностей до інноваційної педагогічної діяльності (блок «здатності особистості до рефлексії»), тест «Індивідуальна міра вияву рефлексивності» (А. В. Карпова, В. В. Пономарьова), експертна оцінка діяльності студентів у процесі лекційних та практичних занять.

Наведемо приклад визначення коефіцієнту сформованості готовності майбутніх учителів математики під час педагогічного експерименту. Коефіцієнт *МС*, який характеризує сформованість мотиваційно-ціннісного компоненту готовності до інноваційної педагогічної діяльності, обчислювався за такою формулою: $МС = 0,4 \times \text{бал за анкету, спрямовану на}$

виявлення здатності до саморозвитку + $1,1 \times$ бал за анкетною, спрямованою на виявлення ставлення до інноваційної педагогічної діяльності + бал за анкетною, спрямованою на виявлення здібностей до інноваційної педагогічної діяльності (блок «мотиваційно-творча спрямованість особистості») + $1,4 \times$ бал за опитувальником М. Реана.

Бали коефіцієнту *МС* за рівнями сформованості мотиваційно-ціннісного компоненту готовності до інноваційної педагогічної діяльності першокурсників розподілялись так:

- пасивний рівень: 0–28 балів;
- репродуктивний рівень: 29–59 балів;
- усвідомлено-конструктивний рівень: 60–90 балів;
- творчо-дослідницький рівень: 91–118,8 бали.

Наведемо результати вимірювання сформованості мотиваційно-ціннісного компоненту готовності майбутніх учителів математики, отримані наприкінці формувального етапу експерименту у контрольних та експериментальних групах.

Таблиця 2

Розподіл студентів за рівнем сформованості мотиваційно-ціннісного компоненту готовності до інноваційної педагогічної діяльності наприкінці формувального експерименту

Рівні	Контрольна група, %	Експериментальна група, %
Пасивний	15,1	8,4
Репродуктивний	38,5	28,5
Усвідомлено-конструктивний	35,6	45,8
Творчо-дослідницький	10,8	17,3

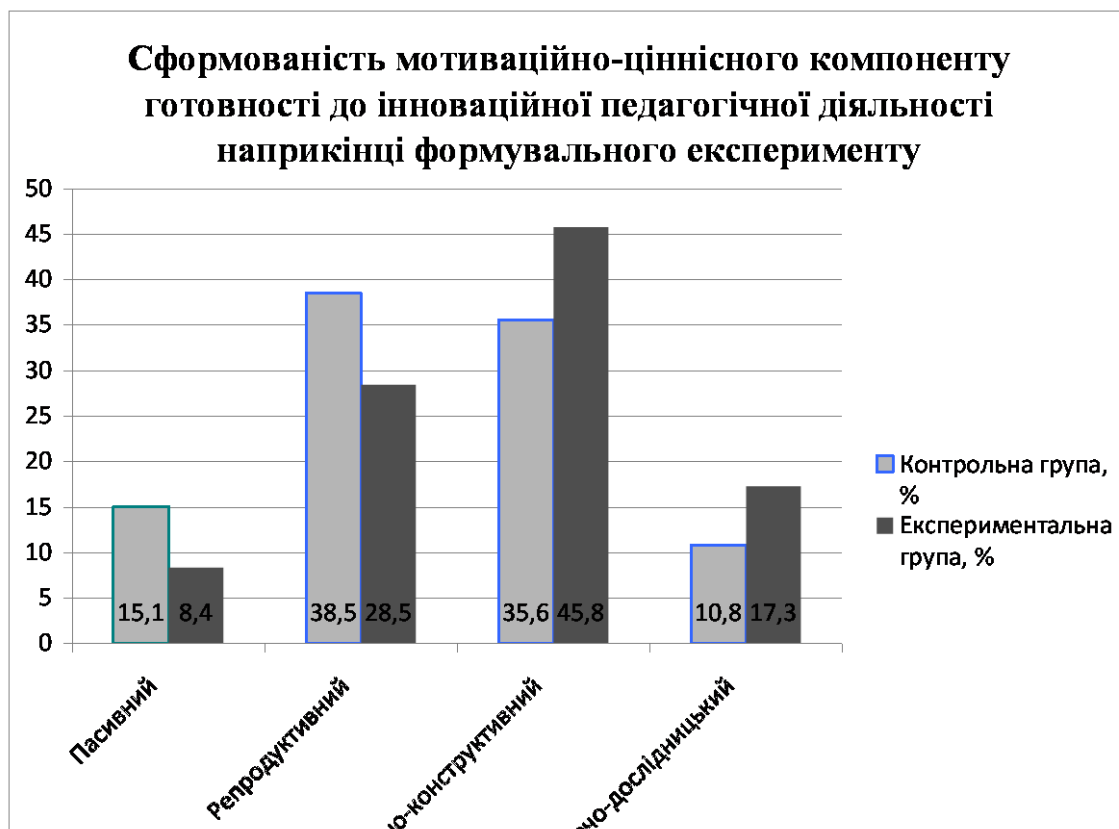


Рис. 1. Розподіл студентів за рівнями сформованості мотиваційно-ціннісного компоненту готовності до інноваційної педагогічної діяльності наприкінці формувального експерименту

На початку формувального експерименту ми перевіряли статистичну гіпотезу про те, що рівень сформованості компонентів готовності до інноваційної педагогічної діяльності у

студентів контрольних та експериментальних груп не відрізняється. Для цього було використано критерій-Пірсона. У таблиці 3 наведено кінцеві результати перевірки.

Таблиця 3

Використання критерію-Пірсона для перевірки статистичних гіпотез на початку формульовального експерименту

Критерій	χ^2	χ^2		Висновок
		$p = 0,05$	$p = 0,01$	
Мотиваційно-ціннісний	0,122	7,815	11,345	$\chi^2_{\text{табл}} < \chi^2_{\text{факт}}$, розбіжності розподілів у контрольних та експериментальних групах статистично не значимі.
Емоційно-вольовий	0,232	7,815	11,345	$\chi^2_{\text{табл}} < \chi^2_{\text{факт}}$, розбіжності розподілів у контрольних та експериментальних групах статистично не значимі.
Операційно-діяльнісний	0,201	7,815	11,345	$\chi^2_{\text{табл}} < \chi^2_{\text{факт}}$, розбіжності розподілів у контрольних та експериментальних групах статистично не значимі.
Оцінювально-рефлексивний	0,594	7,815	11,345	$\chi^2_{\text{табл}} < \chi^2_{\text{факт}}$, розбіжності розподілів у контрольних та експериментальних групах статистично не значимі.

Таким чином, за допомогою критерію-Пірсона було обґрунтовано, що рівень сформованості окремих складових готовності майбутніх учителів математики до інноваційної педагогічної діяльності на початку формульовального експерименту у контрольних та експериментальних групах статистично значимо не відрізнявся.

Наприкінці формульовального експерименту ми перевіряли статистичну гіпотезу про те, що рівень сформованості компонентів готовності до інноваційної педагогічної діяльності у студентів експериментальних груп більше, ніж у студентів контрольних груп. Для цього було використано критерій-Пірсона. У таблиці 4 наведено кінцеві результати перевірки.

**Використання критерію-Пірсона для перевірки статистичних гіпотез наприкінці
формуального експерименту**

Критерій				Висновок
		p = 0,05	p = 0,01	
Мотиваційно-ціннісний	13,048	7,815	11,345	$\chi^2_{\text{експ}} > \chi^2_{\text{табл}}$, рівень сформованості мотиваційно-ціннісного компоненту готовності до інноваційної педагогічної діяльності у студентів експериментальних груп більше, ніж у студентів контрольних груп.
Емоційно-вольовий	17,996	7,815	11,345	$\chi^2_{\text{експ}} > \chi^2_{\text{табл}}$, рівень сформованості емоційно-вольового компоненту готовності до інноваційної педагогічної діяльності у студентів експериментальних груп більше, ніж у студентів контрольних груп.
Когнітивний	76,13	7,815	11,345	$\chi^2_{\text{експ}} > \chi^2_{\text{табл}}$, рівень сформованості когнітивного компоненту готовності до інноваційної педагогічної діяльності у студентів експериментальних груп більше, ніж у студентів контрольних груп.
Операційно-діяльнісний	25,176	7,815	11,345	$\chi^2_{\text{експ}} > \chi^2_{\text{табл}}$, рівень сформованості операційно-діялісного компоненту готовності до інноваційної педагогічної діяльності у студентів експериментальних груп більше, ніж у студентів контрольних груп.
Оцінювально-рефлексивний	25,656	7,815	11,345	$\chi^2_{\text{експ}} > \chi^2_{\text{табл}}$, рівень сформованості оцінювально-рефлексивного компоненту готовності до інноваційної педагогічної діяльності у студентів експериментальних груп більше, ніж у студентів контрольних груп.

Висновки з цього дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Аналіз результатів педагогічного експерименту дозволяє стверджувати, що реалізація концепції формування готовності майбутніх учителів математики до інноваційної педагогічної діяльності у процесі вивчення дисциплін математичного циклу сприяє суттєвому покращенню формуванню мотиваційно-ціннісного, емоційно-вольового, когнітивного, операційно-діяльнісного та оцінювально-рефлексивного компонентів готовності.

Джерела та література

1. Ачкан В. В. Інноваційна педагогічна діяльність вчителя математики як передумова модернізації освітнього процесу / В. В. Ачкан // Наукові записки. Серія «Педагогічні науки» / Ред. кол. : В. В. Радул, С. П. Величко та ін. – Випуск 141. Частина II. – Кіровоград. РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2015. – С. 20–24.
2. Ачкан В. В. Інтеграція математичної та методичної підготовки як передумова формування готовності до інноваційної педагогічної діяльності майбутніх вчителів математики / В. В. Ачкан // Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, III(30), Issue: 59, 2015. – Р. 23–26.
3. Ачкан В. В. Навчальна дисципліна «Основи інноваційної педагогічної діяльності вчителя математики» у системі підготовки майбутнього вчителя / В. В. Ачкан // Вісник Черкаського університету. Серія Педагогічні науки. – № 11, 2017. – Черкаси : ЧННУ, 2017. – С. 97–104.
4. Ачкан В. В. Шляхи формування готовності майбутніх вчителів математики до інноваційної педагогічної діяльності у процесі вивчення методичних дисциплін / В. В. Ачкан // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 3. «Фізика і математика у вищій і середній школі». – Випуск 18 : збірник наукових праць. – Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2017. – С. 142–149.
5. Бевз В. Г. Історія математики як інтеграційна основа навчання предметів математичного циклу у фаховій підготовці майбутніх учителів : дис... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Бевз Валентина Григорівна. – К., 2007. – 506 с.
6. Кугай Н. В. Методологические знания по элементарной математике как основа формирования готовности будущих учителей математики к инновационной педагогической деятельности / Н. В. Кугай, В. В. Ачкан // Сборник научн. трудов «МАТТЕХ 2016»: – Шумен : Университетско издательство «Спископ Константин Преславски», 2016. – Том 1. – С. 226–235.
7. Указ Президента України «Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>.

References

1. Achkan V.V. Innovatsiina pedahohichna diialnist vchytelia matematyky yak peredumova modernizatsii osvithnoho protsesu / V.V. Achkan // Naukovi zapysky. Seriya "Pedahohichni nauky" / Red. kol. : V.V. Radul, S.P. Velychko ta in. – Vypusk 141. Chastyna II. – Kirovohrad. RVV KDPU im. V. Vynnychenka, 2015. – S. 20–24.
2. Achkan V.V. Intehratsiia matematychnoi ta metodychnoi pidhotovky yak peredumova formuvannia hotovnosti do innovatsiinoi pedahohichnoi diialnosti maibutnikh vchyteliv matematyky / V.V. Achkan // Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, III(30), Issue: 59, 2015. – P. 23–26.
3. Achkan V.V. Navchalna dystsyplina "Osnovy innovatsiinoi pedahohichnoi diialnosti vchytelia matematyky" u systemi pidhotovky maibutnoho vchytelia / V.V. Achkan // Visnyk Cherkaskoho universytetu. Seriya Pedahohichni nauky № 11, 2017. – Cherkasy : ChNNU, 2017. – S. 97–104.
4. Achkan V.V. Shliakhy formuvannia hotovnosti maibutnikh vchyteliv matematyky do innovatsiinoi pedahohichnoi diialnosti u protsesi vyvchennia metodychnykh dystsyplin / V.V. Achkan // Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho Universytetu imeni M.P. Drahomanova. Seriya 3. "Fyzyka i matematika u vyshchii i serednii shkoli." – Vypusk 18 : zbirnyk naukovykh prats. – Kyiv : Vyd-vo NPU imeni M.P. Drahomanova, 2017. – S. 142–149.
5. Bevez V.H. Istoriia matematyky yak intehratsiina osnova navchannia predmetiv matematychnoho tsykladu u fakhovii pidhotovtsi maibutnikh uchyteliv : dys... d-ra ped. nauk: 13.00.02 / Bevez Valentyna Hryhorivna. – K., 2007. – 506 s.
6. Kuhai N.V. Metodolohicheskye znanyia po elementarnoi matematyke kak osnova formirovaniia hotovnosti budushchykh uchyteliv matematyky k ynnovatsyonnoi pedahohichnoi deiatelnosti / N.V. Kuhai V.V. Achkan // Sbornik nauchny trudove "MATTEX 2016": – Shumen: Unyversytetsko yzdatelstvo "Iepyskop Konstantyn Preslavsky," 2016. – Tom 1. – S. 226–235.
7. Ukaz Prezydenta Ukrayiny "Pro Natsional'nu stratehiyu rozvytku osvity v Ukrayini na period do 2021 roku" [Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>

Ачкан Виталий. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ПРОВЕРКА СФОРМИРОВАННОСТИ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ К ИННОВАЦИОННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ. В статье охарактеризовано этапы и отдельные составляющие экспериментальной проверки авторской концепции формирования готовности будущих учителей математики к инновационной педагогической деятельности. В частности охарактеризовано критерии и показатели сформированности готовности будущих учителей математики к инновационной педагогической деятельности, приведены средства диагностики для каждого из критериев, на примере мотивационно-ценностного компонента проиллюстрировано алгоритм расчёта коэффициента, который характеризует уровень сформированности

этого компонента, представлены результаты измерения уровня сформированности мотивационно-ценностного компонента готовности к инновационной педагогической деятельности в конце педагогического эксперимента.

Ключевые слова: готовность к инновационной педагогической деятельности, учитель математики, средства диагностики.

Achkan Vitaly. EXPERIMENTAL VERIFICATION OF THE FORMATION OF READINESS OF FUTURE MATHEMATICS TEACHERS FOR INNOVATIVE PEDAGOGICAL ACTIVITY. The article describes the stages and individual components of the experimental verification of the author's concept of forming the readiness of future mathematics teachers for innovative pedagogical activity. In particular, the criteria and indicators of the readiness of future mathematics teachers for innovative pedagogical activity are characterized, diagnostic tools are provided for each of the criteria, on the example of the motivation-value component, the algorithm for calculating the coefficient is illustrated, which characterizes the level of formation of this component, the results of measuring the level of the formation of the motivational-value component of readiness for innovative pedagogical activity at the end of the pedagogical experiment are presented.

Keywords: readiness for innovative pedagogical activity, teacher of mathematics, diagnostic tools.

Стаття надійшла до редколегії 03.02. 2018 р.

УДК 378.091

Наталія Гатеж

Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича (Чернівці)

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ОПТИМІЗАЦІЇ ПРОЦЕСУ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА ДО ВИХОВАННЯ ЕСТЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ УЧНІВ

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури уточнено зміст понять «умови» та «педагогічні умови». Визначено та обґрунтовано педагогічні умови оптимізації процесу підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва до виховання естетичної культури учнів. Доведено, що педагогічні умови підвищення ефективності підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва до виховання естетичної культури учнів загальноосвітньої школи – це обставини або фактори, які пов'язані з професійною підготовкою майбутніх учителів і спрямовані на формування у них готовності до здійснення виховної діяльності, зокрема виховання естетичної культури учнів.

Ключові слова: оптимізація, умови, педагогічні умови, підготовка майбутніх учителів, учитель образотворчого мистецтва, естетична культура, виховання естетичної культури учнів.

Постановка проблеми у загальному вигляді та зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Ґрунтовний аналіз досліджень науковців у галузі мистецької освіти дає можливість нам констатувати той факт, що в цілому освітньо-виховний процес у закладах вищої освіти спрямований на здобуття спеціалізованих знань майбутніми учителями образотворчого мистецтва. Проте неналежна увага приділяється розширенню спектру естетичних потреб студентів, формуванню їх естетичного досвіду, смаків, світогляду, як необхідних передумов виховання естетичної культури в учнів загальноосвітньої школи.

Професійній діяльності майбутнього вчителя образотворчого мистецтва притаманні специфічні особливості, які вимагають від закладів вищої освіти, які готують такого роду фахівців, високого рівня методичної, мистецтвознавчої, естетичної та інших видів підготовки. В цьому контексті важливого значення набувають особливі умови підвищення ефективності підготовки студентів до майбутньої професії.

На етапі реформування сучасної вищої школи в педагогічних дослідженнях, пов'язаних із проблемами вдосконалення функціонування педагогічних систем і підвищення рівня ефективності освітнього процесу, одним із аспектів, що викликають найбільший інтерес, є

створення, обґрунтування й перевірка педагогічних умов, за яких забезпечуватиметься успішність підготовки вчителя до майбутньої діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемі професійної підготовки майбутніх фахівців присвячена низка досліджень, у яких висвітлено способи вдосконалення навчального процесу у вищій школі (А. Верхола, В. Загвязінський, М. Євтух, В. Лутай, О. Мороз, О. Сердюк та ін.). Формування професійної готовності до педагогічної діяльності розглядають В. Кан-Калик, Н. Кузьміна, Н. Тализіна, Л. Хитяєва та ін. Л. Базильчук, Л. Масол, Н. Миропольська, В. Орлов, В. Сергєєв, Т. Суслова, Т. Шмельова та інші вчені досліджують процес готовності до естетико-виховної роботи в загальноосвітній школі.

Феномен естетичної культури особистості протягом тривало часу є предметом уваги українських і зарубіжних філософів, мистецтвознавців, культурологів, педагогів, психологів. Зокрема, праці А. Бурова, Ю. Борєва, М. Бахтіна, О. Государєвої, І.Зязюна, М. Кагана, А. Коникова, М. Киященка, В. Ліпського, А. Пірадова, В. Самохвалової, О. Уледова, Ю. Фохт-Бабушкіна та ін. розкривають філософсько-естетичні аспекти естетичної культури особистості в цілісній структурі загальної культури.

Мета статті – визначення та обґрунтування педагогічних умов підвищення ефективності процесу підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва до виховання естетичної культури учнів загальноосвітнього навчального закладу.

Виклад основного матеріалу дослідження. У процесі констатувального експерименту ми визначили стан і рівні професійної готовності майбутніх учителів образотворчого мистецтва до виховання естетичної культури учнів загальноосвітнього навчального закладу. Вважаємо, що усвідомлюючи свій рівень готовності до виховання естетичної культури учнів, майбутній учитель прагнутиме його підвищити та вдосконалювати. Ми переконані також, що ефективне вирішення проблеми формування у майбутніх учителів готовності до виховання естетичної культури учнів передбачає створення відповідних педагогічних умов.

З огляду на це, наступні завдання нашого дисертаційного дослідження були сформульовані таким чином:

- розробити, обґрунтувати та експериментально перевірити організаційно-педагогічну модель підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва до виховання естетичної культури учнів;
- визначити педагогічні умови оптимізації процесу підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва до виховання естетичної культури учнів;
- проаналізувати результати сформованості у студентів готовності до виховання в учнів естетичної культури.

На основі аналізу літературних джерел і врахування експериментальних даних нами розроблена організаційно-педагогічна модель формування у майбутніх учителів образотворчого мистецтва готовності до виховання естетичної культури учнів, яка відповідає вимогам, що висуваються перед учителем сучасним суспільством: рівень підготовки повинен відповідати духу та вимогам часу і навіть випереджати його. Ця підготовка включає, перш за все, ефективні умови, засоби, технології та здійснюється в результаті цілісного педагогічного процесу, забезпечуючи формування у майбутніх учителів образотворчого мистецтва готовності до виховання естетичної культури учнів.

Власне поняття «педагогічні умови» активно використовується у психолого-педагогічних дослідженнях, які присвячено проблемам професійної підготовки фахівців. Саме педагогічні умови виступають в якості певних факторів, обставин, що сприяють або протидіють реалізації змісту, технологій підготовки фахівця. Тому постає необхідність аналізу сутності поняття «педагогічна умова» та обґрунтування педагогічних умов підвищення ефективності процесу підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва до виховання естетичної культури учнів загальноосвітнього навчального закладу.

У пошуку відповіді на питання щодо педагогічних умов формування у майбутніх учителів образотворчого мистецтва готовності до виховання естетичної культури учнів ми виходили з розуміння необхідності послідовного й ефективного вирішення зазначеної

проблеми. За логікою наукового дослідження, вважаємо за необхідне здійснити дефінітивний аналіз понять «умови» та «педагогічна умови».

Висновки наукових досліджень засвідчують, що сутність поняття «умова» визначається як необхідна обставина, що сприяє здійсненню, створенню чого-небудь або сприяє чомусь. У великому тлумачному словнику знаходимо трактування умови як вимоги, що ставиться однією зі сторін, що домовляються; як усної чи письмової згоди про що-небудь; як правил, які встановлені у будь-якій сфері життя [2].

Зазначимо, що розкриваючи сутність поняття «умова», науковці використовують термін «обставина», «фактор», «чинник», «правило». Так, під умовами прийнято розуміти: обставини, від яких що-небудь залежить [10]; сукупність процесів, взаємин, стосунків, необхідних для виникнення, існування або зміни даного об'єкта [8].

Необхідність у визначенні педагогічних умов щодо більш ефективної професійної підготовки фахівців розглядається у роботах багатьох дослідників. Зокрема, О. Федорова розглядає педагогічні умови як сукупність об'єктивних можливостей змісту навчання, методів, організаційних форм, що забезпечують успішність реалізації освітньої мети [12].

В. Манько під педагогічними умовами розуміє взаємопов'язану сукупність внутрішніх параметрів та зовнішніх характеристик навчально-виховного процесу, які забезпечують високу його результативність і є оптимальними [3].

Плеяда науковців (В. Сластьонін, І. Ісаєв, А. Міщенко, Є. Шиянов) розглядають педагогічні умови як «стійкі обставини, які визначають стан і розвиток функціонуючих педагогічних систем» [9, с. 434]. М. Михнюк трактує досліджуване явище як сукупність заходів, що забезпечують найбільш сприятливе середовище для ефективного функціонування певної методичної системи [4].

Вчені А. Алексюк, П. Підкасистий педагогічні умови трактують як чинники, які впливають на процес досягнення мети і поділяють їх на зовнішні (позитивні відносини викладача і студента, об'єктивність оцінки навчального процесу, місце навчання, приміщення, клімат тощо) та внутрішні (стан здоров'я студентів, властивості характеру, досвід, уміння, навички, мотивація тощо) [7].

Отже, педагогічними умовами формування готовності майбутніх учителів образотворчого мистецтва до виховання естетичної культури учнів можуть бути обставини, що сприяють якісній підготовці студентів до зазначеного виду діяльності.

Цінними для наших наукових пошуків є визначені вченою О. Тюріковою педагогічні умови підготовки вчителя образотворчого мистецтва до професійної діяльності в умовах культуротворчого середовища школи: створення позитивної мотиваційної настанови на професійну діяльність в умовах культуротворчого середовища школи; залучення вчителів і студентів до застосування середовищного підходу у професійно-педагогічній діяльності з урахуванням історико-культурних надбань регіону; забезпечення практичної реалізації культуротворчої діяльності в середовищі загальноосвітньої школи [11].

Дослідник Л. Базильчук визначає такі педагогічні умови підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва до організації позакласної роботи в загальноосвітніх школах: змістове, практично-творче й технологічне забезпечення навчання – на засадах співробітництва в засвоєнні студентами модуля «Теорія і методика організації позакласної роботи в школі» скоригованої програми курсу методики викладання образотворчого мистецтва; організація естетичного сприйняття, активізація творчої діяльності, дидактико-методичне забезпечення навчання й практика проведення гурткової роботи зі школярами (на прикладі занять із кераміки) в опануванні студентами авторського спецкурсу «Основи мистецтва кераміки в позакласній роботі школярів» [1].

У дисертаційному дослідженні Т. Міхової знаходимо обґрунтовані автором педагогічні умови підготовки вчителя до формування у школярів продуктивних способів образотворчої діяльності: усвідомлення студентами сутності та відмінностей репродуктивного і продуктивного способів образотворчої діяльності; спрямованість навчального процесу на визначення студентами змісту і послідовності дій, що призводять до здійснення

образотворчої діяльності продуктивним способом; використання у процесі художньої спеціальної підготовки студентів пізнавальних ситуацій, що спонукають до переосмислення академічних знань у контексті професійно-педагогічної діяльності [5].

Серед педагогічних умов, що сприяють ефективній підготовці майбутніх учителів до формування естетичного світосприймання в молодших школярів за допомогою творів живопису, вчена Т. Шмельова виокремлює наступні:

- удосконалення навчально-методичного забезпечення підготовки студентів;
- здійснення особистісно зорієнтованого підходу;
- наявність гармонії діяльності в системі «педагог – студент» на основі демократичного стилю спілкування;
- виховання відповідальності за здійснення вибору життєвої позиції;
- професійно-педагогічна спрямованість;
- розвиток навичок естетичного сприймання творів живопису;
- встановлення міжпредметних зв'язків розділу «Історія образотворчого мистецтва (живопис)»;
- орієнтація на класичні джерела, шедеври світового мистецтва живопису під час формування духовних цінностей (істина, краса, добро, любов тощо);
- урахування рівня культурного розвитку кожного студента;
- надання естетичного спрямування процесу професійної підготовки; виховання творчого ставлення студентів до будь-якого виду діяльності;
- знання вікових особливостей учнів молодших класів [13].

Виходячи з вище вказаного та враховуючи висновки наукових досягнень вчених, можемо стверджувати, що педагогічні умови оптимізації процесу підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва до виховання естетичної культури учнів ЗНЗ – це обставини або фактори, які пов'язані з професійною підготовкою майбутніх вчителів образотворчого мистецтва і спрямовані на формування у них готовності до здійснення виховної діяльності, зокрема виховання естетичної культури учнів.

Ґрунтуючись на результатах дослідження та досвіді підготовки відповідних фахівців, основними педагогічними умовами, які забезпечують ефективну підготовку майбутніх учителів образотворчого мистецтва до виховання естетичної культури учнів нами визначено:

- виховання естетичної культури учнів набуває особистісного сенсу і стає складовою внутрішнього досвіду студентів через усвідомлення ними цілей та важливості такої діяльності, бажання до її здійснення та почуття успіху від одержаних результатів (ґрунтується на особистісно орієнтованому і діяльнісному підходах у підготовці студентів до виховної діяльності та передбачає формування інтересу і спрямованості студента на виховну роботу з учнівською молоддю);
- інтеграційний підхід у відборі та застосуванні у виховній діяльності методів виховання (кожна з навчальних дисциплін, що входять до навчального плану підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва забезпечує реалізацію інтеграційних процесів на основі принципу єдності протилежностей та формування мотивації педагога до взаємоперетворення);
- забезпечення реалізації завдань виховання естетичної культури учнів в умовах практичної підготовки (проявляється у спрямуванні цілей практики на вироблення практичних умінь і навичок творчого процесу організації та здійснення виховання естетичної культури учнів);
- опосередкування змісту практичної підготовки студентів до виховної роботи (орієнтацією студентів на виховання естетичної культури учнів, ознайомлення із передовим педагогічним досвідом, використання у практичній діяльності інноваційних форм, методів і прийомів виховання);
- особистісно орієнтований підхід у підготовці шляхом визнання індивідуальної цінності особистості студента, надання йому можливості вибору індивідуальної програми у

здійсненні процесу виховання естетичної культури учнів, прояву особистісного потенціалу через індивідуалізацію та диференціацію навчальних завдань. Реалізація цієї умови проявляється у визнанні індивідуальної цінності та пріоритету особистості майбутнього учителя образотворчого мистецтва; шанобливому ставленню до майбутнього педагога як вищої самостійної цінності; потребує впровадження у процес підготовки таких методів впливу, які забезпечують розвиток індивідуальності студента за рахунок максимальної диференціації завдань; сприяє розвитку особистісних якостей; означає збереження його фізичного та духовного здоров'я.

Висновки з цього дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Таким чином, можемо узагальнити, що кожна з визначених педагогічних умов спрямована на формування у майбутніх учителів образотворчого мистецтва готовності до виховання естетичної культури учнів. У той же час, кожна взята окремо умова не може повністю забезпечити ефективність формування готовності. Тільки їх єдність сприятиме успішному здійсненню професійної підготовки вчителів образотворчого мистецтва до виховання естетичної культури учнів.

У *перспективі* плануємо з'ясувати ефективність кожної з визначених педагогічних умов, реалізувавши їх за визначеною програмою формувального експерименту.

Джерела та література

1. Базильчук Л. В. Підготовка майбутніх учителів образотворчого мистецтва до організації позакласної роботи в загальноосвітніх школах: Монографія. – Умань.: ВПЦ «Візаві», 2014. – 287 с.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови/ уклад. і голов. ред.. В. Т. Бусел. – К.; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2009. – 1736 с.
3. Манько, В. М. Дидактичні умови формування у студентів професійно-пізнавального інтересу до спеціальних дисциплін / В. М. Манько // Соціалізація особистості: зб. наук. пр. Національного педагогічного університету ім. М. Драгоманова. – К. : Логос, 2000. – Вип. 2. – С. 153–161.
4. Михнюк М. І. Теоретичні і методичні основи розвитку професійної культури викладачів спеціальних дисциплін будівельного профілю // Марія Іванівна Михнюк. Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук – 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. К. – 2016. – 652 с.
5. Міхова Т.В. Підготовка майбутніх учителів до формування у школярів продуктивних способів образотворчої діяльності: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Т.В. Міхова ; Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К.Д.Ушинського. – О., 2003. – 21 с. – укр.
6. Новий тлумачний словник української мови: У 4-х т. / Укладачі В.Яременко, О.Сліпушко. – Т. 4. – К.: Аконт, 2000. – С.632.
7. Організація самостійної роботи студентів в умовах інтенсифікації навчання : навч. посіб. / А. М. Алексюк, А. А. Аюрзанайн, П. І. Підкасистий та ін. – К. : ІСДО, 1993. – 336 с.
8. Семотюк О. П. Сучасний словник іншомовних слів / О. П. Семотюк. – Харків : Веста : Ранок, 2007. – 464 с.
9. Сластенин В. А. Педагогика: учеб. пособ. для студ. пед. учеб. завед. / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. – М.: Школьная Пресса, 2002. – 512 с.
10. Сучасний тлумачний словник української мови : 100 000 слів / [за заг. ред. В. В. Дубічинського]. – Х. : Школа, 2008. – 1008 с.
11. Тюрікова О.М. Підготовка вчителів образотворчого мистецтва до професійної діяльності в умовах культуротворчого середовища загальноосвітньої школи: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / О.М. Тюрікова ; Південноукраїн. держ. пед. ун-т ім. К.Д.Ушинського. – О., 2008. – 21 с. – укр.
12. Федорова О. Ф. Некоторые вопросы активизации учащихся в процессе теоретического и производственного обучения / О. Ф. Федорова. – М. : Высшая школа, 1970. – 301 с.
13. Шмельова Т. В. Підготовка майбутніх учителів до формування естетичного світосприймання в молодших школярів: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Т. В. Шмельова ; Житомирський держ. ун-т ім. Івана Франка. – Житомир, 2008. – 20 с. – укр.

References

1. Bazylchuk L.V. Pidhotovka maibutnix uchyteliv obrazotvorchoho mystetstva do orhanizatsii pozaklasnoi roboty v zahalnoosvitnix shkolakh: Monohrafiia. – Uman.: VPTs «Vizavi», 2014. – 287 s.
2. Velykyi tлумachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy/ uklad. i holov. red.. V.T.Busel. – K.; Irpin: VTF «Perun», 2009. – 1736s.
3. Manko, V. M. Dydaktychni umovy formuvannia u studentiv profesiino-piznavalnoho interesu do spetsialnykh dystsyplin / V. M. Manko // Sotsializatsiia osobystosti: zb. nauk. pr. Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu im. M. Drahomanova. – K. : Lohos, 2000. – Vyp. 2. – S. 153–161.

4. Mykhniuk M. I. Teoretychni i metodychni osnovy rozvytku profesiinoi kultury vykladachiv spetsialnykh dysyplin budivelnoho profilu // Mariia Ivanivna Mykhniuk. Dysertatsiia na zdobuttia naukovoho stupenia doktora pedahohichnykh nauk – 13.00.04 – teoriia i metodyka profesiinoi osvity. K. – 2016. – 652 s.
5. Mikhova T.V. Pidhotovka maibutnikh uchyteliv do formuvannia u shkoliariv produktyvnykh sposobiv obrazotvorchoi diialnosti: Avtoref. dys... kand. ped. nauk: 13.00.04 / T.V. Mikhova ; Pivdennoukr. derzh. ped. un-t im. K.D.Ushynskoho. – O., 2003. – 21 s. – ukr.
6. Novyi tlumachnyi slovnyk ukrainskoi movy: U 4-kh t. / Ukladachi V.Yaremenko, O.Slipushko. – T. 4. – K.: Akonit, 2000. – S.632.
7. Orhanizatsiia samostiinoi roboty studentiv v umovakh intensyfikatsii navchannia : navch. posib. / A. M. Aleksiuk, A. A. Aiurzanain, P. I. Pidkasystyi ta in. – K. : ISDO, 1993. – 336 s.
8. Semotiuk O. P. Suchasnyi slovnyk inshomovnykh sliv / O. P. Semotiuk. – Kharkiv : Vesta : Ranok, 2007. – 464 s.
9. Slastenin V. A. Pedagogika: ucheb. posob. dlja stud. ped. ucheb. zaved. / V. A. Slastenin, I. F. Isaev, A. I. Mishhenko, E. N. Shijanov. – M.: Shkol'naja Pressa, 2002. – 512s.
10. Suchasnyi tlumachnyi slovnyk ukrainskoi movy : 100 000 sliv / [za zah. red. V. V. Dubichynskoho]. – Kh. : Shkola, 2008. – 1008 s.
11. Tiurikova O.M. Pidhotovka vchyteliv obrazotvorchoho mystetstva do profesiinoi diialnosti v umovakh kulturotvorchoho seredovyshcha zahalnoosvitnoi shkoly: avtoref. dys... kand. ped. nauk: 13.00.04 / O.M. Tiurikova ; Pivdennoukrain. derzh. ped. un-t im. K.D.Ushynskoho. – O., 2008. – 21 s. – ukr.
12. Fedorova O. F. Nekotorye voprosy aktivizatsii uchashhihsja v processe teoreticheskogo i proizvodstvennogo obuchenija / O. F. Fedorova. – M. : Vysshaja shkola, 1970. – 301 s.
13. Shmelova T. V. Pidhotovka maibutnikh uchyteliv do formuvannia estetychnoho svitosprymannia v molodshykh shkoliariv: avtoref. dys... kand. ped. nauk: 13.00.04 / T. V. Shmelova ; Zhytomyrskyi derzh. un-t im. Ivana Franka. – Zhytomyr, 2008. – 20 s. – ukr.

Гатэж Наталья. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ОПТИМИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА К ВОСПИТАНИЮ ЭСТЕТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ УЧАЩИХСЯ. На основе анализа психолого-педагогической литературы уточнено содержание понятий «условия» и «педагогические условия». Определены и обоснованы педагогические условия оптимизации процесса подготовки будущих учителей изобразительного искусства к воспитанию эстетической культуры учащихся. Доказано, что педагогические условия повышения эффективности подготовки будущих учителей изобразительного искусства к воспитанию эстетической культуры учащихся общеобразовательной школы - это обстоятельства или факторы, связанные с профессиональной подготовкой будущих учителей и направлены на формирование у них готовности к осуществлению воспитательной деятельности, в частности воспитания эстетической культуры учеников.

Ключевые слова: оптимизация, условия, педагогические условия, подготовка будущих учителей, учитель изобразительного искусства, эстетическая культура, воспитание эстетической культуры учащихся.

Gatezh Natalia. PEDAGOGICAL CONDITIONS OF TRAINING PROCESS OPTIMIZATION TO PREPARE FUTURE TEACHERS OF FINE ARTS TO PROMOTE STUDENTS' AESTHETIC CULTURE. Based on the analysis of psychological and pedagogical literature, there have been specified notions of 'conditions' and 'pedagogical conditions'. There defined and substantiated are pedagogical conditions of training process optimization to prepare future teachers of fine arts to promote students' aesthetic culture. It has been proved that pedagogical conditions of increased efficiency of training of future teachers of fine arts to prepare them to promote aesthetic culture of secondary students are circumstances or factors connected with professional training of future teachers and aimed at getting them prepared to carry out educational activities, in particular, to promote their students' aesthetic culture.

Keywords: optimization, conditions, pedagogical conditions, training of future teachers, teacher of fine arts, aesthetic culture, promotion of students' aesthetic culture.

Стаття надійшла до редколегії 09.03.2018 р.

ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ТА ПОЧАТКОВОЇ ГАЛУЗІ ОСВІТИ ДО ЕКОЛОГІЧНОГО ВИХОВАННЯ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ТА МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

У статті висвітлюється проблема підготовки фахівців дошкільної та початкової ланок освіти до екологічного виховання дітей 5-6 років. Мета статті полягає у розкритті методики екологічного виховання старших дошкільників та першокласників. Наступність в екологічному вихованні старших дошкільників і молодших школярів розглядаємо як такий взаємозв'язок у змісті, методах, засобах і формах роботи на різних ступенях системи екологічного виховання, який забезпечує послідовне формування екологічно вихованої особистості і готує її до виконання більш складних вимог на наступних етапах навчання і виховання. Виокремлено організаційно-педагогічні умови забезпечення наступності в екологічному вихованні дошкільників та учнів (екологічна спрямованість навчально-виховної роботи дошкільного закладу і першого класу школи; взаємозв'язок у змісті, методах і засобах екологічного виховання; узгоджена робота дитячого садка, школи і сім'ї).

Ключові слова: екологічне виховання, екологічна вихованість, наступність в екологічному вихованні старших дошкільників і першокласників.

Постановка проблеми у загальному вигляді та зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Гострота сучасних екологічних проблем висуває перед педагогічною теорією, дошкільною і шкільною практикою завдання великої економічної і соціальної ваги: виховання молодого покоління в дусі бережливого, відповідального ставлення до природи, захисту її багатств.

Державні документи («Національна стратегія розвитку освіти України у 2013 – 2021 роках», Закон України «Про освіту», «Про дошкільну освіту», «Базовий компонент дошкільної освіти» та Концепції екологічної освіти в школах України) орієнтують педагогів на усвідомлення цілей та завдань екологічного виховання підростаючого покоління. Згідно цих документів, екологічна освіта розглядається як неперервний процес, що охоплює всі вікові, соціальні та професійні групи населення.

Особливої значущості це набуває в перехідних етапах, при переході дитини із одного соціального стану в інший – із випускника дошкільного закладу в – учня першого року шкільного навчання. Неперервність в екологічному вихованні може бути забезпечена оптимальною організацією наступності між дошкільним закладом і школою, яка становить собою одну із сторін цілісного процесу формування особистості.

Проблема наступності загострилася у зв'язку з переходом шестирічних дітей до школи. Виникла нагальна потреба визначитися, що спільного в дошкільній і початковій освіті, що переважає – готовність чи неготовність у дітей старшого дошкільного віку до навчання; визначити умовну межу можливостей дитини. Архіважливим завданням є не тільки «стикувати», але й максимально наблизити Базові компоненти освіти двох перших ланок – дошкільної та початкової.

У здійсненні неперервної освіти важливе місце посідають її дошкільна та початкова ланки, оскільки дошкільний і молодший шкільний вік є сензитивним періодом становлення особистості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. За останні роки відбулося чимало позитивних змін у навчально-виховному процесі цих освітніх ланок: оновлення змісту; впровадження особистісно зорієнтованої моделі виховання, індивідуально-диференційованого підходу в навчанні, оптимізації форм і методів освітнього процесу; створення програм, методик, підручників; створення нових типів виховних закладів. Водночас науковці і практики звертають увагу на те, що в роботі дошкільного закладу і школи є недоліки в системі навчання й виховання, яка б забезпечила єдність та неперервність

розвитку особистості на цих вікових етапах (А. Богуш, З. Борисова, О. Кононко, В. Кузь, С. Ладивір, Т. Поніманська, О. Савченко та інші).

Міжпредметний аспект екологічної освіти молодших школярів досліджували М. Гриньова, Д. Трайтак, Т. Литвинова, Л. Немець, О. Плахотнік, А. Сиротенко та інші. Теоретико-методичні аспекти екологічного виховання розкриті у науковому доробку Д. Мельник, І. Павленко, Н. Кравець, Н. Пустовіт, Н. Лисенко, З. Плохій, Г. Тарасенко та ін.

Так, характеризуючи стан бережного і відповідального ставлення дошкільників та першокласників до природи, вчені дошкільної (Г. Беленька, Г. Марочко, Н. Лисенко, З. Плохій, Н. Яришева) та шкільної (А. Войтович, Г. Волошина, Г. Ковальчук, Р. Науменко, Л. Салеева) педагогіки вказують на слабкість екологічних знань старших дошкільників та молодших школярів.

Низка педагогів (Г. Марочко [3], З. Плохій [5]) характеризуючи екологічну вихованість дошкільників, відмічають недостатню сформованість у дітей бережного та відповідального ставлення до природи.

У дослідженнях І. Зверева, І. Матусова, Н. Лисенко та інших наголошується на тому, що екологічна освіта повинна бути неперервною і здійснюватися в дошкільний, шкільний та позашкільний періоди [6].

Процес екологічного виховання дошкільників фундаментально і системно досліджений у працях Н. Лисенко [**Error! Reference source not found.**], у яких особливу увагу звернуто на організацію і зміст дослідницької діяльності у природі дошкільників різних вікових груп, засоби активізації пізнавальної діяльності в процесі ознайомлення дітей з природою.

Головним завданням екологічної освіти є розробка моделі неперервного навчання, що має забезпечити формування екологічно вихованої особистості. Основою такого цілеспрямованого виховання дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку є навчання і виховання в дошкільному навчальному закладі і його продовження в школі.

Мета статті полягає у розкритті методики екологічного виховання старших дошкільників та першокласників.

Виклад основного матеріалу дослідження. Дошкільна і початкова ланка освіти на сучасному етапі працюють за новими програмами, упроваджуються нові педагогічні технології, відбувається інтенсивний пошук оптимальних форм і методів педагогічного процесу, його гуманізації та демократизації, створюються нові типи навчально-виховних закладів. Отже, закономірно постала необхідність наукового обґрунтування шляхів реалізації наступності в роботі цих освітніх ланок.

Реалізація принципу наступності пов'язана з урахуванням вікових особливостей, готовністю дітей різного віку до прийняття дітей певного обсягу знань. Навчання повинне опиратися на вже досягнутий рівень розвитку і готувати перехід дітей на наступний, більш високий рівень.

Ефективні педагогічні умови екологічного виховання дошкільників, досліджені Н. Лисенко, настановляють нас на доцільність перенесення деяких із них у практику роботи першого класу (екологічна спрямованість педагогічного процесу; єдність і взаємодія суспільства та сімейного виховання) [4].

Актуальними для нас у плані наступності є ідеї В. Сухомлинського, які педагог реалізував у своїй педагогічній роботі з 6-річками. Рік, що передував навчанню за партою, був потрібний педагогу для того, щоб добре взнати кожну дитину, глибоко вивчити індивідуальні особливості її сприймання, мислення і розумової праці [7].

Педагогічну сутність наступності розглядатимемо в двох напрямках: змістовому та організаційному. Змістовий – це зв'язок у завданнях, змісті, методах керівництва та формах організації навчально-виховного процесу; організаційний – це умови виховання і навчання старших дошкільників і молодших школярів, співпраця вихователів і вчителів, їх співробітництво з батьками [1].

Зроблений теоретичний аналіз і узагальнення досліджень із проблеми наступності дає підставу визначити її важливість у навчально-виховному процесі та характерні риси:

- зв'язок у завданнях навчання і виховання;
- зв'язок між попереднім і наступним матеріалом у змісті роботи;
- взаємозв'язок отриманих і нових знань, умінь і навичок, їх розширення, поглиблення й удосконалення;
- врахування перспективи розвитку дітей і тих змін, які відбуваються у їх особистому розвитку;
- встановлення зв'язків між окремими етапами навчання [2].

Ми розглядаємо наступність в екологічному вихованні старших дошкільників і молодших школярів як такий взаємозв'язок у змісті, методах, засобах і формах роботи на різних ступенях системи екологічного виховання, який забезпечує послідовне формування екологічно вихованої особистості, через опору на досягнутий нею рівень вихованості і готує її до виконання більш складних вимог на наступних етапах навчання і виховання [2].

На основі аналізу науково-педагогічної літератури з питань наступності виділили найбільш ефективні, на наш погляд, педагогічні умови організації екологічного виховання дітей двох перших ланок навчання – дошкільної і початкової освіти (1 класи). Серед них:

- екологічна спрямованість навчально-виховної роботи дошкільного закладу і першого класу школи;
- взаємозв'язок у змісті, методах і засобах екологічного виховання;
- максимальне використання всіх видів дитячої діяльності в екологічному вихованні дітей у їх розумному співвідношенні;
- підвищення рівня професійної підготовки кадрів із проблеми екологічного виховання дітей;
- узгоджена робота дошкільного закладу, школи і сім'ї [2].

Відтак, нами було введено в науковий обіг поняття «екологічна компетентність», під якою розуміємо екологічну обізнаність дітей, що передбачає наявність певних екологічних знань природознавчого, природоохоронного, краєзнавчого, культурологічного і валеологічного змісту, умінь і навичок, які з переходом дітей з одного вікового періоду до іншого поступово ускладнюються і розширюються [2].

Важливою умовою здійснення ефективного екологічного виховання у перехідному періоді розвитку дітей є оптимізація різноманітних видів дитячої діяльності старшого дошкільника і першокласника (навчальної, ігрової, трудової, творчої), насичення їх екологічним змістом.

З огляду на це, успішному розв'язанню завдань екологічного виховання сприяє *екологізація навчальної діяльності*, основна функція якої – залучити дітей до тих суспільних відносин, у процесі яких формуються ціннісні орієнтації, загальнолюдські норми і правила, вироблені культурою цього суспільства.

При визначенні міжпредметних зв'язків педагогам доцільно виділити в обсязі кожної методики, кожної навчальної дисципліни екологічні ідеї, узагальнюючі поняття з тією метою, щоб кожна з них робила свій внесок у формування компонентів екологічної вихованості старшого дошкільника і першокласника. Так, вивчення дітьми предметів гуманітарно-естетичного циклу (художня література, українська мова, читання, образотворче мистецтво, музика) сприяє художньо-естетичному засвоєнню природи і соціальної дійсності, розвитку морально-цінних ставлень, творчої активності, емоційному відгуку від сприйняття прекрасного, вміння виражати свої почуття творчими засобами. Заняття з предметів «Ознайомлення з природою і розвиток мовлення» у дошкільному закладі і «Ознайомлення з навколишнім світом» у 1-му класі школи формують у дітей цілісне уявлення про природу і людину.

На заняттях із трудового навчання діти знайомляться з практичним значенням природних матеріалів (дерево, тканина, папір) у житті людини, навчаються бережному їх використанню.

Уроки фізичної культури використовують із метою загартування, зміцнення здоров'я дітей; закріплення знань про свій організм, основні способи збереження здоров'я за допомогою природних факторів, формування у дітей гігієнічних умінь і навичок.

Гра найбільш природна і водночас провідна форма дитячої діяльності, що глибоко торкається її емоційної сфери, активізує емпатичні переживання, закріплює моральну мотивацію, містить широкі можливості для вправлення в моральній поведінці і вчинках у природному оточенні. Суть гри зводиться не лише до спроможності відображати світ, але й перетворювати його. Враховуючи значення ігрової діяльності у формуванні старшого дошкільника і першокласника, вихователям доцільно зробити спробу *екологізувати ігрову діяльність*, тобто збагатити її екологічним змістом. Виховний ефект досягається при найбільшому наближенні сюжету гри до завдань екологічного виховання, а у реальних умовах – до зразків поведінки. Педагогам варто вибирати найпереконливіші факти для сюжету гри, використовувати при цьому різноманітні прийоми, такі як: пояснення, допомога, заохочення, зацікавлення, оцінка дій тощо.

Великі виховні можливості гри найбільш повно розглядаються в повсякденному житті дошкільника та в процесі позакласної роботи першокласника. Теми сюжетно-рольових ігор можуть бути різноманітні, зокрема: «Зоопарк», «Птахоферма», «Лікарня для звірів», «Теплиця», «Швидка допомога» та інші.

Як у дошкільному закладі, так і в першому класі школи *ігрові ситуації* використовуються у двох аспектах: як засіб екологічного виховання і як метод виявлення рівня вихованості дітей. Включення дітей в ігрові ситуації, дає можливість бачити, як вони діють, керуючись своїми уявленнями про хороше і погане, виявляють бажання заступитися, співчувають, засуджують. Дитині пропонують грати за себе саму, за свого товариша, намагаючись уявити, пояснити, визначити діями свого героя. Це дало змогу виявляти рівень вихованості дітей, мотиви поведінки в різних ситуаціях.

Велике значення в екологічному вихованні відводиться *дидактичній грі як засобу* формування означеної якості дітей 5–6 років.

Проведення словесно-дидактичних ігор сприяє формуванню в дітей екологічних уявлень, їх систематизації («Хто і що роблять із дерева», «Що роблять із тканини», «Дерево–кущ», «Дізнаємось, звідки з'явилося плаття і костюми»), уточненню знань про взаємозв'язки між об'єктами природи («Хто краще запам'ятав», «Що виростили люди», «Птахи на годівниці», «Птахи в природі»), відповідального ставлення до природи, формуванню вміння екологічно правильно вибирати форму поведінки у ставленні до живих істот («Вибери правильну дорогу», «Відгадай правило», «Треба – не можна»). Наприклад:

Дидактична гра "Вибери правильну стежку"

Мета: уточнити знання дітей про взаємозв'язки людини з природою на основі конкретних правил поведінки в природному середовищі.

Ігрова дія. Дитина має визначити, якою стежкою вона пройде і пояснити свій вибір.

Матеріал та обладнання: Малюнки, на яких зображені лісові стежки.

Хід гри

Завдання. Дітям пропонують три стежки. Якщо піти першою, можна потоптати конвалії, що ростуть на ній. Якщо другою – наступити на мурашник. Посередині третьої стежки горить багаття. (Діти мають вибрати третю стежку, але спочатку потрібно загасити багаття).

Для сучасного екологічного виховання потрібні нові ігри, які б з одного боку, моделювали саму творчість дитини, а з іншого – забезпечували умови для удосконалення її інтелекту. Такими іграми можуть стати ребуси ботанічного і зоологічного змісту. Такі ігри бажано об'єднувати на основі спільних, тільки їм властивих особливостей:

- кожна гра – комплекс завдань, які дитина розв'язує за допомогою різних картинок, де існує принцип парності;
- завдання пропонуються у різній формі – у вигляді моделі, малюнка, письмової інструкції;
- завдання подаються за ступенем складності: назва, зовнішній вигляд, умови існування, засоби і способи живлення, граматичні завдання зі звукоаналізом слова-назви, математичні завдання на лічбу голосних і приголосних звуків тощо;

- пошук відповідей постає перед дитиною не в абстрактній формі, а у вигляді малюнка або написаного слова-назви.

Низка педагогів [2, 4] рекомендують використовувати *словесно-логічні завдання як засіб екологічного виховання дітей*.

Застосування словесно-логічних завдань у здійсненні екологічного виховання дошкільників і школярів мають свої особливості:

- проблемне завдання викликає у дітей активне пізнавальне ставлення до природи;
- вони прості, зрозумілі, легко запам'ятовуються;
- моральні ситуації, що лежать в основі логічних завдань збуджують гуманні почуття.

Для складання завдань екологічного змісту, створення проблемних ситуацій використовують твори В. Сухомлинського, І. Скребицького та інші [7].

Організуючи освітній процес з екологічного виховання дітей 5-6 років, використовують завдання екологічного змісту та проблемні ситуації, розв'язання яких допомагає дітям робити висновки та узагальнення, аргументувати свої вчинки та дії інших людей, викликає співчуття та бережне ставлення до рослинного та тваринного світу, бажання піклуватися та охороняти природні об'єкти.

Великий педагог В. Сухомлинський приділяв особливу увагу *казці як засобу екологічного виховання* дошкільників та школярів. Оскільки, у казці природознавчого змісту в алегоричній формі передається ставлення людей до навколишнього світу, до світу природи, засудження чи схвалення вчинків героїв. Важливо використовувати в роботі з дітьми українські казки природничого змісту, тим самим залучаючи до скарбниць народної культури. Завдяки казці дитина своїм розумом і серцем виражає власне ставлення до добра і зла. А якщо в казку внести деякі відомості про взаємозалежності живих організмів між собою і середовищем, то вона буде слугувати джерелом формування екологічних понять [7]. Екологічна казка в цікавій формі допомагає розкрити складні явища природи, виховує бажання приходити на допомогу своїм меншим «братом».

Особливе місце в екологічному вихованні займають казки, написані самими дітьми. Вони допомагають зрозуміти дитячі інтереси і їх спрямованість. Цю групу казок розділяють на дві категорії: написані за аналогією з уже відомими літературними творами та складені на основі власної уяви.

При складанні екологічних казок потрібно дотримуватись таких умов: чітка композиція; схематичність і лаконічність викладу матеріалу; активний розвиток дії; захоплююча форма оповідання.

Важливе місце в екологічному вихованні дітей дошкільного віку та молодших школярів відводиться *праці*, яка пов'язана з охороною природи, складовими частинами якої є:

- природоохоронна діяльність по захисту природного середовища (підгодовування птахів, допомога тваринам, які потрапили в біду, боротьба зі сміттям, виготовлення годівниць, будиночків для птахів, установлення табличок для газонів, які охороняються тощо);
- покращення природного середовища (посадка дерев, квітів тощо);
- попередження і боротьба з негативними вчинками в природі;
- пропагування ідей охорони природи (бесіди з товаришами, дорослими, виготовлення плакатів);
- збереження і використання естетичних цінностей природи (збір природного матеріалу, виготовлення панно, виробів та інші).

Як бачимо, формуванню екологічно вихованої особистості старшого дошкільника і молодшого школяра сприяють зміст, методи, форми і засоби екологічного виховання, які використовуються педагогами обох освітянських ланок (дошкільної та шкільної).

Підвищити рівень сформованості цієї якості дітей можна на основі раціонального співвідношення різних видів діяльності, чергування їх в режимі дня дошкільного закладу і першого класу школи.

Висновки з цього дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Запровадження системного підходу у екологічному вихованні дітей 5-6 років

сприяло стимулюванню всіх структурних компонентів екологічної вихованості дошкільників: *емоційний* (спостереження, екскурсії, ігрова діяльність), *інтелектуальний* (дидактична гра, розповіді-загадки, еколого-краєзнавча робота, маршрути екологічною стежиною, проблемні, ситуації, словесно-логічні завдання, вправи), *ціннісний* (казка, сюжетно-рольові ігри, загадки), *практично-дійовий* (творча, продуктивна, трудова, самостійна діяльність).

Результати дослідження показали ефективність спільної роботи дошкільного закладу, школи та сім'ї. Застосування таких форм і методів у роботі з батьками, як: організація екологічної і методичної просвіти; застосування набутих знань у реальному виховному процесі; залучення до роботи гуртків; до організації спільних прогулянок і екскурсій у природу; до природоохоронної праці з обговоренням її результатів і наслідків для життя природи і людини.

Робота за експериментальною методикою сприяла підвищенню рівня екологічної вихованості, що виявилася у здатності дітей насолоджуватись природою, відгукуватися на прояви прекрасного в навколишньому середовищі, наявності певних екологічних знань, формуванні системи ціннісних орієнтацій, що відповідають вищим потребам особистості, дотриманні норм і правил поведінки в природі, турботливому та відповідальному ставленні до рослинного і тваринного світу.

Джерела та література

1. Богуш А. М. Наступність у роботі дошкільних закладів і початкової школи // А. М. Богуш // Освіта. – 1996. – № 8. – С. 4–5.
2. Іщенко Л. В. Змістова характеристика екологічного виховання дітей 6–7 років / Л. В. Іщенко // Наука і освіта. – 1998. – № 1/2. – С. 41–45.
3. Марочко Г. М. Природолюб – не споглядач / Г. М. Марочко // Дошкільне виховання. 1990. – № 3. – С. 21.
4. Лисенко Н. В. Екологічне виховання дошкільників / Н. В. Лисенко / К.: Освіта, 1993. – 158 с.
5. Плохій З. П. Формування у дошкільників уявлень про навколишній світ / З. П. Плохій // Дошкільне виховання. – 1988. – № 8. – С. 8–11.
6. Поніманська Т. І. Основи дошкільної педагогіки / Т. І. Поніманська. – К., 1998. – 446 с.
7. Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5-ти т. / В. О. Сухомлинський. – Т. 2. – К. : Радянська школа, 1977. – 639 с.

References

1. Bogush A.M. Nastupnist` u roboti doshkil`ny`x zakladiv i pochatkovoyi shkoly / A. M Bogush ` // Osvita. – 1996. – №8. – ` S. 4-5
2. Ishhenko L.V. Zmistova kharktery`sty`ka ekologichnogo vy`hovannya ditej 6 – 7 rokiv / L.V. Ishhenko // Nauka i osvita. – 1998. – № 1/2. – S. 41 – 45.
3. Marochko G.M. Pry`rodolyub - ne spoglydach /G.M. Marochko // Doshkil`ne vy`hovannya. –1990. – №3. – S. 21.
4. Ly`senko N.V. Ekologichne vy`hovannya doshkil`ny`kiv / N.V. Ly`senko. – K.: Osvita,1993. – 158 s.
5. Ploxiy Z.P. Formuvannya u doshkil`ny`kiv uyavlen` pro navkoly`shnij svit // Doshkil`ne vy`hovannya. – 1988. – №8. – S. 8– 11.
6. Ponimans`ka T.I. Osnovy` doshkil`noyi pedagogiky` / T.I. Ponimans`ka. – K., 1998. – 446 s.
7. Suxomly`ns`ky`j V.O. Vy`brani tvory` : v 5-ty` t. / V.O. Suxomly`ns`ky`j. – T. 2. – K. : Radyans`ka shkola, 1977. – 639 s.

Ищенко Людмила. ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТОВ ДОШКОЛЬНОЙ И НАЧАЛЬНОЙ ОТРАСЛИ ОБРАЗОВАНИЯ К ЭКОЛОГИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ И МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ. В статье освещается проблема подготовки педагогов к экологическому воспитанию детей 5-6 лет. Цель статьи заключается в раскрытии методики экологического воспитания старших дошкольников и первоклассников. Выделены организационно-педагогические условия обеспечения преемственности в экологическом воспитании дошкольников и учеников (экологическая направленность учебно-воспитательной работы дошкольного учреждения и первого класса школы; взаимосвязь в содержании, методах и средствах экологического воспитания; согласованная работа детского сада, школы и семьи).

Ключевые слова: экологическое воспитание, экологическая воспитанность, преемственность в экологическом воспитании старших дошкольников и первоклассников.

Ishchenko Lyudmila. PREPARATORY TRAINING FOR PRINCIPAL AND PERSONAL EDUCATION FOR EDUCATIONAL ADVANCES OF SENIOR PREDICTORS AND LESSON SCHOOLS. The article deals with the problem of preparation of specialists of pre-school and primary education units for the ecological education of children 5-6 years old. The purpose of the paper is to reveal the methodology of environmental education for senior

preschoolers and first-graders. Continuity in the ecological education of older preschoolers and junior pupils is considered as such interconnection in the content, methods, means and forms of work at various stages of the system of ecological education, which ensures the consistent formation of an ecologically educated person and prepares it for the implementation of more complex requirements at subsequent stages of education and upbringing. The organizational and pedagogical conditions for ensuring continuity in the ecological education of preschoolers and students (the ecological orientation of the educational work of the preschool institution and the first class of the school, the interconnection in the content, methods and means of environmental education, the work of the kindergarten, schools and families).

Keywords: *ecological education, ecological education, continuity in the ecological education of older preschoolers and first graders.*

Стаття надійшла до редколегії 26.02.2018 р.

УДК 378.016:811.162.2'36:808.2

Галина Каптур, Ольга Петрина

Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки (Луцьк)

РЕДАГУВАННЯ ТЕКСТУ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПУНКТУАЦІЙНИХ ТА ГРАМАТИЧНИХ УМІНЬ І НАВИЧОК МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

У статті висвітлюються проблеми пунктуаційного та граматичного редагування тексту на заняттях з української мови. Обґрунтовано необхідність використання тексту в процесі мовленнєвої діяльності студентів; охарактеризовано основні етапи засвоєння пунктуаційних правил, особливості роботи щодо визначення сучасних пунктуаційних умінь і навичок майбутніх учителів початкової школи; доведено важливість застосування редагування тексту як засобу формування певних пунктуаційних умінь та навичок студентів. Запропоновано приклади вправ, які сприятимуть підвищенню грамотності майбутнього вчителя початкових класів.

Ключові слова: *вища школа, текст, редагування тексту, пунктуація, вміння, завдання, рівень сформованості пунктуаційних умінь.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Пріоритетом підготовки майбутніх учителів початкових класів є формування творчої, активної, компетентної особистості, відповідальної за якість свого навчання. Як відомо, грамотною можна назвати ту людину, що має високий рівень розвитку усної і писемної мови. Тому однією із складових загальної культури людини є її пунктуаційна вправність.

Сучасна освіта спрямована на різнобічний розвиток особистості. Тому її метою є виховання духовно багатой, національно свідомої мовної особистості, а головне – грамотної. Пунктуаційна грамотність має важливе значення для правильного сприймання будь-якого тексту. Основне завдання такого тексту – правдиво, неупереджено, доступно й зрозуміло повідомляти аудиторії інформацію, яка її цікавить. Правильне пунктуаційне оформлення текстів сприяє цьому, забезпечуючи їх адекватне сприймання й розуміння.

Оволодіння пунктуацією є одним із важливих елементів загальноосвітньої підготовки студентів, однак систематичні спостереження за успішністю студентів свідчать про недостатній рівень їх пунктуаційної грамотності. Завдання підвищення пунктуаційної вправності набуває особливої актуальності в умовах реформування вищої освіти.

Систематичні спостереження над навчальним процесом, досвід викладачів, результати перевірки студентських письмових робіт свідчать про те, що пунктуаційна грамотність знаходиться в прямій залежності від рівня міцності знань із синтаксису та морфології. Більшість пунктуаційних помилок пояснюється невмінням студентів розібратися в закономірностях синтаксису, який вивчається на різних етапах оволодіння мовою і є наскрізним матеріалом програми з української мови.

Все це зумовлює необхідність розробки ефективної системи роботи над виробленням пунктуаційних умінь і навичок у майбутніх учителів початкових класів на комунікативних засадах з урахуванням новітніх технологій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми розвитку пунктуаційних умінь і навичок були в центрі уваги вчених, мовознавців, педагогів (П. Білоусенко, О. Гончарук, О. Доценко, В. Зінченко, Н. Ковальчук, О. Кравченко, В. Підгурська, О. Роїк, І. Савченко, Т. Слободянська, Т. Шевчук, В. Явір та ін.), однак ці наукові праці присвячені переважно теорії і практиці навчання пунктуації в середній школі. Окремі питання формування пунктуаційної грамотності майбутніх учителів початкових класів не були предметом спеціальних досліджень, а вкраплюються невеличкими острівцями, висвітлюються епізодично у статтях і посібниках, у яких розглядаються загальні питання навчання української мови.

Нині особливої актуальності набуває питання писемної грамотності як показника загальнокультурного рівня представника будь-якого фаху (В. Зінченко), формування мовної особистості засобами пунктуації (Т. Шевчук), формування синтаксичної й пунктуаційної компетентностей учнів засобами кооперативного навчання (В. Сидоренко), пунктуаційний аналіз як засіб удосконалення зв'язного усного і писемного мовлення учнів середніх класів (Н. Ковальчук), мотиваційна складова у формуванні правописно-пунктуаційної компетентності студентів-філологів (О. Роїк) та ін.

Водночас, попри значну кількість методичних розроблень, на жаль, недостатньо розкрито особливості роботи з текстом як засобом формування пунктуаційної компетентності майбутніх учителів початкових класів, зокрема особливої уваги потребує розкриття своєрідності використання пунктуаційного редагування тексту.

Мета статті – проаналізувати програмові вимоги з пунктуації у вищій школі; обґрунтувати шляхи удосконалення пунктуаційного та граматичного редагування тексту на заняттях з української мови.

Виклад основного матеріалу дослідження. Майбутні вчителі початкових класів повинні вміти правильно мислити, передавати думки в чіткій, лаконічній, художньо-виразній формі, яка відповідає нормам сучасної української літературної мови.

Текст як об'єкт методичного дослідження становить складну проблему, оскільки використання готових текстів або навчання створювати власні тексти різних типів і стилів мовлення відповідно до умов спілкування потребує знання вчителем лінгвістичної, психолінгвістичної, методичної сутності тексту і процесу його творення [2]. Усе це засвідчує необхідність багатоаспектної інтегрованої роботи з текстом під час формування пунктуаційної та граматичної компетентностей, адже «текст має власну внутрішню структуру, певну побудову, є продуктом монологічного або діалогічного мовлення, вираженим в усній або писемній формах (...) дає змогу показати функціонування мовних одиниць» [5, с. 241]. Саме текст становить єдність лексичних, морфологічних і синтаксичних компонентів, є основою для з'ясування особливостей використання мовних одиниць у мовленні для передачі авторського задуму, оцінок, ставлення, розуміння, а перехід від спостереженням над авторським текстом до побудови власних висловлювань допомагає студентам не тільки зрозуміти роль тієї чи тієї мовної одиниці мовленні, а й усвідомити їх життєвий зміст, пізнати красу мови [1].

Сучасна пунктуація – це сукупність загальноприйнятих, рекомендованих відповідними документами правил використання розділових знаків і особливостей індивідуально-авторського їх уживання.

Розділові знаки служать засобом розчленування мовного потоку на семантико-синтаксичні відрізки, допомагають виявити смислові відношення між словами та уточнити структуру речення, виконують експресивну функцію, графічно виражають оригінальність авторського мислення. Інтонація відтворює авторський задум: саме зміст диктує інтонацію, яка, зазвичай, є засобом вираження змісту, а отже, і певної структури [4].

Зважаючи на це, рекомендуємо розподілити принципи пунктуації за формами літературного мовлення. В усному мовленні (при аудіюванні тексту), безсумнівно, знайде свою реалізацію принцип інтонаційний, оскільки доречно, влучно дібрана інтонація налаштує того, хто сприймає текст на слух і відтворює його на письмі, на правильне розуміння вжитої в тексті пунктуації – як нормативної, так і ненормативної, стилістично нейтральної й стилістично маркованої.

Писемна форма літературного мовлення, на наш погляд, мусить керуватися принципами, що враховують зміст і структуру речення, специфіку графічних знаків, їх типологічну характеристику, оскільки постановка розділових знаків залежить від авторського задуму, членування тексту на частини, від семантико-синтаксичних відношень між ними. Ці принципи спрямовані насамперед на того, хто пише, створює текст, і на того, хто його сприймає.

Практичне вирішення пунктуаційних завдань, а значить, удосконалення методів і прийомів навчання пунктуації, не можливе без опори на системний зв'язок та взаємодію трьох основних принципів пунктуації: смислового, структурного, інтонаційного. Структурний (синтаксичний) принцип дає можливість з'ясувати місце розділового знака, а смисловий та інтонаційний дозволяють вибрати потрібний знак для правильного пунктуаційного оформлення висловлювання на письмі. А це пов'язано з необхідністю навчити студентів пунктуаційно правильно оформляти самостійно створювані ними тексти [3].

Вдосконалення пунктуаційної грамотності майбутніх учителів початкових класів відбувається на заняттях із сучасної української мови з практикумом та під час вивчення курсу «Практикум з українського правопису». У студентів потрібно сформувати: 1) систематизовані знання про розділові знаки; 2) розуміння історичних віх розвитку української пунктуації; 3) вміння класифікувати пунктограми за типом уживання, частотністю; 4) пунктуаційні уміння та навички. Тому перед викладачем ставляться наступні завдання:

- систематизувати всі пунктограми сучасної української мови, з розмежуванням їх на обов'язкові, факультативні та індивідуально-авторські знаки;
- удосконалити вміння правильно розставляти розділові знаки та характеризувати умови їхнього використання в реченні та тексті;
- різнобічно коментувати чинні пунктуаційні норми сучасної української літературної мови.

Формуючи мовну особистість майбутнього вчителя початкових класів, варто пам'ятати, що недостатньо лише запам'ятати правила вживання розділових знаків у певних синтаксичних конструкціях, а й потрібно враховувати той факт, що часто вживання розділових знаків залежить від стилю мовлення, від того, який зміст автор вкладає у те чи інше висловлювання. Тому вивчення пунктуації пов'язуємо не тільки з граматику, а й стилістикою та іншими розділами мовознавства.

Формування в майбутніх учителів початкової школи власне мовної і мовленнєвої компетенцій у процесі опрацювання текстового матеріалу становить безперервний процес, який ґрунтується на вміннях спостерігати, сприймати, аналізувати, відтворювати, конструювати, реконструювати, редагувати, вдосконалювати тексти з урахуванням доцільності і правильності вживання розділових знаків. Правильне інтонування студентських висловлювань відповідно до мети й умов комунікації є одним із факторів формування свідомої мовної особистості.

Оволодінню студентами пунктуаційними поняттями сприяє використання раціональної системи пунктуаційних вправ (за послідовністю виконання: підготовчі, основні, узагальнювальні; за змістом мовного матеріалу: синтаксичні, пунктуаційні, пунктуаційно-стилістичні, граMATико-стилістичні).

Наведемо зразки завдань щодо вдосконалення пунктуаційної грамотності та граматичної компетентності студентів – майбутніх учителів початкових класів – під час вивчення курсу «Практикум з українського правопису»:

Завдання 1. Перепишіть текст, розставляючи розділові знаки. Відредагуйте висловлювання, звертаючи увагу на стилістичні особливості використання граматичних засобів. У процесі стилістичної правки використовуйте граматичні синоніми.

Рівні організації живої матерії

Людей весь час на протязі всього історичного розвитку хвилювало питання про толк життя. Але це питання залишилося невирішеним до цього часу. Більшість вчених уважають що життя особлива форма за якої існує матерія що відрізняється від не живої за будовою та функціонуванням що в біології називається життєдіяльність.

Відкритою системою в багато рівнів є життя. Така система може мінятися з навколишнім середовищем речовиною й енергією. Всі живі створіння складаюця більше з сполук чотирьох біогенних елементів. Це вуглець кисень водень та азот. Ці елементи утворили органічні сполуки в основі яких лежать ланцюжки вуглецевих атомів а ще вони мають велетенські розміри молекул які можуть складатися із сотень тисяч й мільйонів атомів. Основні класи органічних сполук живої матерії це білки і вуглеводи і ліпіди а також нуклеїнові кислоти. Що б жити їм потрібний речовинний обмін який полягає у одночасному утворенні складних речовин та їх розкладі на прості які супроводжуються перетворенням енергії. Жива матерія має кілька рівнів організації молекулярний і біо-геоценотичний і біосферний.

На молекулярному рівні проходять хімічні реакції і перетворюється енергія в живих істотах а також зберігається змінюється й реалізується спадкова інформація. Вона закодована в молекулах нуклеїнових кислот (Із часопису).

Завдання 2. Перепишіть текст, розставляючи розділові знаки. Знайдіть відокремлені і невідокремлені означення, поясніть пунктуацію. Зробіть, де можливо, синонімічну заміну відокремлених означень підрядними частинами складних речень. З'ясуйте, як у процесі трансформації змінюється стилістичний відтінок кожного речення.

1. Вимайструвана Сидором Омельковичем криниця ще в перші повоєнні роки й досі приносить людям радість вертається з поля жниввар чи жене череду пастух іде або іде далекий путівник і неодмінно кожен з них зупиниться біля колодязя (В.Скуратівський). 2. Оспівана в думах легендах і красному письменстві відтворена у картинах видатних художників минулого й сучасного в аматорських фотовідбитках і кінематографі Хортиця віддавна слугувала людям (С. Гречаник). 3. Листя вимите рясним дощем поблискувало на сонці (М. Коцюбинський). 4. Сьогодні Україна вступає в нову фазу розвитку на державному рівні оголошено намір здійснити масштабну політичну реформу спрямовану на формування нової, більш демократичної якості української держави (Із часопису). 5. Мовотворчі процеси і поява трьох східнослов'янських мов у згаданий період стимулювалися дивергентними процесами зумовленими припиненням існування Київської Русі держави що сприяла формуванню давньоруської літературної мови спільної для всіх східнослов'янських племен (Із часопису).

Завдання 3. Перепишіть текст, розставляючи розділові знаки. Доповніть речення відокремленими членами та підрядними частинами так, щоб вони завершили його структурну цілісність. З'ясуйте стилістичну роль відокремлених членів речення та складнопідрядних речень у тексті.

Сьогодні Україна вступає в нову фазу розвитку на державному рівні оголошено намір здійснити масштабну політичну реформу, У зв'язку з цим виникає питання наскільки взагалі демократія відповідає політичній культурі українства? Демократія в Україні це природне явище чи привнесене ззовні запозичення?

....., варто констатувати демократизм завжди був притаманний українському народові про що свідчить вся українська історія особливо ті періоди розвитку,.... Історичний екскурс дозволить нам переконатися в справедливості даного твердження (Із часопису).

Після повторення, закріплення чи узагальнення вивчених пунктограм ефективним видом контролю знань будуть тести. Наводимо деякі з них:

1. Позначте речення, у якому між підметом і присудком треба поставити тире (розділові знаки пропущено):

- А. Боятися смерті на світі не жить (*Нар. творчість*).
- Б. Всякий труд почесний (*Нар. творчість*).
- В. Слово не стріла а ранить глибоко (*Нар. творчість*).
- Г. Життя мов бурхлива ріка у своєму швидкому плині (*І. Цюпа*).

2. Позначте речення, у якому тире стоїть на місці пропущеного члена:

- А. І новорічна ніч – як казка (*Є. Гуцало*).
- Б. Сонце повільно сховалося за горизонт – до Карпат завітав вечір... (*М. Парминський*).
- В. Пам'ятаєш, як пахне вітер – полонений старих каштанів? (*О. Де-леменчук*).
- Г. В просвітку дерев – віддзеркалення міста (*О. Де-леменчук*).

3. Позначте речення, у якому означення однорідні, а тому між ними треба поставити кому (розділові знаки пропущено):

- А. В густім зеленім березовім гаю над Дністром весело щебетали пташки (*І. Франко*).
- Б. Сонце вдарило з-за лісу червоним потужним промінням на київські гори (*І. Нечуй-Левицький*).
- В. Широка зелена Оболонь і Поділ укрились тінню і потемнішали (*І. Нечуй-Левицький*).
- Г. Сиві рожеві блакитні дими кучеряві плинуть з високих, мов башти, стрімких димарів (*М. Рильський*).

4. Позначте речення, у якому після однорідних членів речення треба поставити тире (розділові знаки пропущено):

- А. Про все ти співаєш про сльози і сміх про молодість грізну (*В. Сосюра*).
- Б. Мені там рідне все й Дінця зелені хвилі і шепіт яворів і дальній дзвін копит і округа озер степів картини милі й на обрії гаї що серцю шлють привіт (*В. Сосюра*).
- В. Земля України і небо і люди усе мені рідне (*В. Сосюра*).
- Г. У щастя людського є рівних два крила троянди й виноград красиве і корисне (*М. Рильський*).

5. Позначте речення, між частинами якого ставиться тире (розділові знаки пропущено):

- А. Мене водило в безвісті життя та я вертався на свої пороги... (*Д. Павличко*).
- Б. Тут кожен день історією куту і кожен день сучасним гомонить (*Б. Олійник*).
- В. Скрізь якась покора в тишині розмита і берізка гола мерзне за вікном (*В. Сосюра*).
- Г. Несподіваний ривок і ми відриваємося від землі (*А. Шиян*).

6. Позначте безсполучникове складне речення, між частинами якого ставиться двокрапка (розділові знаки пропущено):

- А. Поглянь вуалі білосніжні смагляві вишні надягли (*Д. Іванов*).
- Б. Сонце весні знов привітно свят-рушнички вистеля ходить мій сум по землі і пожуравлиному плаче... (*Д. Іванов*).
- В. Прийде осінь у засіках буде хліб золотий (*О. Десняк*).
- Г. В неділеньку рано розігралося море не одному сину на чужині горі (*Гр. Тютюнник*).

7. Позначте, які розділові знаки треба поставити в поданому реченні:

Таке моє давнє правило ніколи не шкодувати за тим чого не можна повернути (*О. Гурейв*)

- а) кому після *тим* і після *правило*;
- б) кому після *правило* і кому після *тим*;
- в) тире або двокрапку після *правило*;
- г) двокрапку після *правило* і кому після *тим*.

Успішному формуванню пунктуаційних умінь студентів сприятиме розроблена система різних за змістом, формою виконання завдань, спрямованих на контроль і самоконтроль знань, дотримання принципів дидактики в навчанні, використання різних форм закріплення і перевірки знань.

Розглянувши шляхи формування правописних умінь і навичок майбутніх учителів початкових класів, ми дійшли таких висновків: правописні навички студентів формуються в постійному зв'язку з граматиною та з мовленнєвими навичками в процесі розвитку мовлення; робота з текстовим матеріалом є важливою для засвоєння комплексу пунктограм.

Висновки з цього дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Отже, аналізуючи або редагуючи текст, студенти оволодівають багатством

усного і писемного мовлення, адже правильне сприймання тексту забезпечується не тільки рівнем мовної та мовленнєвої підготовки, а й необхідним багажем пунктуаційних знань, а також рівнем логічного й емоційного сприйняття, особистісно-психологічними показниками. У подальших дослідженнях плануємо розглянути методику вивчення пунктуації української мови на синтаксичній основі майбутніми вчителями початкових класів.

Джерела та література

1. Груба Т. Редагування тексту як засіб формування граматичної компетентності учнів профільної школи / Т.Груба // Українська мова і література в школах України. – 2016. – № 6. – С. 10–12.
2. Лещенко Г. Особливості роботи з текстом на уроках української мови за компетентнісним підходом / Г. Лещенко // Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. Педагогічні науки. – 2016. – № 1(1). – С. 79–85.
3. Ковальчук Н. Пунктуаційна грамотність як складова формування мовної особистості / Н. П. Ковальчук // Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія: Психологія і педагогіка. – 2014. – Вип. 29. – С. 41–43.
4. Савченко І. Способи реалізації функціонально-стилістичного принципу української пунктуації / І. Савченко // Українська мова і література в школі. – 2013. – № 6. – С. 30–32.
5. Словник-довідник з української лінгводидактики : навч. посіб. / Кол. авторів за ред. М. І. Пентиліук. – К. : Ленвіт, 2015. – 320 с.
6. Хом'як І. Компетентнісний підхід до навчання правопису української мови / І. Хом'як // Українська мова і література в школах України. – №17. – №11. – С. 17–21.
7. Шевчук Т. Формування мовної особистості засобами пунктуації / Т. Шевчук // Лінгводидактичні аспекти фахової підготовки майбутнього вчителя: збірник наук. праць / За ред. К. Я. Климової. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2014. – С. 56–60.

References

1. Gruba T. Redaguvannya tekstu jak zasib formuvannya gramatichnoi kompetentnosti uchniv profil'noi shkoli / T.Gruba // Ukrain's'ka mova i literatura v shkolah Ukraini. – 2016. – № 6. – S. 10-12.
2. Leshhenko G. Osoblivosti roboti z tekstem na urokah ukraïns'koï movi za kompetentnisnim pidhodom / G. Leshhenko // Naukovij visnik Shidnoevropejs'kogo nacional'nogo universitetu imeni Lesi Ukraïнки. Pedagogichni nauki. – 2016. – № 1(1). – S. 79-85.
3. Koval'chuk N. Puntuacijna gramotnist' jak skladova formuvannya movnoï osobistosti / N. P. Koval'chuk // Naukovi zapiski Nacional'nogo universitetu «Ostroz'ka akademija». Serija: Psihologija i pedagogika. – 2014. – Vip. 29. – S. 41-43.
4. Savchenko I. Sposobi realizacii funkcional'no-stilistichnogo principu ukraïns'koï puntuacii / I.Savchenko // Ukraïns'ka mova i literatura v shkoli. – 2013. – № 6. – S.30-32.
5. Slovník-dovidnik z ukraïns'koï lingvodidaktiki : navch. posib. / Kol. avtoriv za red. M. I. Pentiljuk. – K. : Lenvit, 2015. – 320 s.
6. Hom'jak I. Kompetentnisnij pidhid do navchannya pravopisu ukraïns'koï movi / I. Hom'jak // Ukraïns'ka mova i literatura v shkolah Ukraini. – №17. - №11. – S.17-21.
7. Shevchuk T. Formuvannya movnoï osobistosti zasobami puntuacii / T. Shevchuk // Lingvodidaktichni aspekti fahovoi pidgotovki majbutn'ogo vchitelja: zbirnik nauk. prac' / Za red. K.Ja.Klimovoï. – Zhitomir: Vid-vo ZhDU im. I.Franka, 2014. – S.56-60.

Каптур Галина, Петрина Ольга. РЕДАКТИРОВАНИЕ ТЕКСТА КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ ПУНКТУАЦИОННЫХ И ГРАММАТИЧЕСКИХ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ. В статье освещаются проблемы пунктуационного и грамматического редактирования текста на занятиях по украинскому языку. Обоснована необходимость использования текста в процессе речевой деятельности студентов; охарактеризованы основные этапы усвоения пунктуационных правил, особенности работы по определению современных пунктуационных умений и навыков будущих учителей начальной школы; доказана важность применения редактирования текста как средства формирования определенных пунктуационных умений и навыков студентов. Предложено примеры упражнений, которые будут способствовать повышению грамотности будущего учителя начальных классов.

Ключевые слова: высшая школа, текст, редактирование текста, пунктуация, умение, задание, уровень сформированности пунктуационных умений.

Kaptur Halyna, Petryna Olga. REDACTION THE TEXT AS THE MEANS OF THE FORMATION PUNCTUATIONAL AND GRAMMATICAL ABILITIES AND SKILLS OF THE FUTURE TEACHERS OF THE PRIMARY CLASSES. The actual demands of the punctuation in the high school are given. The attention is focused on developing punctuational abilities with the help of exercises and keeping the connection and interaction three main punctual principles: significative, structural and intonational. The structural (syntactical) principle gives the opportunity to clear up the place of the punctuational symbols but significative and intonational let choose a necessary symbol for the correct punctuational expression on writing. This is connected with necessity to teach students personally to

write texts correctly. The main aim of this methods is to teach students to use the punctuational notions in practice and use the punctuational system in exercises such as : in succession of accomplishment: preparatory, principal, generalized as meaningful it is syntactical, grammatical stylistical, keeping common didactical and methodological principles of the studying usage the modern and effectives methods and ways of the learning of the punctuation, spending different lessons. The importance of using reduction is proved as the way of the formation the definite punctuational abilities and student's skills. The examples of the tasks are given they will help to rise the student's literacy.

Keywords: high school, text, text's redaction, punctuation, skills, tasks, the level of the formation the punctuational skills.

Стаття надійшла до редколегії 05.03. 2018 р.

УДК 378.011.3 – 051:378.091.313

Лариса Корміна, Ірина Марценюк

Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки (Луцьк)

НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ СВІТОГЛЯДНОГО АСПЕКТУ ІНТЕГРОВАНІХ КУРСІВ

У статті обґрунтовано доцільність впровадження інтегрованих курсів у навчальний процес загальноосвітньої школи з погляду формування цілісності світоглядних знань учнів. Ефективність реалізації світоглядного аспекту інтегрованих курсів залежить від науково-теоретичної підготовки майбутніх учителів. Визначено, що студентами мають бути усвідомлені основні передумови інтеграції знань у навчанні. Охарактеризовано такі: інтеграція наукових знань – об'єктивно існуючий процес; інтегративні тенденції педагогічної науки і практики; інтегративний характер процесу пізнання; людина як інтегрований об'єкт вивчення; соціально-світоглядні передумови інтегрованих зв'язків у навчанні; філософські основи інтегрованих зв'язків у навчанні; психолого-педагогічні основи інтеграції знань учнів.

Ключові слова: світогляд, світоглядні знання, майбутній учитель, інтеграція знань у навчанні, інтегровані курси.

Постановка проблеми у загальному вигляді та зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Формування цілісних світоглядних знань учнів на основі оволодіння ними науковими знаннями, виховання у школярів умінь розбиратися в плюралізмі й альтернативності існуючих світоглядних систем та здатності формувати власний погляд на світ є головними завданнями сучасної шкільної освіти.

Проте предметно-розрізнене освоєння учнями основ природничих і суспільних наук, яке характерне для сучасної школи, не забезпечує в повній мірі формування цілісної, достатньо несуперечливої системи світоглядних знань особистості, розвитку у неї міждисциплінарного мислення.

Одним із шляхів розв'язання досліджуваної проблеми є синтезоване засвоєння провідних світоглядних понять із шкільних курсів, інтеграція у навчанні знань природничого, суспільного, людинознавчого характеру, які й можуть бути основами формування інтегрального образу світу та глобального мислення учнів.

З огляду на це доцільним є включення до навчальних планів загальноосвітньої школи інтегрованих курсів, покликаних сприяти цілісному освоєнню світу школярами.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз педагогічної літератури свідчить, що інтеграція навчання є досить популярною в зарубіжній школі. Інтеграційні процеси характерні і для сучасної школи України та ближнього зарубіжжя. Проблема інтеграції присутня в дослідженнях Т. І. Браже, С. У. Гончаренка, В. Р. Ільченко, Ю. І. Мальованого, М. І. Махмутова, Е. Л. Носенко, В. Ф. Паламарчук, А. А. Пінського, А. В. Степанюк, Г. Ф. Федорець та ін. Зокрема, значний внесок у розробку проблеми формування світоглядних знань особистості теоретико-наукової спрямованості зробили С. У. Гончаренко, В. Р. Ільченко, В. Ф. Паламарчук. На важливості врахування вікових та психологічних особливостей учнів у процесі впровадження інтегрованих курсів наголошували Ю. І. Мальований, А. В. Степанюк. Оцінно-ціннісний аспект формування світогляду особистості є предметом теоретичних досліджень І. Д. Бега, І. А. Зязюна.

Мета статті – визначити основи науково-теоретичної підготовки майбутніх учителів до реалізації світоглядного аспекту інтегрованих курсів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Професійна підготовка майбутніх учителів передбачає їхню готовність до практичного розв'язання завдань світоглядного становлення учнів. Це вимагає наявності знань про сутність і структуру світогляду особистості, усвідомлення важливості емоційно-особистісних основ світоглядних знань, розуміння важливості інтеграції знань у навчанні як засобу формування цілісного світобачення школяра. Студенти мають усвідомити основні передумови інтеграційних процесів у шкільній практиці, і, зокрема, впровадження навчальних курсів, в яких буде інтегрований об'єкт вивчення. Нами визначено й обґрунтовано такі:

1. *Основою для нинішнього процесу інтеграції був тривалий період встановлення міжпредметних зв'язків, який дав новий погляд на зв'язок предметів.* Предметно-розчленоване вивчення учнями зовнішнього світу, природи, до того ж поза їх зв'язком з людиною, не сприяє формуванню в свідомості школярів цілісної картини світу, не забезпечує повноцінного освоєння головних сфер світоставлення людини: людина-природа, людина-людина, людина-суспільство. Подолати негативні явища розрізненого предметного навчання за допомогою лише міжпредметних зв'язків досить важко, адже вчитель, здійснюючи їх, як правило, прагне перш за все створити найкращі умови для формування в учнів конкретних знань із даного предмета. До того ж не кожний вчитель готовий їх реалізувати. Міжпредметні зв'язки - важливий, але допоміжний засіб, який в тій чи іншій мірі об'єднує знання школярів.

Сьогодні наступив вищий етап підходу до єдності шкільних дисциплін, коли від стадії реалізації міжпредметних зв'язків, яка лише координувала існування явищ із різних предметів, треба переходити до становлення нових цілісностей. Сьогодні народження синтезованих навчальних курсів відбувається на основі інтегрування матеріалу як із традиційних, класичних предметів, так і нових галузей знання, в процесі якого утворюється нове єдине ціле, яке й стає об'єктом вивчення.

2. *Інтеграція наукових знань є об'єктивно існуючим процесом.* У сучасний період інтегративні процеси в науці набувають різних форм і досягають різного ступеня реалізації. Відбувається взаємозбагачення науковими ідеями, поняттями, теоріями, удосконалюється система методів наукового дослідження. Виникнення якісно нових глобальних проблем, розвиток тенденцій комплексності у вивченні таких складних об'єктів як людина, середовище вимагають плідної взаємодії багатьох дисциплін. Сучасна наука перетворюється в комплексну, що є умовою цілісного пізнання об'єктів. Всезагальність поняття про взаємозв'язок поширюється не тільки на природні, а й на суспільні явища та психічні процеси. Форми мислення співвідносяться між собою і відображають єдину систему знань про світ. І саме інтегративні процеси в науці є відображенням властивості оточуючому нас світу єдності, цілісності, структурності на основі взаємодії всіх його складових.

Розвиток інтегративних тенденцій в науці сприяв тому, що багато філософських, світоглядних питань органічно увійшли до неї, були асимільовані нею і розв'язувалися стосовно до конкретних пізнавальних, методологічних, світоглядних ситуацій [2; 3; 7].

3. *Інтегративні тенденції характерні для педагогічної науки і практики.* Зокрема, найбільш виразними вони є в дидактиці. Вчені-дослідники, розвиваючи теорію навчання, і раніше використовували висновки філософії, логіки, психології, вікової фізіології тощо. Інтегративні ж тенденції сучасної дидактики головним чином виявляються в тому, що для визначення закономірностей навчання вчені почали залучати поняття і теоретичні передумови кібернетики та соціології, апарат дидактики значно поповнився за рахунок теорії інформації, теорії систем.

4. *Для пізнання загалом теж характерний процес інтеграції, який схематично можна зобразити як перехід від нагромадження фактів до їх узагальнення і пояснення, до створення теорій; потім до підведення нових фактів під побудовані теорії і підвищення ступеня їх загальності; і, нарешті, до встановлення зв'язку між теоріями, до їх синтезу, утворення цілісного*

наукового знання. Пізнання зв'язків між явищами через узагальнення і утворення понять сприяє удосконаленню здатності людини до відображення світу як взаємозв'язаного. Інтегративні процеси у науковому пізнанні є основою інтегративних зв'язків у навчанні. Наукова картина світу зможе постати у свідомості учнів цілісною, якщо у них формуватимуться цілісні знання на рівні окремих фактів і понять, а також на рівні теорій і концепцій.

Особливості утворення світоглядних знань особистості передбачають необхідність інтеграції різних картин світу та способів світопізнання [9]. Шкільні інтегровані курси повинні забезпечити творче оволодіння різними способами пізнання (науково-теоретичним, художнім, духовно-практичним), що сприятиме цілісному світобаченню особистості.

5. Людина є інтегрованим об'єктом вивчення. Людина, будучи органічною частиною природи, суспільства, Всесвіту, виступає як міждисциплінарний феномен і потребує цілісного підходу. Цілісність людини як організму, особистості, індивідуальності вимагає використання як джерела знань про неї усіх наук, синтезу різнорідних знань, поглядів, точок зору. Розчленоване ж вивчення людини не відповідає її сутності. Як показав Б. Г. Ананьєв, вивчення людини на сучасному етапі характеризується зростаючою різноманітністю аспектів людинознавства, що пов'язано з процесом взаємодії природничих, технічних і суспільних наук, розвитком міждисциплінарних зв'язків, виникненням нових суміжних дисциплін, і «антропологізацією» сучасних природничих і технічних наук [1].

Синтезований характер і людиновимірність наукових знань, які містяться в інтегрованих курсах і демонструють взаємозв'язок людини, природи, суспільства, підводять учнів до усвідомлення свого місця в природі і суспільстві, виховують у школяра почуття самоцінності власного життя, причетності до навколишнього природного і соціального середовища, до реального світу, тобто в кінцевому результаті сприяють формуванню цілісності світоглядних знань особистості.

6. Існують соціально-світоглядні передумови інтегративних зв'язків у навчанні. Трансформаційні процеси в суспільстві, глобальні проблеми підвищують роль світогляду, оскільки він визначає спрямованість соціальної діяльності і поведінки людини, її ставлення до суспільства і самої себе.

Природно, зростає суспільна потреба в оновленні змісту світоглядних знань як базового елементу світогляду з урахуванням динаміки зовнішнього середовища, інновацій в науці, техніці, духовній сфері суспільства. Поповнюючи та оновлюючи зміст світоглядних знань сучасної людини, необхідно враховувати, по-перше, відсутність світоглядної монолітності та одностайності, реальне існування світоглядного плюралізму, альтернативних світоглядних систем. По-друге, слід розуміти, що стихійність формування світогляду, світоглядних знань призводить до їх внутрішньої суперечливості, співіснування в них відмінних, а інколи й взаємовиключаючих поглядів та ідей, які можуть бути запозичені з різних світоглядних систем. По-третє, треба усвідомити, що необхідною умовою розвитку особистості є її право на вибір у найширшому розумінні цього слова, включаючи право на вибір світоглядних цінностей [10].

Вважаємо, що у шкільному навчанні варто використовувати практично увесь світоглядно активний зміст культури, оскільки вироблення власної світоглядної позиції неможливе без ознайомлення з різними системами світоглядних поглядів, з усіма зафіксованими у культурі відповідями на “вічні” питання життя. Тому основою викладання інтегрованих курсів має бути розуміння необхідності співіснування різних культур, виявлення суперечностей у світоглядних системах, пошук точок дотику протилежних поглядів, виховання толерантного ставлення до альтернативних світоглядних ідей, формування умінь для здійснення діалогу, а не просто синтезу думок. Це в кінцевому результаті сприятиме становленню цілісного несуперечливого світогляду школяра.

7. Філософську основу інтегративних зв'язків у навчанні складають такі положення:

А. Світ, як цілісність, містить в собі нескінченну множинність своїх частин, і вивчати їх покликана не якась конкретна наука, а ціла система наукових дисциплін, у кожній з яких свої методи і засоби.

Б. Людина – носій певного світогляду – завжди виступає як цілісний суб'єкт, який прагне до інтегративного сприйняття світу, створення індивідуально-цілісної його моделі.

В. Пов'язаність людини зі світом, неможливість для людини існувати поза ставленням до світу потребує вироблення цілісного ставлення до цього світу, яке базується на пізнанні і розумінні його, діяльності особистості та діалозі людини з світом.

Г. Світогляд є синтетичним утворенням, вищою формою суспільної свідомості, в якій інтегровані філософські принципи осмислення і синтезу знань про світ в цілому. Знання як базовий елемент світогляду мають набути характеру цілісності.

Д. Оскільки відношення «людина-світ» є головним предметом філософського усвідомлення, то філософія виступає як теоретична форма розвитку світоглядного знання і як загальна світоглядна методологія.

Е. Вихідними філософськими положеннями є безперервність руху і розвитку, всезагальність взаємозв'язку в системі «природа-суспільство-людина», визнання рушійною силою розвитку внутрішньої суперечності між різними сторонами явища, процесу.

Узагальнюючи названі твердження, наголошуємо, що зміст інтегрованих навчальних курсів має базуватися на науково-філософській основі. Це сприятиме прилученню школярів до основ філософського знання, засвоєнню ними понять і узагальнених уявлень філософського характеру про світ; розширенню меж активного пізнання світу особистістю; розвитку альтернативного мислення; рефлексії над культурою; гуманітарному баченню своєї особистості в світі, осмисленню свого місця в духовному житті народу.

8. *Психолого-педагогічні основи інтеграції знань учнів.* Головним завданням школи є формування цілісної особистості, що передбачає необхідність досягнення цілісності світогляду, який забезпечує усвідомлення єдності світу та створення його цілісного образу в свідомості учня. Однак, як свідчать психолого-педагогічні дослідження, цілісність первинного «образу світу» (ідеального, алегоричного, проте цілісного) руйнується в процесі шкільного предметно-розрізненого навчання. Це є результатом неврахування у шкільній практиці науково обґрунтованих психологією і педагогікою висновків, які показують, що діти до певного віку сприймають світ цілісним. Зокрема, учень початкової школи та діти 10–12 років бачать природу, навколишній світ нерозчленованими на ізольовані об'єкти, їм важко зрозуміти поділ світу і знань на окремі галузі і науки. Що ж стосується старшого підліткового і юнацького періодів у розвитку особистості, то слід підкреслити, що у свідомості підлітка нерозчленованість світу зникає, постаючи перед ним у двох вимірах – зовнішньому і внутрішньому, але предметом вивчення, осмислення є увесь світ в цілому - природний, соціальний, власний внутрішній, світ багатогранний і взаємозв'язаний. Завдання школи полягає у формуванні цілісного образу світу в свідомості школяра на різних ступенях навчання та обов'язковому збагаченні його у відповідності з віковими особливостями учнівської молоді.

Введення інтегрованих курсів допомагає досягненню вищого рівня узагальнення і систематизації знань учнів, що відповідає закономірності психічного розвитку дітей, згідно якої дитяча свідомість прагне до все більшого обсягу знань, систематизації їх та ущільнення знань в блоки, зручні для збереження в пам'яті і використання [4; 5; 6; 8]. Систематизація знань є засобом формування цілісної свідомості, розвитку теоретичного мислення особистості. Отже, враховуючи вікові особливості світосприймання, закономірності психічного розвитку учнів вважаємо, що доцільним є інтегроване навчання в початковій школі та поєднання систематичних курсів основ наук з введенням інтегрованих в основній та старшій школі.

Висновки з цього дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Інтеграція знань у процесі навчання є перспективним засобом формування синтезованого, світоглядно узагальненого, цілісного погляду особистості на об'єктивну дійсність. Важливо не просто показати точки дотику навчальних курсів, галузей знань, а дати учням через їх органічний зв'язок бажане уявлення про єдність оточуючого світу, синтезуючи різнорідний матеріал у нове єдине ціле. В інтегрованих курсах знання повинні інтегруватися в єдину систему об'єктивно (на основі законів і закономірностей), мати логічне, наукове, методологічне, психологічне, дидактичне обґрунтування їх об'єднання.

Інтегровані шкільні предмети мають ґрунтуватися на науково-філософській основі, бо саме наукове пізнання, філософське осмислення та світоглядне узагальнення отримуваних знань, конкретно-наукового матеріалу дозволяють відтворити людині світ як певну цілісність.

Проведене дослідження не вичерпує усіх аспектів проблеми. *Подальшого вивчення потребують* питання відбору світоглядно активного змісту культури, конкретного навчального матеріалу шляхом його інтеграції в організовану форму світоглядного знання.

Джерела та література

1. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – Л., 1968. – 338 с.
2. Афанасьев В. Г. Проблема целостности в философии и биологии / В. Г. Афанасьев. – М.: Мысль, 1964. – 416 с.
3. Балл Г. О. Чи суперечить матеріалістичний свігляд релігійному? / Г. О. Балл // Рідна школа. – 1993. – № 5. – С. 24–28.
4. Выготский Л. С. Мышление и речь. Собр. соч.: В 6-ти т., Т.2 / Л. С. Выготский. – М.: Педагогика, 1982. – С. 6–361.
5. Выготский Л. С. Проблема возраста. Собр. соч.: В 6-ти т., Т. 4 / Л. С. Выготский. – М.: Педагогика, 1984. – С. 243–268.
6. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения / В. В. Давыдов. – М., 1986. – 239 с.
7. Демин В. Н. Мироздание постигая... : Несколько диалогов между философом и естествоиспытателем о современ. науч. картине мира / В. Н. Демин, В. П. Селезнев. – М.: Мол. гвардия, 1989. – 265 с.
8. Эльконин Д. Б. К проблеме периодизации психологического развития в детском возрасте / Д. Б. Эльконин // Вопросы психологии. – 1971. – № 4. – С. 6–20.
9. Носенко Е. Л. Картина світу як інтегруючий і гуманізуючий фактор у змісті освіти / Е. Л. Носенко // Педагогіка і психологія. – 1995. – № 1(6). – С. 22–29.
10. Формирование мировоззренческой культуры молодежи / Отв. ред. В. Г. Табачковский. – К.: Наук. думка, 1990. – 312 с.

References

1. Anan'ev B. N. Chelovek kak predmet poznaniya / B. N. Anan'ev. – L., 1968. – 338 s.
2. Afanasev V. H. Problema tselostnosti v fylosofyy u byolohyy / V. H. Afanasev. – M.: Mysl, 1964. – 416 s.
3. Ball H. O. Chy superechyt materialistychnyi svihliad relihiinomu? / H. O. Ball // Ridna shkola. – 1993. – № 5. – S. 24–28.
4. Vyhotskiy L. S. Myshlenye u rech. Sobr. soch.: V 6-ty t., T.2 / L. S. Vyhotskiy. – M.: Pedahohyka, 1982. – S. 6–361.
5. Vyhotskiy L. S. Problema vozrasta. Sobr. soch.: V 6-ty t., T. 4 / L. S. Vyhotskiy. – M.: Pedahohyka, 1984. – S. 243–268.
6. Davydov V. V. Problemy razvyvaiushcheho obucheniya / V. V. Davydov. – M., 1986. – 239 s.
7. Demyn V. N. Myrozdan'ye postyhaia... : Neskolko dyalohov mezhd'yu fylosofom u estestvoyspytatelem o sovremen. nauch. kar tyne myra / V. N. Demyn, V. P. Seleznev. – M.: Mol. hvardiya, 1989. – 265 s.
8. Elkonyn D. B. K probleme peryodyzatsyy psykholohicheskoho razvytiya v detskom vozraste / D. B. Elkonyn // Voprosy psykholohyy. – 1971. – № 4. – S. 6–20.
9. Nosenko E. L. Kartyna svitu yak intehruuiuchy i humanizuiuchy faktor u zmisti osvity / E. L. Nosenko // Pedahohika i psykholohiia. – 1995. – № 1 (6). – S. 22–29.
10. Formyrovanye myrovozzrencheskoi kultury molodezhy / Ot'v. red. V. H. Tabachkovskiy. – K.: Nauk. dumka, 1990. – 312 s.

Кормина Лариса, Марценюк Ирина. НАУЧНО-ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К РЕАЛИЗАЦИИ МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКОГО АСПЕКТА ИНТЕГРИРОВАННЫХ КУРСОВ.

В статье обоснована целесообразность внедрения интегрированных курсов в учебный процесс общеобразовательной школы с точки зрения формирования целостности мировоззренческих знаний учеников. Эффективность реализации мировоззренческого аспекта интегрированных курсов зависит от научно-теоретической подготовки будущих учителей. Определено, что студентами должны быть осознаны основные предпосылки интеграции знаний в обучении. Охарактеризованы такие: интеграция научных знаний – объективно существующий процесс; интегративные тенденции педагогической науки и практики; интегративный характер процесса познания; человек как интегрированный объект изучения; социально-мировоззренческие предпосылки интегрированных связей в обучении; философские основы интегрированных связей в обучении; психолого-педагогические основы интеграции знаний учеников.

Ключевые слова: мировоззрение, мировоззренческие знания, будущий учитель, интеграция знаний в обучении, интегрированные курсы.

Kormina Larysa, Martseniuk Iryna. THE SCIENTIFIC AND THEORETICAL PREPARATION OF FUTURE TEACHERS TO REALIZATION OF THE OUTLOOK ASPECT OF INTEGRATED COURSES. The article substantiates the expediency of introducing of integrated courses into the educational process of a

comprehensive school from the point of view of forming the integrity of outlook knowledge of pupils. The effectiveness of realizing of the outlook aspect of integrated courses depends on the scientific and theoretical training of future teachers. It is determined that students should be aware of the main preconditions for the integration of knowledge in learning process. The following are characterized: integration of scientific knowledge is an objectively existing process; integrative tendencies of pedagogical science and practice; integrative character of the process of cognition; a person as an integrated object of studying process; social and outlook preconditions of integrated relations in education; philosophical foundations of integrated relationships in education; psychological and pedagogical bases of integration of pupils' knowledge.

Keywords: *outlook, outlook knowledge, future teacher, integration of knowledge in learning, integrated courses.*

Стаття надійшла до редколегії 01.03. 2018 р.

УДК 37.02

Юлія Лимарєва, Роман Шарап

ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (Слов'янськ)

ВІДОБРАЖЕННЯ РОЗВИТКУ ПРИНЦИПУ СВІДОМОСТІ НА СУЧАСНОМУ ВИКЛАДАННІ ФІЗИКИ У ЗОШ

У статті на основі аналізу поглядів видатних педагогів, філософів та письменників виділено та розглянуто основні періоди розвитку уявлень про роль свідомого навчання в історії педагогічної думки. Виділено основні характерні ознаки кожного з періодів та їх дидактичне значення для вивчення фізики в сучасній ЗОШ. Встановлено поетапність: етап формування інтересу, допитливості, запрошення до пізнання; етап сприйняття, осмислення, здатності виводити загальні істини; етап чіткого розуміння законів і правил. Сьогодні вони обґрунтовані фахівцями та є такими, що можуть бути якісно реалізовані на основі співпраці та науково-дослідної роботи вчителя та учня, як найефективніших методів формування свідомого ставлення особистості до навчання. Сучасний учитель фізики здатний організувати навчальний процес у зазначеній багато століть тому послідовності та методично й дидактично виправданій сьогодні. Навчання на основі експерименту є максимально ефективним в сучасній школі, однак вимагає значно більшого часу ніж передбачено програмою. Тому в нагоді стає домашній та додатковий експеримент. У статті наведено приклади практичної реалізації визначених особливостей принципу свідомості засобами сучасної шкільної фізичної освіти. На прикладі вивчення розділу «Оптика» показана можливість впровадження експериментального підходу до вивчення фізики у формування свідомої особистості здатної до подальшої самореалізації. Доведено важливість отримання природо- та культуро- відповідності у розвитку учнів та практичності матеріалу, що вивчається та діяльнісного підходу в організації свідомого навчання.

Ключові слова: свідомість, період, навчання, педагогічна діяльність, експеримент.

Постановка проблеми у загальному вигляді та зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Сучасна шкільна освіта все більше змінює основну мету навчання особистості. Переорієнтація змісту освіти на всебічний розвиток особистості з метою її функціонування у динамічному суспільстві вимагає від учнів свідомого підходу до набуття знань. Система отриманих знань при цьому має відображати не окрему навчальну дисципліну, а усвідомлені знання із самостійного набуття знань та їх практичного використання. Проблема не є новою, але залишається актуальною.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Різних аспекти зазначеної проблеми торкаються у своїх дослідженнях сучасні науковці [2, 3, 6, 7, 9, 10, 11]. Однак комплексного її вивчення з позиції викладання конкретних навчальних дисциплін відсутнє. Беручи до уваги загальну мету навчання, як формування всебічно розвиненої особистості надважливо молодим фахівцям отримати конкретні практичні рекомендації щодо вирішення проблеми формування свідомого ставлення особистості до навчання впродовж вивчення окремих навчальних дисциплін.

Мета статті. На основі історичного аналізу розвитку принципу свідомості виділити характерні ознаки періодів та встановити їх відображення у викладанні фізики в сучасній загальноосвітній школі; розкрити впливовість історичних постатей у розвиток теорії

принципу; на прикладі конкретних тем показати можливості результативного втілення принципу свідомості у сучасний шкільний навчальний процес.

Виклад основного матеріалу дослідження. Витоки свідомого навчання особистості походять ще з часів Античності. Філософи стародавнього світу звертали увагу на необхідність зацікавлення, на позачасовість освіти, її наступність та неперервність. Світоглядні позиції видатних постатей давніх часів відображали свідоме переконання у важливості активності людського розуму під час навчання, розумної поведінки особистості та помірності навантаження. Таким чином від Сократа й Платона, Аристотеля та Августина до Цицерона та Квінтіліана формувалися та визрівали перші паростки свідомого ставлення особистості до навчання. Розуміння сучасною особистістю важливості неперервності освіти є надважливим для успішного функціонування у динамічному суспільстві. Фізика як наука не є виключенням. Оновлення та урізноманітнення підходів до її вивчення забезпечує динамічність людського мозку, усвідомлення пізнаваності Всесвіту та постійний науковий розвиток [1].

Свідомий підхід до розвитку свідомості навчання походить із XVII століття від ідеї Я. А. Коменського. Він вперше в історії педагогіки акцентував свою увагу на більшості основних аспектів у розвитку принципу свідомості: чуттєвому сприйнятті у пізнанні довкілля; спостережливості, наочності та опорі на життя; індивідуальності особистості; розумовій праці та логічному мисленні; спрощенні навчання; мотивації навчальної діяльності; роботі з книгою, як елементу самоосвітньої діяльності; бесіді, як взаємодії; спрямовуючій дії педагога; загальному навчанні рідною мовою. В епоху сьогодення ці аспекти можна розглядати як основні вимоги, що забезпечують комплексний підхід до повноцінного всебічного розвитку особистості засобами фізики. Природність учня відповідає розвитку природи, а тому вивчення фізики, як основи усіх природничих дисциплін, акумулює природні здібності особистості та забезпечує їх виражений розподіл у часі [8].

З огляду на проблему формування свідомої особистості емпірична теорія пізнання Дж. Локка доводила необхідність диференціації навчання (за змістом, формами та методами), а навчання на засадах гуманізму та демократизму створювало, згідно Ж.-Ж. Руссо, основу майбутньої плідної співпраці. Авторитарність навчання та віддаленість педагога від учня на щастя пішла у минуле. Сучасна освіта побудована на засадах продуктивної взаємодії та плідної співпраці. Основні суб'єкти начального процесу відтепер виступають рівноправними його учасниками. Поступове залучення учнів до спільної діяльності (добір, підготовка, перевірка та проведення різноманітних експериментів) позбавляє учня відчуття «підкореності» та мотивує до творчості, активізує не лише фізичну, але й розумову діяльність, виховує відповідальність. Можливість використання елементів дистанційного навчання у сучасному процесі створює сприятливі умови для диференціації навчання на різних його рівнях.

Переконання Дж. Локка щодо вирішального впливу середовища на формування особистості у XVIII – першій половині XIX століття Й. Г. Песталоцці та його послідовник А. Дістервег розвинули до зв'язку виховання та навчання. Своє поважне місце у розв'язанні проблеми свідомого навчання знайшла ідея розвиваючого навчання: поєднання педагогіки з психологією та навчання з виробничою працею, невідривність освіти від природних законів розвитку особистості розкривали нові можливості для самоосвіти, самореалізації, самовдосконалення, самоствердження, а отже, для реалізації принципу свідомості [8].

Переломним та вирішальним кроком у розвитку принципу свідомості навчання стала концепція 4-х ступенів навчання, сформульована на початку XIX століття Й. Ф. Гербартом. Вона доводила, що *ясність* та зрозумілість полегшували сприйняття матеріалу, *опора* на досвід та досліді організовували свідоме накопичення знань, *система* створювала послідовність, а *метод* забезпечував варіативність, встановлював наступність та заохочував до самостійності навчання [4].

Не менш важливими у контексті дослідження були сформульовані А. Дістервегом особливості формування свідомого ставлення до навчання, а саме його поетапність: етап формування інтересу, допитливості, запрошення до пізнання; етап розуміння, мислення,

здатності виводити загальні істини; етап чіткого розуміння законів і правил. Згодом ці етапи будуть обґрунтовані на основі співпраці та науково-дослідної роботи, як найефективніших методів формування свідомого ставлення особистості до навчання. Саме сучасний учитель фізики здатний організувати навчальний процес у зазначеній багато століть тому послідовності та методично й дидактично виправданій сьогодні [5].

Перша половина XIX століття та відзначилася педагогічною боротьбою та встановленням взаємозв'язку та освітньої «ваги» принципу свідомості в системі інших дидактичних принципів. Він відзначився, перш за все, посиленням контролю за самоосвітньою, дослідницькою та науковою діяльністю викладачів. Характерні для цього періоду участь у педагогічних та наукових бесідах, відображення результатів діяльності у публікаціях, чисельні звіти тримали педагогів під пильним наглядом керівництва та міністерства. Поділ педагогів на «справжніх» (які дійсно гідні навчати молодь, які самі навчаються, підвищуючи свій освітній рівень) та «умовних» (педагогічна діяльність для яких наче рабська праця, бо вони самі не зацікавлені в результаті власної діяльності) спонукала освітян до свідомої самоосвіти та самовдосконалення.

Посилення суперечностей між новими поглядами прогресивних педагогів та існуючою освітньою системою дало поштовх для планомірного та поступового усвідомлення необхідності переходу від авторитарного стилю управління навчальним процесом до його організації на демократичних засадах. Було доведено, що заформалізованість та авторитарність вичерпали себе як інструменти організації навчально-виховного процесу та виступили як неприйнятні характеристики для формування свідомого фахівця з активною життєвою позицією, свідомої особистості, що здатна самостійно навчатися впродовж всього подальшого життя.

З метою підвищення ефективності роботи з молоддю винайдення педагогічного компромісу полягало у єдності вимог до організації навчального процесу. Передусім це відображалось у «перетині» навчальних дисциплін та поєднанні теорії з практикою. За такої організації навчального процесу створювалися всі умови для висунення однакових вимог до навчального процесу та оцінки його результатів. Саме за таких умов наступність, цілісність та міцність отриманих знань виступали результатом свідомого ставлення педагогів та учнів до навчальної діяльності. Педагогічної «ваги» набули діяльнісний підхід та співпраця (частіше учні залучалися до участі у наукових бесідах, читаннях, гуртках, проведенні тематичних вечорів).

Наступний етап у розвитку принципу свідомості навчання, що охопив період з 1850 до 1878 року. Його доцільно назвати етапом педагогічного прийняття, спроб цілеспрямованого впливу на розвиток принципу свідомості та його практичного використання.

Він відзначився докорінною зміною вимог до педагогів. Вміння продуктивно організовувати навчальний процес стало основною вимогою до його професійних якостей. Зміна ролі викладача, як організатора співпраці в колективі, змінила психологічний клімат усього навчального процесу. Утворення потужнішого об'єднання освітян-науковців, які не лише схвально ставилися до ідеї практичної реалізації та розвитку принципу свідомості в навчальному процесі, але й робили вагомий особистий практичний внесок у його реалізацію, було ознакою усвідомлення основною масою освітян важливості принципу свідомості у навчанні та необхідності його розвитку.

Розширення системи навчально-допоміжних установ та поширення екскурсій дало змогу широкого їх використання у навчальному процесі. Під впливом особистого прикладу передових педагогів зазначеного періоду значної сили набула позакласна та самостійна робота учнів. На етапі ствердження принципу свідомості значно посилились вимоги до дисципліни та контроль за навчальною діяльністю.

Четвертий етап (до кінця XIX століття) відзначився активним та усвідомленим практичним застосування принципу свідомості навчання в навчальному процесі.

Широке розповсюдження й залучення в навчальний процес наукової та дослідницької роботи давали можливість усвідомлення практичної доцільності набутих знань.

Вдосконалення змісту науково-дослідної роботи, урізноманітнення форм та методів передбачали усвідомлення перспективності свідомих знань майбутніх спеціалістів у власній трудовій діяльності продовж подальшого самостійного життя в суспільстві що змінюється.

Цей етап у становленні принципу свідомості яскраво визначився діяльністю та впливом на його розвиток вітчизняних вчених. Запровадження практичних занять сприяло розвитку самостійності, униканню шаблонності та однотипності, створювалися умови для розкриття особистості, на фоні колективної діяльності висвітлювався індивідуальний підхід.

Впровадження педагогічної бесіди надало можливість для рівноправної участі в навчально-виховному процесі основних суб'єктів, на чому, розглядаючи психолого-методичний аспект проблеми формування свідомого ставлення особистості до навчання, зосереджував увагу М. О. Корф [1].

Надання свободи особистості педагога та його педагогічній діяльності, як відзначав М. П. Драгоманов, відкрило шлях до свідомого самовдосконалення педагога, а відповідно, й студентів до самостійного отримання освіти та здатності до подальшої самоосвіти.

В зазначений період відбулося жваве поширення розмовних і наочних методів навчання та поєднанні їх між собою, що сприяло формуванню свідомих знань та усвідомленню потреби у майбутній самоосвіті. За К. Д. Ушинським доцільність таких методів полягає у їх народності та природовідповідності.

В зазначений період, значна увага приділялася логічному поєднанню теорії та практики, максимальному наближенні одного до іншого. Виходячи з цього, цілком обґрунтованою стала необхідність розширення та комплексного використання мережі навчально-допоміжних установ.

Завдяки В. В. Сельонкіну та іншим педагогам в досліджуваній період вперше в історії педагогічної науки (після Сократа) набула потужного галасу проблема запитань та причинно-наслідкових зв'язків, що цілком виправдали сподівання освітян.

Значна увага стала приділятися спрощенню навчання та його емоційності. Так П. Д. Юркевич, І. Я. Франко та Х. Д. Алчевська вбачали у цьому засоби привернення уваги, зацікавлення та активізації розумових здібностей. Тому їхня діяльність відзначилася інтенсивною розробкою та впровадженням методів навчання, що тому сприяли.

Зазначені вище відомості висвітливо в організації та проведенні сучасного навчального процесу з фізики в ЗОШ на прикладі вивчення деяких тем розділу «Оптика». Беручи до уваги весь арсенал фізичних методів дослідження та вивчення науки та ключові вимоги до організації свідомого навчання визначені в історії педагогіки, можна зробити висновок, що навчання на основі експерименту є максимально ефективним в сучасній школі, однак вимагає значно більшого часу ніж передбачено програмою. Тому в нагоді стає домашній та додатковий експерименти.

Так, наприклад, при вивченні прямолінійного поширення світла пропонуємо поданий нижче дослідний ланцюг для домашнього проведення.

Мета: переконатися у прямолінійності поширення світла на основі спостереження за утворенням тіні та півтіні від непрозорого тіла.

Обладнання: кілька джерел світла різного розміру, кілька непрозорих дисків (тіл), екран (стіна) для спостереження тіні, лінійка, калькулятор.

Завдання:

- при незмінному положенні джерела, тіла та екрана встановити залежність розмірів тіні та півтіні від розміру освітлюваного тіла (перешкоди);
- при незмінному положенні джерела, тіла та екрана встановити залежність розмірів тіні та півтіні від розміру джерела світла;
- при незмінному наборі обладнання встановити залежність розмірів та наявності тіні та півтіні; встановити момент зникнення тіні.

При вивченні законів відбивання світла дослідний ланцюжок може біти таким (обладнання учень обирає самостійно):

1. Відбивання світла від скла та води.

2. Відбивання світла від дзеркала.

3. Винайдення зони видності у пласкому дзеркалі.

Під час вивчення законів заломлення:

- дослідним шляхом дійти до виявлення явища повного внутрішнього відбивання: спрямовуючи промінь на поверхню спостерігати за зміною кутів відбивання та заломлення, а також за інтенсивністю падаючого та заломленого променів. При певному (граничному) куті кількісні зміни переходять у якісні (промінь повністю відбивається);

- визначити граничні кути повного внутрішнього відбивання для води та скла (запропонувати власний спосіб вимірювання).

При вивченні інтерференції світла запропонувати спостереження:

- плям олії на поверхні твердого тіла;

- окраси мильної бульбашки;

- зміні кольору вертикальної мильної плівки;

- кольорове «фарбування» дисків для запису інформації.

Такі досліди не вимагають багато витрат часу, але їх простота та «кольоровість» привертає увагу, зацікавлює та спонукає до роздумів, а отже, мотивує подальше вивчення матеріалу.

При вивченні дифракції:

- спостереження вуличного ліхтаря через вії та капронову стрічку,

- освітлення через малий отвір голки та волосини,

- створення паперової дифракційної ґратки та визначення: сталої ґратки, максимального порядку спектру, ширини спектру.

При вивченні дисперсії класичним буде дослід з отримання та порівняння дисперсійних спектрів від скляних призм із різними заломлюючими кутами та визначення показників заломлення скла від кольору світла.

При вивченні хвильової оптики можна запропонувати чимало віртуальних експериментів або експериментів для спостереження, що значно урізноманітнює завдання для учнів.

На основі вище поданого можна констатувати, що фізичний експеримент з «Оптики» дозволяє запропонувати виконання завдань на вибір, у групах, індивідуально-обов'язкові. При цьому є можливість запропонувати *кілька варіантів інструкцій до виконання*:

- *за докладною інструкцією* – покроково відтворений хід виконання досліду;

- *за методом проведення дослідження* – міститься чіткий опис лише методу дослідження;

- *без інструкції* – самостійний вимір методу проведення та ходу виконання роботи.

Після проведення дослідів можна у співпраці з учителем встановлювати особливості перебігу явища та його характерні ознаки.

Додаткової уваги заслуговують експерименти за ініціативою учнів. Такі досліди мають бути індивідуально обговорені та оцінені. За бажанням учня та можливості відтворення перед іншими учнями, домашня діяльність та ініціативність має бути підтримана. За умови нестачі часу або чисельності дослідів це можна зробити у позаурочний час, коли добровільно всі учні, що бажають подивитися запропоновані цікаві досліди збираються на додаткове (або факультативне) заняття.

Висновки з цього дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. На основі проведеного дослідження можна зробити такі висновки:

1. Важливість формування свідомого ставлення учнів до навчання має виток з часів Античності, його сутність була сформульована у боротьбі з догматизмом середньовічної школи, значної уваги з боку вітчизняних педагогів привернуло у XIX столітті та у другій його половині змусило до активних дій щодо визнання та впровадження в навчально-виховний процес.

2. В сучасній освіті принципу свідомості належить провідна роль, що цілком реалізує комплексну мету навчання у школі, а саме формування всебічно розвиненої особистості,

здатної до подальшого самовдосконалення для функціонування в динамічному суспільстві.

3. Шкільна фізична освіта виступає засобом досягнення мети навчання: мотивує, підтримує природний розвиток, забезпечує діяльнісний підхід у набутті навичок навчання.

Проведене дослідження дало змогу визначити кілька основних етапів у розвитку принципу свідомості навчання від Античності до XIX століття, кожний з яких мав свої конкретні особливості. Не менш цікавим є розвиток принципу свідомості XX століття та сьогодення, що дає підстави до продовження дослідження.

Джерела та література

1. Антология мировой философии. В 4 т. Т. 1, ч. 1. / редкол.: В. В. Соколов и др. – М. : Мысль, 1969. – 936 с.
2. Борисенко Н. О. Виховання в учнів свідомого ставлення до природи у вітчизняній педагогічній думці (друга половина XIX – початок XX століття) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Н. О. Борисенко. – Х., 2005. – 213 с.
3. Вихорева О.А. Исследовательская деятельность старшеклассников в условиях дополнительного образования детей: теоретико-методологический аспект: Монография. – Челябинск: Изд. центр «Уральская академия», 2008. – 188 с.
4. Герbart И. Ф. Избранные педагогические сочинения. Т. 1. / И. Ф. Герbart. – М. : Гос. учеб.-пед. изд-во Наркомпроса РСФСР, 1940. – 290 с.
5. Дистервег А. Избранные педагогические сочинения / А. Дистервег. – М. : Учпедгиз, 1956. – С. 136–203.
6. Дудник А. Учбова мотивація та пізнавальні інтереси старшокласників ліцею та ЗОШ / А. Дудник // Гуманізація навчально-виховного процесу: Збірник наукових праць – Вип. 40 / За заг. ред. проф. В. І. Сипченка. – Слов'янськ : Видавничий центр СДПУ, 2008. – С. 76–79.
7. Коваленко О. М. Формування в учнів відповідального ставлення до навчання в процесі самостійної роботи (на матеріалах середніх спеціальних учбових закладів) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / О. М. Коваленко – Кривий Ріг, 1993. – 194 с.
8. Коменский Я. А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И. Г. // Педагогическое наследие / сост. В. М. Кларин, А. Н. Джуринский. – М. : Педагогика, 1988 – 416 с.
9. Подалов М. Использование принципа наглядности в формировании исследовательской компетенции / М. Подалов / – Наукові записки. – Випуск 4. – Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2013. – С. 78–81.
10. Шалоха Н. В. Аналіз умов формування творчої активності особистості / Н. В. Шалоха // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки: зб. наук. пр. / редкол.: Т. І. Сущенко та ін. – Запоріжжя. – 2008. – Вип. 50. – С. 408–414.
11. Шарко В. Д. Сучасний урок фізики: технологічний аспект : посіб. для вчителів і студ. / В. Д. Шарко. – К. : Есе, 2005. – 220 с.

References

1. Antologija mirovoj filosofii. V 4 t. T. 1, ch. 1. / redkol.: V. V. Sokolov i dr. – M. : Mysl', 1969. – 936 s.
2. Borysenko N. O. Vykhovannya v uchniv svidomoho stavlennya do pryrody u vitchyznanyi pedahohichniy dumtsi (druha polovyna KhKh – pochatok KhKh stolittya) : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.01 / N. O. Borysenko. – Kh., 2005. – 213 s.
3. Vykhoreva O.A. Yssledovatel'skaya deyatel'nost' starsheklassnykov v uslovyakh dopolnytel'noho obrazovanyya detey: teoretyko-metodolohychesky aspekt: Monohrafiya. – Chelyabynsk: Yzd. tsentr «Ural'skaya akademya», 2008. – 188 s.
4. Herbart Y. F. Yzbrannyye pedahohycheskye sochyneniya. T. 1. / Y. F. Herbart. – M. : Hos. ucheb.-ped. yzd-vo Narkomprosa RSFSR, 1940. – 290 s.
5. Dysterveh A. Yzbrannyye pedahohycheskye sochyneniya / A. Dysterveh. – M. : Uchpedhiz, 1956. – S. 136 – 203.
6. Dudnyk A. Uchbova motyvatsiya ta piznaval'ni interesy starshoklasnykiv litseyu ta ZOSH / A. Dudnyk // Humanizatsiya navchal'no-vykhovnoho protsesu: Zbirnyk naukovykh prats' – Vyp. 40 / Za zah. red. prof. V. I. Sypchenka. – Slov'yans'k : Vydavnychyy tsentr SDPU, 2008. – S. 76–79.
7. Kovalenko O. M. Formuvannya v uchniv vidpovidal'noho stavlennya do navchannya v protsesi samostiynoyi roboty (na materialakh serednikh spetsial'nykh uchbovykh zakladiv) : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.01 / O. M. Kovalenko – Kryvyi Rih, 1993. – 194 s.
8. Komenskiy Ya. A., Lокk D., Russo Zh.-Zh., Pestalotsy Y. H. // Pedahohycheskoe nasledye / sost. V. M. Klaryn, A. N. Dzhurynskyy. – M. : Pedahohyka, 1988 – 416 s.
9. Podalov M. Yspolzovanye pryntsypa nahlyadnosti v formirovaniy yssledovatel'skoy kompetentsyy / M. Podalov / – Naukovi zapysky. – Vypusk 4. – Kirovohrad : RVV KDPU im. V. Vynnychenka, 2013. – S. 78–81.
10. Shalokha N. V. Analiz umov formuvannya tvorchoyi aktyvnosti osobystosti / N. V. Shalokha // Pedahohika i psykholohiya formuvannya tvorchoyi osobystosti: problemy i poshuky: zb. nauk. pr. / redkol.: T. I. Sushchenko (holov. red.) ta in. – Zaporizhzhya. – 2008. – Vyp. 50. – S. 408–414.
11. Sharko V. D. Suchasnyy urok fizyky: tekhnolohichnyy aspekt : posib. dlya dlya vchyteliv i stud. / V. D. Sharko. – K. : Ese, 2005. – 220 s.

Лымарева Юлия, Шарап Роман. ОТРАЖЕНИЕ РАЗВИТИЯ ПРИНЦИПА СОЗНАТЕЛЬНОСТИ В СОВРЕМЕННОМ ПРЕПОДАВАНИИ ФИЗИКИ В ШКОЛЕ. В статье на основе анализа взглядов выдающихся педагогов, философов и писателей выделены и рассмотрены основные периоды развития представлений о роли сознательного обучения в истории педагогической мысли. Выделены основные характерные признаки каждого из периодов и их дидактическое значение для изучения физики в современной общеобразовательной школе. Установлены основные этапы: этап формирования интереса, любознательности, приглашение к познанию; этап восприятия, осмысления, способности выводить общие истины; этап четкого понимания законов и правил. Сегодня они обоснованы специалистами и могут быть качественно реализованы на основе сотрудничества и научно-исследовательской работы учителя и ученика, как эффективных методов формирования сознательного отношения личности к обучению. Современный учитель физики способен организовать учебный процесс в указанной много лет назад последовательности и является оправдан сегодня с методической и дидактической точки зрения. Обучение на основе эксперимента является максимально эффективным в школе, однако требует значительно большего времени, чем это предусмотрено программой. Поэтому уместным становится домашний и дополнительный эксперименты. В статье приведены примеры практической реализации принципа сознательности средствами современного школьного физического образования. На примере изучения раздела «Оптика» показана возможность применения экспериментального подхода к изучению физики и формирования сознательной личности способной к дальнейшей самореализации. Доказана важность соблюдения природо- и культурно- соответствия в развитии учащихся, практичности изучаемого и использования деятельностного подхода в организации сознательного обучения.

Ключевые слова: сознание, период, обучение, педагогическая деятельность.

Lymareva Yuliya, Sharap Roman. REFLECTION OF DEVELOPMENT OF PRINCIPLE OF CONFORMITY TO MODERN STUDY OF PHYSICS IN SOCIETY. In the article, based on the analysis of the views of outstanding teachers, philosophers and writers, the main periods of the development of ideas about the role of conscious learning in the history of pedagogical thought were singled out and examined. The main characteristic features of each of the periods and their didactic value for the study of physics in the modern general education school are singled out. The main stages are established: the stage of formation of interest, curiosity, an invitation to cognition; stage of perception, comprehension, ability to derive common truths; a stage of clear understanding of laws and regulations. Today they are grounded by specialists and can be implemented on the basis of cooperation and research work of the teacher and student as effective methods of forming a conscious attitude of the individual to learning. The modern teacher of physics is able to organize the educational process in the sequence indicated many years ago and is justified today from the methodical and didactic point of view. Learning based on experiment is the most effective in school, but it takes considerably longer than programmed. Therefore, home and additional experiments become relevant. The article gives examples of practical realization of the principle of consciousness by means of modern physics education in the school. The example of studying the section "Optics" shows the possibility of applying the experimental approach to the study of physics and the formation of a conscious personality capable of further self-realization. The importance of taking into account the natural development and culture of the environment for personal development is grounded for its further development, the practical significance of the material being studied and the use of the active approach in the organization of conscious learning.

Keywords: consciousness, period, education, pedagogical activity, experiment

Стаття надійшла до редколегії 10.03.2018 р.

УДК 373.5.016:004.738.5

Світлана Литвинова

Інститут інформаційних технологій і засобів навчання НАПН УКРАЇНИ (Київ)

НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ В ПРОЕКТНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ НА ЗАСАДАХ ВИКОРИСТАННЯ ХМАРНИХ СЕРВІСІВ ТА СИСТЕМ КОМП'ЮТЕРНОГО МОДЕЛЮВАННЯ (КСМОД)

У статті висвітлюються питання використання інформаційно-комунікаційних технологій, зокрема хмарних сервісів в організації національно-патріотичного виховання учнів закладів загальної середньої освіти на засадах проектної діяльності. Визначено складові національно-патріотичного виховання як: свідомість, почуття, толерантність, переконання, навички. Обґрунтовано відбір хмарних сервісів для реалізації проекту та їх використання для розробки шкільних тематичних цифрових веб-квестів, есе або міні-творів; використання системи веб-конференцій, однією з особливостей якої є можливість спілкування англійською

мовою з однолітками зарубіжних країн або носіями мови; використання хмарного сервісу OneNote для організації проектної діяльності учнів.

Описано досвід організації і проведення Всеукраїнських проектів «Я патріот своєї країни» та «Об'єднаємо Україну рушником», що реалізувалися в 32 закладах загальної середньої освіти протягом 2014-2017 рр. на засадах використання хмарних сервісів Office 365. В статті визначено основні етапи проектної роботи з використанням хмарних сервісів Office 365: онлайн реєстрація учасників, онлайн організація кооперативної роботи, вивчення історичного побуту, проведення опитувань, розробка об'єкту, опанування технологій виготовлення, налагодження системи цифрової комунікації, збір даних про ставлення або враження, презентація роботи учасників. Розглянуто аспект використання систем комп'ютерного моделювання (СКМОД) у формуванні національно-патріотичного виховання учнів старшої школи.

Подальшого дослідження потребують питання методичного забезпечення виховного процесу закладів загальної середньої освіти з національно-патріотичного виховання.

Ключові слова: національно-патріотичне виховання, заклади загальної середньої освіти, хмарні сервіси, проектна діяльність, СКМОД.

Постановка проблеми у загальному вигляді та зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. В Україні питанню національно-патріотичного виховання приділяється особлива увага. Реформування системи освіти, середньої зокрема, вимагає пошуку нових шляхів удосконалення національно-патріотичного виховання учнів, але цей процес неможливий без переосмислення традиційних теоретико-методичних засад діяльності закладів освіти, ґрунтовного дослідження засобів та методів його реалізації.

В законі «Про освіту» зазначено, що засадами державної політики у сфері освіти та принципами освітньої діяльності є виховання патріотизму, поваги до культурних цінностей українського народу, його історико-культурного надбання і традицій [8].

У філософському словнику визначають «патріотизм» як одну з форм діалектичного поєднання особистих і громадських інтересів, єднання людини та суспільства [16].

С. У. Гончаренко, автор Українського педагогічного словника вважає, що «патріотизм» є соціально-історичним явищем, він виявляється в практичній діяльності у вигляді патріотичних поглядів і переконань і спрямовується на всебічний розвиток своєї країни, захист її інтересів [6].

Отже, можна виділити два основні напрямки – це патріотизм і національна спадщина, які є ключовими компонентами у формування національно-патріотичного виховання учнів середньої ланки освіти.

Формування патріотичних поглядів і переконань здійснюється в закладах освіти всіх ступенів, що розкриває широту питання, визначає особливості роботи з учнями різних вікових категорій і потребує постійного удосконалення і коригування як змісту, так і комплексу заходів.

Удосконалення процесу національно-патріотичного виховання учнів можна здійснити шляхом використання новітніх засобів, форм і методів, зокрема, хмаро орієнтованих середовищ, хмарних сервісів та нових підходів в організації проектної діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичні засади національно-патріотичного виховання досліджено в працях І. Д. Бега [1], О. Ю. Бондаренка [2], С. У. Гончаренка [6], В. І. Лозової [9], Г. В. Троцько [9], О. В. Сухомлинської [15] та ін. У вітчизняній педагогіці виділяють громадянський і національний аспекти виховання, які є складовими національно-патріотичного виховання, Концепції національно-патріотичного виховання молоді [13].

Ученими здійснено дослідження національно-патріотичного виховання за такими напрямками формування патріотизму та поваги до культурної спадщини: у позанавчальній діяльності (Р. Р. Петронговський [12], Т. М. Гавлітіна [3]); засобами декоративно-ужиткового мистецтва (О. І. Гевко [4]); засобами мистецтва (О. Г. Стьопіна [14]); у процесі туристсько-краєзнавчої діяльності (С. П. Оришко [11]), в середовищі закладу освіти (О. П. Жаровська [7]).

Однак питання національно-патріотичного виховання в проектній діяльності учнів на засадах використання інформаційно-комунікаційних технологій ученими досліджено не повною мірою.

Мета статті полягає в обґрунтуванні національно-патріотичного виховання учнів на засадах використання інформаційно-комунікаційних технологій та організації проектної діяльності.

Виклад основного матеріалу дослідження. В Концепції нової української школи зазначено, що патріот – людина з активною позицією яка діє згідно з морально-етичними принципами і здатна приймати відповідальні рішення, поважає гідність і права людини.

Випускник освітнього закладу має бути патріотом і проявляти патріотизм як любов та відданість Батьківщині, а також прагнути своїми діями служити її інтересам. Нині на освітні заклади покладено складну місію – поєднання патріотичного і національного виховання з метою формування особистості учня. Так традиційними вже стали виступи учнів в національних костюмах, святкування Дня вишиванки, що супроводжується ходою або конкурсом.

Однак, посилений інтерес спільноти до національно-патріотичного виховання зумовлений змінами в суспільстві, зокрема в ставленні до Батьківщини, людей, цінностей та традицій. Саме процес формування ставлення потребує новітніх підходів. Це може бути активне використання інформаційно-комунікаційних технологій, соціальних мереж, формування банків проектів, розробка інноваційних заходів таких як тематичні веб-квести національного та патріотичного змісту.

Структура впливу національно-патріотичного виховання включає такі складові як: свідомість, почуття, толерантність, переконання, навички [14].

До основних компонентів національно-патріотичного виховання можемо віднести: соціальний, національний, культурно-історичний та військово-патріотичний [11].

Важливе значення для ефективного національно-патріотичного виховання має формулювання стратегічних та тактичних цілей:

–*розвивальних*: розвивати патріотичну самосвідомість; шанобливе ставлення до свого народу; відповідальність; бажання бути корисним своїй країні;

–*виховних*: виховувати любов до Батьківщини, рідного краю, організованість, толерантність, повагу до старших;

–*навчальних*: розвивати почуття громадянськості і патріотизму через соціалізацію особистості: інтерес до історії та традицій своєї країни через популяризацію культурно-історичного надбання українського народу; формувати національно-патріотичне виховання школярів через залучення до реалізації виховних проектів [1].

Виховання демократичного громадянства спрямовано на реалізацію освітніх заходів, що допомагають молоді брати активну участь у житті суспільства, формування активної громадянської позиції, виховання в дусі взаємоповаги та розуміння.

Наказом МОН України від 16.06.2015 № 641 було затверджено «Концепцію Національно-патріотичного виховання дітей і молоді в Україні». Ідея Концепції полягає в тому, щоб: об'єднати різні народи, національні та етнічні групи, які проживають на території України, довкола ідеї української державності, українського громадянства, української культури. Серед заходів щодо реалізації Концепції визначено зокрема «*сприяти впровадженню виховних проектів*» [13].

Ми розглядаємо термін «проект» як спільну інноваційну діяльність вчителів та учнів з метою реалізації національно-патріотичного виховання на засадах використання ІКТ.

Враховуючи стан комп'ютерної техніки і рівень використання інформаційних технологій в закладах загальної освіти – їх реалізація може здійснюватися на: міжнародному, всеукраїнському, регіональному, міському та шкільному рівнях.

Розглянемо виховні проекти в цифровому вимірі. Самими масовими і популярними нині є шкільні тематичні цифрові веб-квести які дають можливість самостійно опанувати нові відомості за темою уроку, ознайомитися з тематичними сайтами, онлайн-музеями, науковими статтями та актуальними дослідженнями вчених (рис. 1).

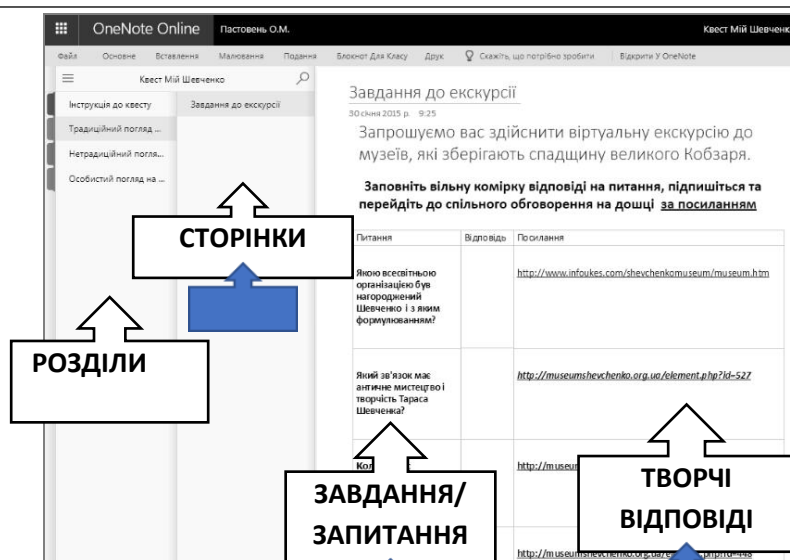


Рис. 1. Веб-квест «Життя і творчість Т. Шевченка» №157, м. Київ)

Реалізувати такий веб-квест можна за допомогою сервісу Office 365 – OneNote, у якому в розділах будуть розміщені окремі завдання і інструменти для зворотного зв'язку з учнями. Покрокові інструкції та мін-завдання можуть бути деталізованими на сторінках сервісу.

Зворотний зв'язок з учнями формується у вигляді коротких повідомлень, есе або міні-творів, що доцільно розмістити на дошці для спільної роботи, наприклад, padlet.com або en.linoit.com (рис. 2).

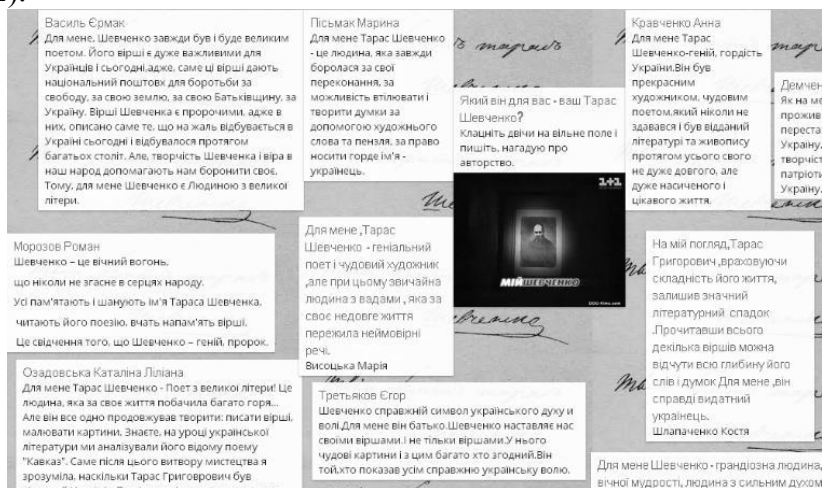


Рис. 2. Організація зворотного зв'язку з учнями (padlet.com)

Онлайнове спілкування є дієвим інструментом у ствердженні національно-патріотичної позиції. І Міжнародні онлайнові конференції на яких учні обмінюються відомостями і розповідають про видатних українських письменників, поетів, обмінюються досвідом з питань національного побуту та традицій, обговорюють питання патріотизму є цьому прикладом. Як правило кожна така конференція має свою тематику і мету.

Наприклад, Міжнародна конференція «Поети-патріоти» дала можливість учням підготувати доповіді про видатних письменників, які словом «боролися» за свободу свого народу. Однією з особливостей проведення таких конференцій є спілкування англійською мовою, що є додатковим позитивним важелем у розвитку іншомовних компетентностей учнів. Другою особливістю є використання інноваційних ІКТ для їх організації та проведення конференцій, зокрема:

- сайт конференції (Google або Wix);
- реєстрація учасників (форми Excel Office 365 або Google);
- збір доповідей (OneDrive або Google Drive);
- доповіді (презентації PowerPoint або Sway);
- узагальнення (padlet.com або en.linoit.com);

- комунікація (груповий Skype або Skype для бізнесу);
- листування (e-mail) [10].

У рамках реалізації всеукраїнського проекту «Хмарні сервіси в освіті» (Наказ МОН України від № № 629 від 21.05.2014) було апробовано систему хмарних сервісів для реалізації проектів різних рівнів з метою налагодження повсюдної співпраці вчителів та учнів України.

Так у Всеукраїнському проекті «Я патріот своєї країни» взяли участь 32 освітні заклади і понад 1000 учнів. У рамках даного проекту було створено електронний освітній ресурс (One Note) у якому учасники розмістили: плани роботи на рік, програми заходів, фото-, відео-звіти з національно-патріотичного виховання.

Учасники обмінялися досвідом з організації заходів на підтримку воїнів АТО, а саме: розповіли про результати збору макулатури, організацію та проведення ярмарків, концертів, тематичних виступів. У процесі роботи учні набували компетентностей з волонтерської справи («Подарунок до Дня Святого Миколая», «Пасха», «День захисника України» та ін.).

Усі учасники проекту мали змогу ознайомитися з дитячою творчістю, мета якої була – підтримка морального духу воїнів АТО, зокрема, усі учасники отримали можливість познайомитися з юними обдаруваннями які представили свої есе, вірші, малюнки та дитячі листи (рис. 3).

НВК №240 Соціум	Діти єднають серця:	Маю честь
гімназія Оболонь	Виховні заходи	Рання юність – початок практичної реалізації життєвих планів. Цей вік завжди був пов'язаний із пошуком відповіді на два запитання: «яким бути?» та «ким бути?». Ці питання хвилюють і мене.
ліцей №157	Волонтерська робота	Обдумуючи своє майбутнє, я ніколи не мріяв стати військовим. Що могло вабити підлітка в цій професії ще рік тому? Військова форма, зірочки на погонах, святкові паради чи зміня командувати? Для мене це було не цікавим. Але останній рік історії моєї Батьківщини цілком змінив мої переконання. Агресія сусідньої держави показала нам слабкості Збройних Сил України. У військових виявилось мало безздатної техніки, солдати зіткнулись із помилками вищого командного складу. Та героїзм, відданість Україні, готовність жертвувати собою й уміння, якщо потрібно, гідно вмерти викликали повагу в моєму серці до військового, до захисника нашої Батьківщини.
ЗНЗ №225	Участь в акціях	На плечах військових лежить відповідальність за життя людей. Військова справа вимагає знань такого рівня, що на порядок перевершує знання цивільних спеціальностей. Треба вміти миттєво приймати й виконувати рішення, бути фізично сильним та витривалим. Якщо допустити, що можна бути посереднім у якій-небудь справі, то в справі захисту Батьківщини необхідно досягати повної досконалості. І кожен день дає нам приклади героїчної боротьби українських військових за свободу, гідність нашого народу, за найрідніших. Війна когось ламає, когось надихає, когось загартовує. Хлопці-військові стають кращими, вчаться перемогти свої страхи. Здається, що війна – це найстрашніше, що може трапитися, бо там кров, смерть, але вона в той же час очищує людину. Бо на війні, як на долоні. Як ти вчиниш – врятуєш друга, ризикуючи життям, або сховавешся, щоб залишитися живим? Чи зможеш після бою сказати: «Маю честь!» Кожен робить свій вибір. Лейтенант <u>Гоцько</u> Денис, «кіборги» <u>Середюк</u> Дмитро та <u>Кирсанов</u> Андрій, для яких пісня українських десантників «Ніхто крім нас» стала священною клятвою, - герої, чий подвиг змінили мої погляди на пріоритети у виборі майбутньої професії. Найкраща професія – захищати Батьківщину! Я, звичайно, хочу, щоб війна якнайскоріше закінчилася, щоб Україна звільнила свою територію, але й мир після перемоги треба буде вміти захистити. Тому вже зараз багато уваги приділяю навчанню та боксу, і, можливо, через декілька років це допоможе мені обрати справжню чоловічу професію – військового.
СШ №20	Участь у конкурсах	По-моєму, бути військовим – найпочесніша справа. Народна мудрість говорить: «Батьківщина – мати, умій за неї постояти». Люди, які присягнули захищати рідну землю й виконують свій обов'язок, варті нашої поваги.
СШ №210	Конкурси малюнків	Дерев'яно Ярослав, 10 клас
Вінницька ЗНЗ №35	Розробки виховних заходів	
Заліщицька гімназія	Есе учнів	
Летичівська гімназія	Сторінка без заголовка	
Броварська гімназія	Виховний проект	
Шосткінська школа ...		
Дніпропетровський л...		
Миронівська гімназія		
Криворізька ЗНЗ №126		
Лисичанська школа		
НВО Освіта		
Скадовська ЗНЗ №2		
Городищенський ліцей		

Рис. 3. Есе учнів м. Лисичанська, представлені в OneNote

Особливістю такої роботи було те, що учні мали опанувати роботу з хмарним сервісом One Note, а саме:

- знайти потрібний ресурс «Я патріот своєї країни» з доступом всеукраїнського рівня;
- знайти свою школу та підрозділ «Есе» або «Вірші учнів»;
- розмістити свою роботу таким чином, щоб не знищити роботи інших учасників (дотримання встановлених правил);
- виконати форматування тексту (встановити розмір шрифтів, виділити абзаци, розмістити заголовок, перевірити помилки і підписати роботу).

Деякі учні, наприклад, до оформлення віршу або збірки віршів, додали фото своїх батьків, видатних воїнів АТО свого краю або власні малюнки, зроблені або представлені в цифровому форматі (рис. 4).

В рамках реалізації Всеукраїнського проекту присвяченого національним традиціям та культурі «*Об'єднаємо Україну рушником*» було налагоджено електронну взаємодію учнів та вчителів трудового навчання, інформатики та представників музеїв народної творчості з метою розробки українського «Рушника єднання» (рис. 5).



Важливими аспектами цього проекту були:

- 77

- налагодження системи цифрової комунікації (e-mail, груповий Skype або Skype для бізнесу);
- організації передачі рушника від школи до школи (екскурсії містами України);
- збір даних про ставлення або враження (padlet.com або en.linoit.com);
- презентація покрокової роботи учасників (презентації PowerPoint або Sway) [10].

Інформаційно-комунікаційні технології наскрізно проникли в усі сфери людської діяльності, за допомоги яких формуються і розвивається цифрове суспільство.

Тому розглянемо ще один аспект національно-патріотичного виховання – це використання систем комп'ютерного моделювання за допомоги яких можна формувати патріотичне ставлення до Батьківщини і до національної спадщини України засобами ігрових комп'ютерних моделювань (рис. 6).



Рис. 6. СКМОД «Україна»

Під системою комп'ютерного моделювання (СКМОД) будемо розуміти програмні засоби нового покоління, призначені для анімаційної візуалізації явищ і процесів, побудови стратегій, виконання чисельних розрахунків будь-якого рівня складності, спрямованих на унаочнення та виконання завдань й розв'язання задач різних типів.

Нині на Google Play (play.google.com) безкоштовно пропонуються такі СКМОД: «Україна», «Замки України» та «Київська Русь».

Серед основних функціональних можливостей зазначених СКМОД є такі:

- захищати свою територію від армій інших країн;
- укладати пакти про примирення;
- виробляти їжу, ресурси і військове спорядження;
- продавати надлишок продукції іншим країнам, купувати необхідні для країни товари;
- розробляти закони;
- проводити міжнародні збори, виносити пропозиції на голосування;
- призначати командуючих флотом, сухопутною армією та ін.

СКМОД доречно включати в проектну діяльність учнів старших класів для більш глибокого розуміння історичних, політичних подій та збереження національних традицій та історичної спадщини.

Науково-дослідна робота Інституту інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України опікується питанням впровадження і розвитку ІКТ в сфері освіти, що відображено в науково-дослідних роботах. Нині акцентуємо увагу на тому, що кожне дослідження враховує аспекти виховання, наприклад: у рамках науково-дослідної роботи «Формування інформаційно-освітнього середовища навчання старшокласників на основі технологій електронних соціальних мереж», було досліджено і обґрунтовано як доцільність так і ефективність використання соціальних мереж в питання національно-патріотичного виховання.

У процесі апробації результатів дослідження вдалим було налагодження освітньої комунікації зі школами, що знаходяться в зоні АТО.

Коли здійснюється ґрунтовна робота з реалізації проектів різних типів, постає проблема з пошуку методичних матеріалів, зразків документації, інструкцій до діючих або завершених проектів.

Відділ компаративістики інформаційно-освітніх інновацій Інституту інформаційних технологій і засобів навчання Національної академії педагогічних наук України ініціював створення онлайнового *«Каталогу освітніх успішних практик з громадянської освіти та національно-патріотичного виховання шкільної молоді»* й зібрання відповідних методичних матеріалів у навчальних закладах України.

Метою створення онлайнового Каталогу є поширення вітчизняного досвіду щодо підтримки та виховання демократичного громадянства в Україні та розвитку освіти в галузі прав людини.

Каталог розміщено у відкритому доступі в електронній бібліотеці НАПН України (<http://lib.iitta.gov.ua/>).

Проекти згруповано за визначеними 5-ма основними тематичними напрямками:

1. Проведення молодіжних форумів (передбачається розкриття різних тематик).
2. Проведення дебатів (передбачається розкриття різних тематик).
3. Реалізація учнівських соціальних проектів із залученням місцевої громади.
4. Реалізація учнівських освітніх проектів з національно-патріотичного виховання.
5. Подолання стереотипів (культурні, гендерні, релігійні, етнічні, вікові тощо).

Учасниками проектів були: дитячі громадські організації, центри дитячої та юнацької творчості, ЗНЗ, учителі.

Критерії оцінювання проектів розроблено з урахуванням підходів Ради Європи, Управління Верховного Комісара ООН з прав людини, ЮНЕСКО, Бюро демократичних інститутів і прав людини ОБСЄ та напрацювань експертів ГО «Агенція розвитку освітньої політики».

Наразі визначено 60 кращих робіт (методик, успішних практик, що увійшли до каталогу). Переважна більшість, це освітні проекти з національно-патріотичного виховання та соціальні проекти із залученням місцевої громади. Для роботи вчителів у вільному доступі знаходиться 60 оригінальних практик, тематика та методика яких дозволяють використовувати їх в різних місцевих та національних контекстах. Вони мають вдалу структуру, достатньо деталізовані та мають високий ступінь вірогідності, або є прямим свідченням досягнення поставленої навчальної мети, за умови дотримання розписаного плану.

У 2017 році Інститутом інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України серед учнівської молоді було проведено всеукраїнський конкурс з використання новітніх ІКТ який називався «Мама». У процесі аналізу дитячих робіт, було з'ясовано, що 99,7% учнів про маму пишуть виключно те, що знайдено в підручниках чи інтернеті. Учні знайшли і відібрали вірші про маму видатних поетів, знайшли презентації та розкрили поняття «мама». Але, вони не знають ні вподобань своєї мами, ні місця її роботи, ні її улюблених страв, ні захоплень...

Висновки з цього дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Ми можемо сказати, що коріння проростає з родини – однак розвиток учня його виховання залишається за вчителями. Тому роль вчителя, його рівень інформаційно-комунікаційної компетентності, залишаються важливими складовими у формуванні національно-патріотичного виховання, а визначення напрямку розвитку залишається за науковими установами.

Застосування новітніх технологій в проектній діяльності учнів дає змогу розширити межі взаємодії, спілкування, обговорення етапів роботи. Така взаємодія стає повсюдною – без прив'язки до місця навчання. Обмін досвідом з однолітками в цифровому форматі щодо проведення національно-патріотичних заходів створює умови для єднання, згуртованості, надає відчуття єдиної країни.

Подальшого дослідження потребують питання методичного забезпечення виховного процесу закладів загальної середньої освіти з національно-патріотичного виховання та використання СКМОД як компонентів інформаційно-освітнього середовища закладів освіти.

Джерела та література

1. Бех І. Програма українського патріотичного виховання дітей та учнівської молоді / І. Бех, К. Чорна // Методист. – 2014. – № 11 (35). – С. 11–25.
2. Бондаренко О. Ю. Актуальні питання патріотичного виховання / О. Ю. Бондаренко // Історія та правознавство. Позакласна робота. – 2014. – № 3 (03). – С. 5–9.
3. Гавлітіна Т. Управління національно-патріотичним вихованням підлітків у позашкільному навчальному закладі в контексті адаптивних процесів / Тетяна Гавлітіна // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2006. – № 5. – С. 29–34.
4. Гевко О. Формування національно-патріотичних рис у студентів / О. Гевко // Рідна школа. – 2001. – №11. – С. 47–48.
5. Глазова О. Патріотичне виховання на уроках української мови (на прикладах дидактичного матеріалу для 6 класу) / Олександра Глазова // Методичні діалоги. – 2014. – № 7–8. – С. 15–25.
6. Гончаренко С. Український педагогічний словник / Семен Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с. Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології, 2013, № 6 (32) 60. – С. 249.
7. Жаровська О. П. Сучасні підходи до формування патріотизму у студентської молоді / О. П. Жаровська // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія : Педагогіка і психологія. – 2013. – Вип. 40. – С. 107–111.
8. Закон про освіту. [Електронний ресурс]. – Доступно: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>. (дата звернення 15.01.18). – Назва з екрана.
9. Лозова В. І., Троцько Г. В. Теоретичні основи виховання і навчання: Навчальний посібник / Харк. держ. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. – [2-е вид., випр. і доп.]. – Харків : «ОВС», 2002 – 400 с.
10. Литвинова С. Г. Методика проектування і використання ХОНС загальноосвітнього навчального закладу: методичні рекомендації / С.Г. Литвинова. – К. : ЦП «Компринт», 2015. – 280 с. ; іл. 295.
11. Оришко С. П. Патріотичне виховання старшокласників у процесі туристсько-краєзнавчої діяльності загальноосвітніх навчальних закладів : автореф. дис ... канд. пед. наук: 13.00.07 / Світлана Петрівна Оришко. – Тернопіль : Б.В., 2010. – 20 с.
12. Петронговський Р. Р. Теорія і практика формування патріотизму старшокласників: Монографія / За ред. проф. М.В. Левківського. – Житомир: Полісся, 2003. – 220 с.
13. Про затвердження Концепції національно-патріотичного виховання дітей і молоді, Заходів щодо реалізації Концепції національно-патріотичного виховання дітей і молоді та методичних рекомендацій щодо національно-патріотичного виховання у загальноосвітніх навчальних закладах. [Електронний ресурс]. – Доступно: http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/47154/ (дата звернення 15.01.18). – Назва з екрана.
14. Стьопіна О. Г. Виховання патріотизму у студентської молоді засобами мистецтва: Автореферат... дис. канд.пед.наук – 13.00.07. – теорія і методика виховання / О. Г. Стьопіна. – Луганськ, 2007. – 23 с.
15. Сухомлинська О. Педагогічний ідеал крізь призму теорій моралі / О. Сухомлинська // Шлях освіти. – 2008. – № 1. – С. 12–18.
16. Семотюк О. П. Сучасний словник іншомовних слів/ О. П. Семотюк. – 2-ге вид., доп. – Харків : Веста: Ранок, 2008. – 434 с.

References

1. Bex I. Programa ukrayins`kogo patrioty`chnogo vy`xovannya ditej ta uchnivs`koyi molodi / I. Bex, K. Chorna // Metody`st. – 2014. – № 11 (35). – S. 11–25.
2. Bondarenko O. Yu. Aktual`ni py`tannya patrioty`chnogo vy`xovannya / O. Yu. Bondarenko // Istoriya ta pravoznavstvo. Pozaklasna robota. – 2014. – № 3 (03). – S. 5–9.
3. Gavlitina T. Upravlinnya nacional`no-patrioty`chny`m vy`xovannyam pidlitkiv u pozashkil`nomu navchal`nomu zakladi v konteksti adapty`vny`x procesiv / Tetyana Gavlitina // Dy`rektor shkoly`, liceyu, gimnaziyi. – 2006. – № 5. – S. 29–34.
4. Gevko O. Formuvannya nacional`no-patrioty`chny`x ry`s u studentiv / O. Gevko // Ridna shkola. – 2001. – №11. – S. 47–48.
5. Glazova O. Patrioty`chne vy`xovannya na uroках ukrayins`koyi movy` (na pry`kladax dy`dakty`chnogo materialu dlya 6 klasu) / Olexandra Glazova // Metody`chni dialogy`. – 2014. – № 7–8. – S. 15–25.
6. Goncharenko S. Ukrayins`ky`j pedagogichny`j slovny`k / Semen Goncharenko. – K. : Ly`bid`, 1997. – 376 s. Pedagogichni nauky` : teoriya, istoriya, innovacijni tehnologiyi, 2013, № 6 (32) 60. – S. 249.
7. Zharovs`ka O. P. Suchasni pidxody` do formuvannya patrioty`zmu u students`koyi molodi / O. P. Zharovs`ka // Naukovi zapys`sky` Vinny`cz`kogo derzhavnogo pedagogichnogo universy`tetu imeni My`xajla Kocyuby`ns`kogo. Seriya : Pedagogika i psy`xologiya. – 2013. – Vy`p. 40. – S. 107–111.
8. Zakon pro osvitu [Elektronny`j resurs]. Dostupno: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
9. Lozova V. I., Troczko G. V. Teorety`chni osnovi vy`xovannya i navchannya: Navchal`ny`j posibny`k / Xark. derzh. ped. un-t im. G. S. Skovorody`. – [2-e vy`d., vy`pr. i dop.]. – Xarkiv : «OVS», 2002 – 400 s.
10. Ly`tvynova S. G. Metody`ka proektuvannya i vy`kory`stannya XONS zagal`noosvitn`ogo navchal`nogo zakladu: metody`chni rekomendaciyi / S.G. Ly`tvynova. – K. : CzP «Kompry`nt», 2015. – 280 s. ; il. 295.

11. Ory'shko S. P. Patrioty'chne vy'xovannya starshoklasny'kiv u procesi tury'st's'ko-kraeyznavchoyi diyal'nosti zagal'noosvitnix navchal'ny'x zakladiv : avtoref. dy's ... kand. ped. nauk: 13.00.07 / Svitlana Petrivna Ory'shko. – Ternopil' : B.v., 2010. – 20 s.
12. Petrongovs'ky'j R. R. Teoriya i prakty'ka formuvannya patrioty'zmu starshoklasny'kiv: Monografiya / Za red. prof. M.V. Levkivs'kogo. – Zhy'tomy'r: Polissya, 2003. – 220 s.
13. Pro zatverdzhennya Konceptiyi nacional'no-patrioty'chnogo vy'xovannya ditej i molodi, Zaxodiv shhodo realizaciyi Konceptiyi nacional'no-patrioty'chnogo vy'xovannya ditej i molodi ta metody'chny'x rekomendacij shhodo nacional'no-patrioty'chnogo vy'xovannya u zagal'noosvitnix navchal'ny'x zakladax [Elektronny'j resurs]. Dostupno: http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/47154/
14. St'opina O. G. Vy'xovannya patrioty'zmu u students'koyi molodi zasobamy' my'stecztva: Avtoreferat... dy's. kand.ped.nauk – 13.00.07. – teoriya i metody'ka vy'xovannya / O. G. St'opina. – Lugans'k, 2007. – 23 s.
15. Suxomly'ns'ka O. Pedagogichny'j ideal kriz' pry'zmu teorij morali / O. Suxomly'ns'ka // Shlyax osvity'. – 2008. – № 1. – S. 12–18.
16. Semotyuk O. P. Suchasny'j slovny'k inshomovny'x sliv/ O. P. Semotyuk. – 2-ge vy'd., dop. – Xarkiv : Vesta: Ranok, 2008. – 434 c.

Литвинова Светлана. НАЦИОНАЛЬНО-ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ В ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ОБЛАЧНЫХ СЕРВИСОВ И СКМОД. В статье освещаются вопросы использования информационно-коммуникационных технологий, в частности облачных сервисов в организации национально-патриотического воспитания учащихся общеобразовательных школ на основе проектной деятельности. Определены составляющие национально-патриотического воспитания такие, как: сознание, чувства, толерантность, убеждения, навыки. Обоснованно отбор облачных сервисов для реализации проекта и использования их для разработки школьных тематических цифровых веб-квестов, эссе, мини-сочинений; использования системы веб-конференций, одной из особенностей которой является возможность общения на английском языке со сверстниками зарубежных стран или носителями языка; использования сервиса OneNote для организации проектной деятельности учащихся.

Описан опыт организации и проведения Всеукраинских проектов «Я патриот своей страны» и «Объединим Украину рушником», которые реализовались в 32 учреждениях общего среднего образования в течение 2014-2017 гг. с использованием облачных сервисов Office 365. В статье определены основные этапы проектной работы с использованием облачных сервисов Office 365: онлайн-регистрация участников, онлайн-организация кооперативной работы, изучение исторического быта, проведения опросов, разработка объектов, освоения технологий изготовления объектов, создание системы цифровой коммуникации, сбор данных об отношении к проекту или впечатлениях о работе в проекте, презентация работы участников. Рассмотрен аспект использования систем компьютерного моделирования (СКМОД) в формировании национально-патриотического воспитания учеников старшей школы.

Дальнейшего исследования требуют вопросы методического обеспечения воспитательного процесса учреждений общего среднего образования в вопросах национально-патриотического воспитания.

Ключевые слова: национально-патриотическое воспитание, учреждения общего среднего образования, облачные сервисы, проектная деятельность, СКМОД.

Lytvynova Svitlana. NATIONAL-PATRIOTIC EDUCATION IN PROJECT ACTIVITIES OF STUDENTS VIA CLOUD SERVICES AND SCMOD. The article highlights the use of information and communication technologies, in particular cloud services in the organization of national-patriotic education of secondary school students based on project activities. The components of national-patriotic education are defined, such as consciousness, feelings, tolerance, beliefs, and skills. It is justified the selection of cloud services for project implementation and their usage in development of school thematic digital web quests, essays, mini-compositions; use of a web-conferencing system, which significant feature is the possibility of communicating in English with peers from foreign countries or native speakers; use of OneNote service to organize students' project activities.

The experience of organization and holding of All-Ukrainian projects "I am a patriot of my country" and "We unite Ukraine by a towel", which were realized in 32 secondary education institutions during 2014-2017 with the use of cloud services Office 365, is described. The article identifies the main stages of the project work using cloud services Office 365: online registration of participants, online organization of cooperative work, study of historical past, conducting surveys, developing objects, mastering technologies for manufacturing objects, creating a digital communication system, collection of data on the attitude to the project or impressions on the work in the project, presentation of the results of the participants. The aspect of using systems of computer modeling (SCMOD) in the development of national-patriotic education of high school students is considered.

It is necessary to focus further research on methodological support of the learning process of secondary schools in matters of national-patriotic education.

Keywords: national-patriotic education, secondary education institutions, cloud services, project activities, SCMOD.

Стаття надійшла до редколегії 06.02.2018 р.

Ірина Оніщук

Вінницький державний педагогічний університет ім. М.Коцюбинського (Вінниця)

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОГО ПОТЕНЦІАЛУ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Креативність відіграє важливу роль у процесі іношомовної освіти. Важливим завданням викладача є зацікавити студентів та створити на занятті творчу атмосферу, у якій студентам буде цікаво пізнавати нове та відкривати для себе нові сфери можливостей застосування іноземної мови

Ключові слова: креативність, іношомовна освіта, освітній процес, особистісний підхід.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Інтенсифікація процесу обміну досягненнями у сферах політики, економіки, культури і різноманітними духовними цінностями ведуть до неухильного зростання вимог у поглибленому вивченні іноземної мови. Підготовка висококваліфікованих фахівців зі знанням іноземних мов вимагає підготовки висококваліфікованих педагогічних кадрів для вищих навчальних закладів країни, що володіють креативним мисленням. Рівень оволодіння іноземною мовою випускниками ВПНЗ не відповідає міжнародним нормативним стандартам. Це значно ускладнює процес ознайомлення майбутніх фахівців з передовою закордонною технологією, а також із закордонними моделями організації економіки і культури.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Перші згадки терміну «креативність» відносяться до початку сімнадцятого століття (Словник «Merriam-Webster»), а з початку XX століття він вживається досить широко і входить у велику кількість словників. Ще в кінці XIX - початку XX ст. у вітчизняній філософії отримали розвиток ідеї про належну моральну поведінку людини, яка втілюється у вільній, творчій діяльності. Для цього необхідно, щоб в процесі виховання і освіти у людині були розвинені необхідні моральні якості – чесність, справедливість, а також високий рівень професійних якостей, почуття обов'язку і відповідальності, і ін. (Н. А. Бердяєв, С. Булгаков, І. А. Ільїн, Г.В. Флоровський).

Мета статті. Проблема творчості безпосередньо пов'язана з унікальністю, неповторністю, індивідуальністю кожної людини. Творчість досліджується багатьма науками: психологією, психіатрією, педагогікою, генетикою та ін. У даній статті творчість розглядається з педагогічної точки зору. Перш за все, необхідно розкрити значення терміна «творчість» та поняття «креативність». «Творчість» походить від слова «творити», і в загальновідомому сенсі це означає шукати, винаходити і створювати щось таке, що не зустрічалося в минулому досвіді – індивідуальному або громадському.

Виклад основного матеріалу. Підготовка майбутніх викладачів іноземної мови здійснюється у педагогічних коледжах, училищах і закладах вищої освіти країни.

Слід зазначити, що професійна компетентність викладача іноземної мови спирається на професійні знання, вміння, навички викладача, його здатність до педагогічної діяльності, особистісні характеристики педагога, творчий підхід до роботи. Дані фактори необхідно враховувати при підготовці студентів до викладацької діяльності. Студенти ВПНЗ повинні засвоїти, що навчання іноземної мови у першу чергу вимагає креативних прийомів навчання. Ефективність педагогічної діяльності випускників ВПНЗ безпосередньо пов'язана із застосуванням творчих ідей в роботі. Окрім того, викладачам, які творчо підходять до своєї професійної діяльності властиво бажання творити, займатися своєю роботою, проводячи експерименти, тим самим набуваючи свій педагогічний досвід.

Уміння спілкуватися іноземною мовою є потребою майбутнього фахівця. Однак, попри важливість знання іноземної мови, при його вивченні спостерігаються деякі труднощі, у тому числі і проблема комунікації. Щоб уникнути подібних ситуацій, у процесі навчання необхідно використовувати творчий підхід, який сприяє розвитку навичок спілкування у

студентів. Метою викладання іноземної мови має бути сприяння більш глибокому розумінню інших культур, оскільки «мову слід розглядати не як прості мовні вправи, а як можливість пізнання способу життя, літератури і звичаїв інших» [4, с. 168].

Для розвитку комунікативних навичок діяльність викладача іноземної мови повинна бути спрямована на створення сприятливої атмосфери. Також однією з основних задач викладача при формуванні креативності у студентів у процесі вивчення мови є створення умов професійно орієнтованої комунікації у навчальній аудиторії. Слід зазначити, що дана задача може бути реалізована тільки при наявності творчих здібностей у самого викладача.

Формування креативності студентів у ході вивчення іноземної мови нерозривно пов'язане з самим процесом вдосконалення професійної компетентності викладача, оскільки творчий підхід в навчанні розвиває професійні здібності як викладача, так і студентів, які вивчають мову. Для виявлення ролі творчого підходу у викладацької діяльності, слід розглянути значення терміна «творчість». Отже, у нашому розумінні, творчість – це діяльність індивіда, орієнтована на створення нового, оригінального продукту в сфері науки, мистецтва, техніки, виробництва і організації. Це завжди спрямованість до нового, незвіданого рішення завдання, надає нові можливості для розвитку.

Зміст освіти містить у собі не тільки певну систему знань, а й певну систему умінь. На жаль, на формування умінь при традиційній системі організації навчально-виховного процесу приділяється недостатньо уваги. Мова йде, перш за все, про формування професійно-трудових умінь, а не тільки розумових. Творчий підхід передбачає тривалий період опанування педагогом відповідного досвіду, який закріплюється в умінні, знаннях і навичках викладання. Слід підкреслити, що набуття досвіду має на увазі і вирішення проблеми за допомогою традиційних способів, звичних і стереотипних операцій мислення.

Творча діяльність, на відміну від цього, спрямована на виявлення нових, оригінальних підходів, що сприяє творчому вирішенню поставленого завдання. Творчий підхід вимагає великих знань, умінь і навичок, які сприяють пошуку нових ідей, нових думок, нових підходів і рішень. Здійснити пошук нових ідей викладач має можливість тільки під час своєї практичної педагогічної діяльності, тому що саме практика здатна показати всі «плюси» і «мінуси» діяльності викладача. За визначенням Є. Чістюліної, розвиток творчого мислення студентів домінується їх позитивним ставленням до навчальної діяльності, прагненням до більш глибокого вивчення предмета. Творче мислення студентів у процесі навчання іноземної мови формується і розвивається лише тоді, коли студент направляє свої зусилля на оволодіння знаннями, вміннями і навичками, вміє всебічно аналізувати досліджуваний матеріал [8, с. 37].

Навчання іноземній мові у ВПНЗ на сучасному етапі має орієнтуватися на формування комунікативних здібностей у студентів, без яких використання мови на практиці неможливо. Тут слід зазначити, що основним запитом суспільства на сьогодні виступає формування навичок взаєморозуміння між представниками різних національностей, і у цьому процесі велику роль відіграє іноземна мова.

Метою підготовки викладача іноземної мови є не підношення йому теоретичних знань як таких, а формування системи його професійних умінь, які забезпечать успішне здійснення основних педагогічних функцій викладача англійської мови: розвивальної, виховної, комунікативно-навчальної, гностичної, конструктивно-планувальної, організаторської. Отже, одним з основних завдань в справі підготовки студента до його майбутньої професійної діяльності є його навчання вмінню спілкуватися іноземною мовою.

При зміні цілей і пріоритетів в освітньому процесі з навчання говорінню на навчання спілкуванню, зростає роль формування креативності. Тобто на сьогодні ВПНЗ покликаний не тільки створювати умови студентам для організації мовлення та взаємодії з іноземцями, але і в першу чергу допомогти їм гідно вийти з напружених ситуацій, які можуть виникнути при міжкультурному спілкуванні у зв'язку з різницею соціокультурних норм і традицій комунікаторів.

Для вирішення зазначених проблем необхідно формування креативних навичок в процесі вивчення іноземної мови. Такий загальноосвітній навчальний предмет як іноземна

мова відіграє одну із провідних ролей в процесі розвитку креативності студентів. Слід зазначити, що навчальна дисципліна «Іноземна мова» володіє такою розвивальною функцією як розвиток у студентів наступних пізнавальних процесів: спостережливості; пам'ять; мислення; мовлення; уява та розумові здібності.

Оволодіння основними теоретичними поняттями, законами науки, методами їх логічного аналізу, сприяє швидкому розвитку розумових здібностей. Особливістю дисципліни «Іноземна мова» виступає той факт, що її основною метою навчання є формування комунікативних навичок студентів. На сучасному етапі однією з головних цілей вивчення іноземної мови вважається прилучення до культури країн досліджуваної мови та участь у діалозі культур. Зазначена мета може бути виконана за допомогою формування здатності до міжкультурної комунікації.

Навчальний процес, спрямований на розвиток комунікативної компетентності студентів за допомогою відповідних методів і підходів, характеризує сучасне уявлення про заняття іноземною мовою.

Навчання спілкуванню іноземною мовою має діяльнісний характер, оскільки мовне спілкування здійснюється за допомогою «мовної діяльності». Цей вид діяльності сприяє вирішенню практичних задач в умовах взаємодії людей.

Діяльнісний характер взаємодії сприяє створенню необхідних умов для розвитку творчої особистості. До таких умов належать: наявність можливості вільного вираження своїх думок і почуттів у процесі спілкування; зосередження уваги на кожному студенту; відсутність критики і покарання за помилки.

У першу чергу, слід визначити значення креативності в спілкуванні. Це готовність людини змінити ситуацію спілкування таким чином, щоб люди мали можливість порозумітися, зменшити непорозуміння, вирішити конфлікти. Саме комунікативна креативність дозволяє студентам сформувати навички спілкування, що дозволяють вільно користуватися іноземною мовою в будь-яких видах діяльності. Комунікативна креативність необхідна в спілкуванні людей, як на повсякденному рівні, так і на професійному. До креативних здібностей можна віднести наступні: вміння вирішувати завдання, що виникають в процесі міжособистісного спілкування, участь у рольових іграх, здатність виходити з конфліктної комунікативної ситуації, застосування різних тактик поведінки для досягнення конкретно поставленої мети.

Навчання іноземної мови у ВПНЗ має бути спрямовано на створення таких умов пізнавальної діяльності студентів, які б сприяли доступному оволодінню знаннями, засвоєнню студентами навичок самостійної роботи з навчальним матеріалом та інформацією, формуванню у них інформаційної та комунікативної компетенцій. Такому напрямку педагогічної діяльності відповідає використання особистісно-орієнтованого підходу в навчанні, який реалізується за допомогою таких методів як навчання в співробітництві, дискусії, рольові ігри проблемної спрямованості, метод проектів [5, с. 155-158].

Метод проектів сприяє здійсненню цілей особистісно-орієнтованого підходу навчання, основою якого є гуманістичні принципи. Дане припущення виходить з факту, що в методі проектів велике значення має диференційоване навчання, спрямованість на потреби і можливості студента, їх особистісних характеристиках. При навчанні іноземної мови метод проектів дає студентам можливість використовувати мову не тільки як об'єкт пізнання, але і як засіб для цього, спосіб вираження власних думок, сприйняття і осмислення думок інших людей.

Виходячи з цього, можна сказати, що для формування соціокультурної компетенції студентів ВПНЗ метод проектів має найбільшу ефективність, оскільки він сприяє фокусуванню уваги студентів не на формі висловлювання, а на його отриманні і пізнанні навколишнього світу засобами іноземної мови, розширюючи тим самим сферу дії комунікативної компетенції. Метод проекту має велике дидактичне значення при адаптації навчальних закладів до сучасних соціальних і економічних реалій. Слід зазначити, що комунікативна компетенція в сфері іноземної мови має на увазі здатність і готовність

студентів використовувати іноземну мову в різноманітних ситуаціях взаємодії, відповідно до норм даної мови. Також, слід підкреслити той факт, що метою навчання іноземної мови виступає не тільки підготовка студентів до іншомовної комунікації в заданих програмою межах, а й формування та розвиток творчої особистості, яка вміє приймати креативні рішення, володіє інтелектуальним, духовним і творчим потенціалом.

Серед основних тенденцій сучасного навчання іноземної мови педагоги виділяють наступні: особистісно-орієнтований підхід та формування комунікативної та соціокультурної компетенцій, що забезпечують розвиток критичного мислення, соціалізацію особистості студентів, що ґрунтуються на проблемності процесу навчання; необхідність залучення до образу свідомості іншого народу через діалог культур; побудова процесу навчання іноземним мовам на діяльнісній основі.

Оволодіння мовною діяльністю відбувається тільки при втіленні потреби мовного спілкування в предмет цієї діяльності – думки. Отже, потрібні такі ситуації, в основі яких був би обмін думками, а мова стала б засобом формування і формулювання цих думок. Пріоритетними повинні стати такі методи, прийоми навчання, які могли б надати достатній обсяг усної практики кожному студенту групи на занятті, а на етапі творчого застосування мовного матеріалу могли б забезпечити спілкування студентів на основі обміну думками з приводу тієї чи іншої проблемної ситуації [6, с. 11].

Для підвищення ефективності процесу розвитку творчого мислення студентам необхідно освоїти алгоритм вирішення творчих задач в контексті проблемного навчання на заняттях іноземної мови, організованого на основі методу проектів. При цьому проблемне навчання передбачає таку взаємодію викладача і студента, в ході якої відбувається не тільки засвоєння знань і умінь шляхом вирішення проблем, які виникають, але, що особливо важливо – розвиток творчого мислення студентів. Як показує практика, принципи проблемного навчання найбільш оптимально реалізуються при використанні в освітньому процесі (зокрема на заняттях іноземної мови) методу проектів. Здійснюючи проектну діяльність в рамках проблемного навчання, студенти поступово засвоюють наступний алгоритм вирішення творчих завдань: сприйняття проблемної ситуації і постановка проблеми; висунення припущень і обґрунтування гіпотези; доказ гіпотези; перевірка правильності вирішення проблеми [7, с. 183].

Аналіз наявної літератури показав, що метод проектів в процесі вивчення іноземних мов дозволяє інтегрувати різні види іншомовного спілкування для вирішення певних інформаційних, дослідницьких проблемних завдань. Важливість використання методу проектів полягає в тому, що проектна діяльність поміщає студента в ситуацію реального використання мови, що вивчається, наголошуючи на змістовному компоненті навчання, в той час як інші методи акцентують увагу на лінгвістичному компоненті. Таким чином, метод проектів дає студентам змогу фокусуватися не на мові, а на обговоренні проблеми, що веде до включення самого процесу вивчення англійської мови в продуктивну творчу діяльність.

Викладач також може розвивати креативність студентів, організовуючи їх самостійну пізнавальну діяльність таким чином, щоб вона стимулювала студентів до подальшої дослідницької роботи, до потреби дізнатися про тему, яка розглядається більше і глибше. Наприклад, викладач може створити суспільство наукової роботи студентів, що власне є другим напрямком організації проектної діяльності студентів під час поза аудиторної роботи. При цьому в задачі викладача-організатора наукової роботи студентів входить визначення необхідності виконання того чи іншого проекту: якою мірою проблематика проектів може бути пов'язана з програмою того чи іншого навчального предмета; до якого кола пізнавальних і творчих інтересів відносяться передбачувані проекти; як ці інтереси співвідносяться з практикою (їх актуальність, практична цінність і т.п.); яким чином проекти будуть сприяти розвитку творчих здібностей студентів [2, с. 146].

Для розвитку креативності потрібне створення особливих умов. Такою умовою може виступати тренінгова робота. Слід підкреслити, що ключовими завданнями тренінгів по формуванню креативності є усвідомлення і подолання бар'єрів, що перешкоджають прояву

творчих ресурсів у спілкуванні, формування навичок і умінь в діалогічному спілкуванні, а для педагога – формування навичок і умінь створення сприятливих умов для розвитку креативної особистості студентів.

Одним із поширених методів, рекомендованих при формуванні креативності на заняттях з іноземної мови, виступає ділова гра. Використання даного методу пояснюється тим, що на місці іншої людини студент може дозволити собі і інші, нетипові рішення, які потім можна перенести і в іншу ситуацію. Тому ігри сприяють формуванню іншої точки зору на ситуацію, ведуть до її переосмислення. Основною цінністю ділових ігор є надання студентам можливості відчувати себе на місці інших людей. Ігри допомагають засвоювати нові прийоми рішення, так як в них немає ризику і можливим стає тимчасова або часткова зміна свого підходу до тривожної проблеми, а значить, вносяться і деякі зміни в установки, тобто, відкривається шлях для інформації, котра раніше була недоступною.

До мети використання ділових ігор можна віднести наступні:

- вдосконалення мовних навичок і умінь;
- тренування у використанні навчального матеріалу;
- розвиток творчого потенціалу особистості;
- підвищення інтересу до занять.

Таким чином, іноземна мова виступає, з одного боку, як мета – рольова гра допомагає найбільш ефективно засвоїти пройдений мовний матеріал, удосконалювати вже наявні мовні навички та вміння, підвищити рівень володіння англійською мовою. З іншого боку, іноземна мова є засобом, корисним для розвитку творчих здібностей і творчого спілкування: діалогічного і колективного.

Слід підкреслити, що при вивченні мови студентам необхідно вивчити культуру країни, мовою якої вони вчаться спілкуватися. Дана потреба є причиною тісного зв'язку у вивченні іноземної мови та дисциплін культурологічного циклу, в процесі засвоєння яких відбувається зіставлення різних пластів культури різних народів.

Освітнє значення іноземної мови дуже тісно пов'язане з практичним володінням нею. Володіння мовою збагачує студентів новими мовними засобами для вираження однієї і тієї ж думки, розвиває загально-розумові і мовні здібності студентів, загострює їх увагу до мовних форм вираження думки іноземною та рідною мовами. Вивчаючи мову, студенти краще розуміють свою рідну мову. Заняття мовою з метою практичного оволодіння нею не тільки формують креативні якості, але і тренують і розвивають пам'ять, волю, увагу, працьовитість. Єдність практичних, освітніх і виховних цілей дозволяє уникнути однобічності в навчанні, при якій, наприклад, освітні завдання вирішуються шляхом практичних або, навпаки, практичні без урахування загальноосвітніх та виховних завдань [1, с. 8].

Як визначила Н. Кузьміна, сутністю педагогічного процесу у ВПНЗ є «формування особистості фахівця в області професійної діяльності, озброєного спеціальними знаннями, вміннями і навичками, який володіє її основами майстерності» [3, с. 9].

До особливостей процесу навчання у ВНЗ належить здійснення професійного навчання на основі середньої освіти, тому принцип наступності навчально-виховного процесу у школі є основоположним, особливо при навчанні англійській мові. Цей принцип передбачає таку педагогічну послідовність, в якій «системний розвиток нового етапу навчання і виховання конструктивно здійснюється в діалектичному зв'язку з попередньою і відповідно черговою умовами, цілями і завданнями формування особистості студента як майбутнього фахівця ... » [2, с. 54]. Особливо це відноситься до процесу навчання англійської мови в педагогічному навчальному закладі, коли випускники шкіл, закінчуючи ВПНЗ, знову повертаються в школу в якості вчителя, здійснюючи замкнене коло «школа – ВПНЗ – школа». При цьому принцип спадкоємності повинен здійснюватися на всіх рівнях системи: змісту, методів, засобів і форм навчання, що забезпечує професійну спрямованість і оптимізацію всієї системи навчання.

Висновки. Розгляд вищевикладеного приводить до висновку, що формування особистості фахівця в галузі професійної діяльності, озброєного спеціальними знаннями, вміннями і навичками, що володіє основами майстерності в ній відбувається в певних

педагогічних умовах, спрямованих на формування креативного потенціалу студентів в процесі вивчення іноземної мови.

Джерела та література:

1. Авганов С.С. Підготовка вчителів іноземних мов (англійської мови) для загальноосвітніх шкіл. Дисертація на СОІС. уч. ст. кандидата пед. наук. – Душанбе, 2006. – 159с.
2. Виготський Л.С. Педагогічна психологія. – М.: Педагогіка, 1991. – 480 с.
3. Кузьміна Н.В. Методи дослідження педагогічної діяльності. – Ленінград, – 1970. – 154 с.
4. Наше творче розмаїття: доповідь Всесвітньої комісії з культури і розвитку (1995 г.), – ЮНЕСКО, – С.168 (англійського тексту).
5. Оніщук І.І. Іншомовна освіта як невід'ємна складова освітнього процесу Матеріали конференції. – Всеукраїнська науково-практична Інтернет-конференція з міжнародною участю "Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання: досвід, тенденції, перспективи" – № 1. – С.155-158.
6. Палаєва Л.І. Метод проектів у навчанні англійської мови учнів середнього етапу навчання загальноосвітньої школи. Автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук. – М., 2005. – 25 с.
7. Пасов Є.І. Урок іноземної мови в середній школі. – М.: Просвітництво, 1988. – 222 с.
8. Чудновський В.Е. Виховання здібностей і формування особистості. – М.: Знание, – 1986. – 80 с.

References

1. Avhanov S.S. Pidhotovka vchyteliv inozemnykh mov (anhliys' koyi movy) dlya zahal' noosvitnikh shkil [Teachers of foreign languages (English) for general education schools]. Dysertatsiya na SOIS. uch. st. kandydata ped. nauk. – Dushanbe, – 2006. – 159s.
2. Vyhots' kiy L.S. Pedahohichna psykhohiya [Pedagogical psychology] – М.: Pedahohika, – 1991. – 480 s.
3. Kuz' mina N.V. Metody doslidzhennya pedahohichnoyi diyal' nosti [Methods of research of pedagogical activity]. – Leninhrad, – 1970. – 154 s.
4. Nashe tvorche rozmayittya: dopovid' Vsesvitn' oyi komisiyi z kul' turi i rozvytku [Our creative diversity: Report of the World Commission on Culture and Development]. – 1995, – YUNESKO, – S.168 (anhliys' koho tekstu).
5. Onishchuk Iryna Ihorivna Inshomovna osvita yak nevid'yemna skladova osvitn' oho protsesu [Foreign-language education as an integral part of the educational process]. – Materyaly konferentsyy Vseukrayins' ka naukovo-praktychna Internet-konferentsiya z mizhnarodnoyu uchastyu «Suchasni informatsiyni tekhnolohiyi ta innovatsiyni metodyky navchannya: dosvid, tendentsiyi, perspektivy». – 2017. – № 1 S.155-158.
6. Palayeva L.I. Metod proektiv u navchanni anhliys' koyi movy uchniv seredn' oho etapu navchannya zahal' noosvitn' oyi shkoly. Avtoreferat dysertatsiyi na zdobuttya naukovooho stupenya kandydata pedahohichnykh nauk [Method of projects for teaching English for secondary school students. The dissertation dissertation for the receipt of a scientific degree of the candidate of pedagogical sciences]. – М., – 2005. – 25 s.
7. Pasov YE.I. Urok inozemnoyi movy v seredniy shkoli [A foreign language lesson in high school]. – М.: Prosvitnytstvo, – 1988. – 222 s.
8. Chudnovs' kyy V.E. Vychovannya zdibnostey i formuvannya osobystosti [Upbringing of abilities and formation of personality]. – М.: Znanye, – 1986. – 80 s.

Онисьчук И.И. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КРЕАТИВНОГО ПОТЕНЦИАЛА СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ. Креативность играет важную роль в процессе иноязычного образования. Важной задачей преподавателя является заинтересовать студентов и создать на занятии творческую атмосферу, в которой студентам будет интересно узнавать новое и открывать для себя новые сферы возможностей применения иностранного языка.

Ключевые слова: креативность, иноязычная образование, образовательный процесс, личностный подход.

Onishchuk I. I. PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMATION OF CREATIVE THE POTENTIAL OF STUDENTS IN THE PROCESS OF LEARNING A FOREIGN LANGUAGE. Intensification of the process of exchange of achievements in the spheres of politic, economy, culture and diverse spiritual values leads to a steady increase in the requirements for in-depth study of a foreign language. The training of highly skilled foreign language specialists requires the training of highly skilled pedagogical staff for higher education institutions in the country with creative thinking.

The level of foreign language mastery by graduates of the higher educational establishment is not in line with international standards. This greatly complicates the process of familiarizing future specialists with advanced foreign technology, as well as with foreign models of organization of economy and culture.

Ability to communicate with a help of foreign language is a necessity of a future specialist. However, despite the importance of knowledge of a foreign language, while studying there are some difficulties, including the problem of communication. In order to avoid such situations, in the learning process, it is necessary to use a creative approach that promotes communication skills among students. The purpose of teaching a foreign language should be to promote

a deeper understanding of other cultures, because the language should be considered not as simple language exercises, but as an opportunity to know the way of life, literature and the customs of others.

Formation of creativity of students in the course of studying a foreign language is inextricably linked with the process of improving the professional competence of the teacher, since the creative approach in teaching develops the professional abilities of both the teacher and students who learn the language. To identify the role of a creative approach to teaching, the meaning of the term «creativity» should be considered. So, in our understanding, creativity is the activity of the individual, focused on creating a new, original product in the field of science, art, technology, production and organization. It is always a focus on a new, unexplored task solution, giving new opportunities for development.

Key words: *creativity, foreign language education, educational process, personal approach.*

Стаття надійшла до редколегії 10.03.2018 р.

УДК 37.091.398:519.7]:162-057.874

Ірина Остапівська, Ольга Ласкевич

Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки (Луцьк)

ФОРМУВАННЯ ЛОГІЧНОГО МИСЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ ПОЗАКЛАСНОЇ РОБОТИ З ІНФОРМАТИКИ

У статті досліджено тенезу поняття «логічне мислення», проаналізовано основні особливості мислення людини та логічного мислення як його складової, досліджено особливості логічного мислення учнів початкової школи, його формування та розвиток. Зосереджено увагу на основних умовах, які сприяють розвитку логічного мислення учнів початкових класів. Актуалізовано поняття «позакласна робота», проаналізовано особливості позакласної роботи з інформатики у початкових класах. Виявлено та описано засоби позакласної роботи з інформатики, котрі сприятимуть формуванню та розвитку логічного мислення учнів початкових класів. Увагу зосереджено на використанні дидактичних ігор, елементів змагань та наочності (ребусів, кросвордів («хрестиківок»), криптограм). Наведено приклади їх використання і короткі методичні рекомендації, а також – можливі технології створення. Окреслено перспективи подальших досліджень.

Ключові слова: *мислення, логічне мислення, інформатика, позакласна робота з інформатики, початкова школа, молодші школярі.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. У контексті глобальної гуманізації освіти проблема формування логічного мислення учнів початкових класів набуває особливого значення. Адже саме сформованість умінь та навичок виконувати логічні операції дозволяє дитині не тільки вирішувати навчальні та практичні завдання, але й допомагає учням повною мірою проявити свої здібності, виявити ініціативу, самостійність, розвинути творчий потенціал тощо. Молодший шкільний вік є чи не найкращим періодом для формування та розвитку мислення. Досліджуючи потенціал навчальних предметів у процесі формування і розвитку логічного мислення молодших школярів варто відмітити значні можливості інформатики та позакласної роботи з інформатики зокрема. Адже саме у процесі вивчення основних інформатичних понять, розвитку умінь та навичок роботи з програмним та технічним забезпеченням комп'ютера, опануванню основами інформаційних технологій та розвитку власної інформаційної культури школярам необхідно активно задіювати мислення, особливо – логічне. Оскільки без встановлення зв'язків між окремими складовими завдань школяр не зможе не тільки виконати їх, але й просто зрозуміти. Основною ж перевагою позакласних занять є те, що вони мають менш формальний характер та дозволяють учням почуватися комфортніше та більшою мірою сприяють дослідницько-пошуковій та творчій діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивчення проблеми формування логічного мислення учнів є ключовим у педагогічних та психологічних дослідженнях цілої низки психологів та педагогів. Так, питання мислення (і логічного у тому числі) досліджували численні науковці такі як: П. Блонський, П. Гальперін, В. Давидов, Г. Костюк, А. Лурія,

Ж. Піаже та ін. Питанням викладання інформатики у початковій школі (та позакласній роботі зокрема) присвячені дослідження С. Гарячої, Л. Добровольської, О. Коршунової, О. Рибалко, О. Суховірського та ін.

Мета і завдання статті. Проаналізувати теоретичні аспекти логічного мислення молодших школярів та дослідити можливості позакласної роботи з інформатики, які сприятимуть формуванню і розвитку логічного мислення учнів початкової школи.

Виклад основного матеріалу дослідження. Як свідчать результати проведеної дослідницької роботи, питання розвитку мислення є предметом дослідження багатьох наук: фізіології, філософії, психології, педагогіки тощо. Зокрема питанню логічного мислення значну увагу приділяють педагогіка та психологія. Варто також відмітити, що сьогодні дана проблема належить до кола найважчих і найменш досліджених.

Мислення, із філософської точки зору, є соціально зумовленим процесом, якість котрого постійно змінюється у процесі розвитку. Його виникнення та розвиток зумовлені певними суспільними потребами. Разом із тим розвиток мислення кожного із членів суспільства зумовлює й прогресивний розвиток усього суспільства, він виконує роль своєрідного показника соціального розвитку. Такий зв'язок у розвитку можна проілюструвати словами давньогрецького ученого Сенеки, який стверджував, що настане такий час, коли люди будуть дивуватися, що їх предки (навіть найосвіченіші) не знали очевидних речей [1, с. 34].

Уміння мислити є однією із основних ознак, яка відрізняє людину від інших живих істот. Саме завдяки мисленню ми можемо не тільки аналізувати своє оточення, робити висновки, планувати діяльність, але й – творити. Сьогодні снують різні класифікації мислення. Так, учені розрізняють наступні види мислення: словесно-логічне, наочно-образне, наочно-діюче. Виділяють також мислення теоретичне і практичне, емпіричне; логічне, аналітичне й інтуїтивне; реалістичне і аутистичне, пов'язане із заглибленням у внутрішні переживання; продуктивне і репродуктивне; мимовільне і довільне [7, с. 252].

У контексті нашого дослідження детальніше зупинимося на логічному мисленні та його особливостях у дітей молодшого шкільного віку.

Протягом навчання у початковій школі в дітей формуються мислительні операції, за якими необхідно оцінювати розвиток логічного мислення, а саме: аналіз, синтез, порівняння, абстрагування, узагальнення.

Логічне мислення молодших школярів іще не досягнуло рівня дорослої людини, тому серед основних особливостей логічного мислення учнів початкових класів виділяють:

- 1) переважання чуттєвого, діяльного аналізу над абстрактним;
- 2) переважне здійснення синтезу у наочній ситуації на основі дій із предметами;
- 3) недостатню сформованість базових умінь проведення узагальнення;
- 4) неуміння виділяти характеристичні ознаки (при цьому відбувається їх заміна зовнішніми найбільш яскравими ознаками предметів) [2].

Досліджуючи особливості розвитку логічного мислення молодших школярів можна стверджувати, що практично кожен першокласник та деякі другокласники використовують переважно практично-дійовий та образно-мовленнєвий аналіз предметів, подій, явищ тощо. Розпочинаючи з третього (рідше – другого), класу він стає систематичним та продовжується у четвертому класі. Так, учні початкових класів порівняно легко виконують вправи тоді, коли вони виконують практичні дії із самими предметами (картками, паличками, гудзиками, кубиками тощо) або виділяють ознаки частин предметів, спостерігаючи за ними. Виконуючи таку діяльність учні аналізують отримані результати. Розглядаючи частини і властивості предметів, учні знаходять серед них головні, виявляють їх взаємозв'язки і взаємозалежності. Спочатку такий аналіз є елементарним. Поступово він набуває комплексного характеру, стає повнішим, оскільки школярі дедалі повніше, розгорнутіше розглядають усі частини чи властивості предмета, події чи явища, хоча ще не встановлюють взаємозв'язків між ними [4, с. 157–159].

Сьогодні важко знайти сферу людської життєдіяльності, у якій би не використовувались комп'ютери. Саме тому одним із пріоритетних завдань сьогоднішньої

початкової освіти є озброєння школярів необхідними знаннями, уміннями та навичками у сфері інформатики і комп'ютерної техніки, інформаційних технологій. Варто також пам'ятати, що програмні вимоги з інформатики для учнів початкових класів у поєднанні з шкільними підручниками і чинною методикою навчання, розраховані на так званого «середнього» учня. Однак, на практиці має місце різке розшарування учнів на три групи: 1) на тих, хто легко і з цікавістю засвоюють програмний матеріал з інформатики, 2) на тих, хто домагається при вивченні інформатики лише задовільних результатів, і 3) тих, кому успішне вивчення предмету дається із великими труднощами (цій групі школярів, за звичай, інформатика як наука нецікава). Все це і призводить до необхідності індивідуалізації навчання інформатики, однією із форм якої є позакласна робота [3].

У контексті нашого дослідження під позакласною роботою з інформатики у початкових класах будемо розуміти складову частину освітнього процесу у початковій школі, одну із форм організації дозвілля молодших школярів, яка проводиться у позаурочний час.

Поняття позакласної роботи широке і неоднозначне, воно включає у себе різні за змістом, призначенням, методикою проведення, формами і способами керівництва заняття. До них, наприклад, можна віднести заняття предметного гуртка (математичного, природничого тощо), позакласне читання, екскурсії, вікторини, КВК, проведення шкільних свят і вечорів, тематичних виховних годин тощо. Але в одних випадках (гурток, позакласне читання, вікторина) нею керує учитель, а в інших (організація дозвілля та розваг) – вона набуває характеру діяльності учнів на основі самоврядування [3]. Проте, не зважаючи на усі вище перераховані варіативні аспекти, для ефективності будь-якого позакласного заняття з інформатики для формування і розвитку логічного мислення молодших школярів педагогам варто приділяти увагу віковим особливостям сприйняття дітей молодшого шкільного віку, у наслідок яких молодшокласникам складно свідомо, без певних зовнішніх «стимулів» концентрувати увагу на одному предметі і підтримувати її протягом тривалого часу, довго виявляти високий рівень пізнавальної активності, і, як результат, – здійснювати логічну мисленнєву діяльність.

Як свідчить освітня практика, формування логічного мислення учнів початкових класів буде більш успішним, якщо педагог використовуватиме систему спеціально підібраних завдань, а самі молодші школярі виступатимуть не тільки об'єктами, але і суб'єктами розвитку логічного мислення, а під час самого заняття будуть створені максимально сприятливі педагогічні умови для розвитку логічного мислення кожного учня [8]. Ефективними засобами для вирішення цих проблем (особливо – у позакласній діяльності) є 1) застосування ігрових моментів, 2) використання елементів змагань, 3) застосування різноманітної, яскравої і пізнавальної наочності тощо. Детальніше зупинимося на кожному із них.

1. Формування логічного мислення засобами дидактичних ігор. У житті учнів молодших класів ігрова діяльність усе ще посідає значне місце. Тому, педагоги повинні уміти застосовувати прагнення дитини до гри для формування у неї пізнавального інтересу, мотивації до свідомої цілеспрямованої навчальної діяльності, розвитку мислення (у тому числі – логічного). З цією метою використовують дидактичні (або – навчальні) ігри. Під дидактичними іграми (у широкому розумінні) розуміють клас ігор для навчання та виховання дошкільників та школярів [5, с. 89], хоча сьогодні їх ефективно застосовують для навчання різних вікових груп населення.

Основними аспектами розвитку особистості дитини молодшого шкільного віку, які стимулюються дидактичними іграми та сприяють формуванню та розвитку логічного мислення у процесі позакласної роботи з інформатики є наступні: 1) формування і розвиток мотиваційної сфери; 2) розвиток умінь виконання розумових дій; 3) розвиток довільності поведінки; 4) подолання пізнавального та емоційного егоцентризму, формування здатності до емпатії. Ігри, котрі можна використовувати у позакласній роботі з інформатики (власне, як і на уроках) поділяються на: комп'ютерні, рольові, організаційні та ділові [6]. Як свідчить аналіз освітньої практики, на заняттях у початковій школі варто застосовувати рольові й комп'ютерні ігри. При цьому гра може тривати ціле заняття або бути тільки його

фрагментом. Значним мотиваційним фактором дидактичних ігор є те, що в немає тих, хто програв, виграють усі. Таким чином, школярі охоче виконують ігрові завдання, а значить педагог отримують можливість ефективніше впливати на формування логічного мислення дітей. Варто зазначити, що хоча сьогодні існують як «готові» рольові та комп'ютерні ігри, придатні для використання у позакласній роботі з інформатики (наприклад, загальновідомі ігри із пакету «Сходинки до інформатики» чи ігри із безкоштовних колекції он-лайн ігор із сайтів «LearningApps.org» (на цьому ресурсі вчителі також можуть створювати власні ігри), «Free play online game», «321 Games» тощо), більшої уваги заслуговують ігри створені самими педагогами, оскільки вони краще враховують специфіку кожного конкретного учня та класу; а це позитивно впливає на формування та розвиток логічного мислення. Так, навіть педагог із початковим рівнем оволодіння роботи з комп'ютером може легко виготовити матеріали для дидактичної гри-мандрівки у Країну Комп'ютерів: карту країни (яку можна демонструвати на екрані чи мультимедійній дошці або роздрукувати), «маршрутні карти» із завданнями для мандрівки, матеріали для завдань на окремих етапах, грамоти або дипломи для учасників мандрівки тощо. Нескладно також створити дидактичну комп'ютерну гру-презентацію для вивчення теми інформація (наприклад на засвоєння видів інформації за способами сприйняття їх людиною).

2. *Формування логічного мислення із використанням елементів змагань.* У процесі позакласної роботи з інформатики для формування логічного мислення доцільно використовувати діяльність змагального характеру. При цьому школярі можуть «протистояти» як своїм ровесникам, так і комп'ютеру. Ефективними будуть як індивідуальні (вікторина, інтелектуальний конкурс, одноосібне змагання тощо), так і групові (брейн-ринг, квест, КВК тощо) форми позакласної роботи. Проте, не дивлячись на форму проведення, педагог повинен організувати змагання таким чином, щоб забезпечити кожному учневі перебування у «ситуації успіху». Тобто вчитель повинен підібрати завдання, методи проведення та оцінювання таким чином, щоб кожна дитина змогла виявити свої позитивні якості («сильні сторони»), переваги перед іншими учасника. Оцінювати варто не тільки і не стільки результат діяльності, як цікаві і нетривіальні спроби вирішення завдань, творчий підхід, почуття гумору та винахідливість тощо.

3. *Формування логічного мислення засобами наочності.* Сьогодні існує багато форм та методів реалізації принципу наочності, розглянемо деякі із них. Зосередимо увагу на дидактичних матеріалах, які педагоги можуть використовувати для індивідуальної, групової, фронтальної позакласної роботи з інформатики та легко виготовлять самостійно (навіть володіючи тільки базовим рівнем роботи з комп'ютером): 1) ребусах, 2) кросвордах, 3) криптограмах.

1. Ребус – це один із різновидів графічних головоломок, у яких за допомогою зображень та певних правил «кодуються» окремі слова і, навіть, фрази. Щоб розв'язати ребус учень повинен виконати певні логічні міркування згідно чітко встановлених правил. Для успішної роботи педагог повинен спочатку обов'язково ознайомити школярів із правилами розгадування ребусів і розв'язати кілька разом із дітьми. Такі завдання можна використовувати для проведення конкурсів, вікторин, на заняттях гуртка інформатики та як рубрику в стінгазеті тощо [3].

2. Сьогодні існує велика кількість кросвордів різних типів («хрестиківок»), причому зашифровуватися можуть не тільки слова, але й – числа. Особливістю кожного кросворду є те, що будь-яке слово (число) є відповіддю на питання, яке може бути подане словесно або графічно, і кожне слово (число) має принаймні одну спільну літеру (цифру) з іншими. Також поширеними є кросворди іншого типу: у них немає ключових запитань, подано порожню сітку, в котру вписано одну або кілька відповідей, та поруч подано усі слова-відповіді; завдання при цьому полягає у тому, щоб вірно заповнити сітку кросворду словами (числами) [3].

3. На сьогодні можна виділити велику кількість криптограм, проте у початкових класах доцільно використовувати ті з них, у котрих відбувається посимвольна заміна певних повідомлень (слів або речень). Тобто, певній букві ставиться у відповідність одна і тільки

одна інша буква або цифра чи символ за певним наперед вказаним правилом. При цьому обов'язково повинні бути вказані «слова-ключі», котрі необхідні для «розшифровування» повідомлення. Ключові слова можуть бути безпосередньо співставленні із символами «шифру» криптограми або бути відповідями на певні запитання [3].

Варто також зазначити, що і ребуси, і кросворди, і криптограми педагоги можуть знайти у готовому вигляді, так і створювати самостійно, потім їх можна використовувати для індивідуальних робіт на картках (попередньо роздрукувавши), групової або фронтальної роботи (для цього можна виготовити паперові таблиці або подати їх у формі комп'ютерних презентацій).

Висновки з цього дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Таким чином можна стверджувати, що важливим видом мислення є логічне, котре реалізується завдяки логічним операціям: аналізу, синтезу, порівнянню, абстрагуванню та узагальненню. У молодших школярів логічне мислення удосконалюється у процесі навчання та ще не досягнуло рівня дорослої людини, а тому має цілу низку зумовлених віком особливостей. Разом із тим позакласна робота з інформатики у молодших класах є ефективним засобом для формування і розвитку логічного мислення молодших школярів. Цьому сприяє великий спектр можливих форм її організації та відповідних їм методів, можливість створити максимально сприятливі психологічні умови для пізнавальної і творчої діяльності школярів.

Проте, проведена дослідницька робота не вичерпує усіх аспектів проблеми. Детальнішої розробки потребують питання формування і розвитку логічного мислення учнів початкової ланки освіти в умовах інтегрованого навчання.

Джерела та література

1. М'ясоїд П. А. Загальна психологія : навч. посібн. / П. А. М'ясоїд. – К. : Вища школа, 1998. – 479 с.
2. Овдій В. Розвиток логічного мислення учнів / В. Овдій // Початкова освіта. – 2017. – № 9. – С. 11–12.
3. Остапівська І. Приклади завдань для позакласної роботи з інформатики у початковій школі / Ірина Остапівська // Актуальні проблеми педагогічної освіти: європейський і національний вимір : збірник матеріалів II Міжнародної науково-практичної конференції «Актуальні проблеми педагогічної освіти: європейський і національний вимір» («Actual problems teacher education: european and national dimension»), 16–17 травня 2017 року, м. Луцьк. – С. 194–198.
4. Ротенберг В. С. Трудности детского мышления / В. С. Ротенберг, С. М. Бондаренко // Возрастная и педагогическая психология. Хрестоматия : Учебн. пособие / Сост. И. В. Дубровина, А. М. Прихожан, В. В. Зацепин. – М. : Издательский центр «Академия», 1999. – С. 181–194.
5. Український педагогічний словник / [упор. С. У. Гончаренко]. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
6. Устичук М. В. Дидактичні ігри на уроках інформатики [Електронний ресурс] / Марина В'ячеславівна Устичук // Острів знань. – режим доступу до журн. : <http://shkola.ostriv.in.ua/publication/code-7993DB2FB5D89/list-B65BB05F26> – (назва з екрану).
7. Шапар В. Б. Сучасний тлумачний психологічний словник / Віктор Борисович Шапар. – Х. : Прапор, 2007. – 640 с.
8. Ящук О. Формування логічного мислення молодших школярів на уроках математики: проблеми та перспективи / О. Ящук // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. – 2015. – № 52. – С. 153–157.

References

1. M'yasoyid P. A. Zahal'na psykhohiia : navch. posibn. / P. A. M'yasoyid. – K. : Vyshcha shkola, 1998. – 479 s.
2. Ovdii V. Rozvytok lohichnoho myslennya uchniv / V. Ovdii // Pochatkova osvita. – 2017. – № 9. – S. 11–12.
3. Ostapivov's'ka I. Pryklady zavdan' dlya pozaklasnoyi roboty z informatyky u pochatkoviy shkoli / Iryna Ostapivov's'ka // Aktual'ni problemy pedahohichnoyi osvity: yevropeys'kyy i natsional'nyy vymir : zbirnyk materialiv II Mizhnarodnoyi naukovo-praktychnoyi konferentsiyi «Aktual'ni problemy pedahohichnoyi osvity: yevropeys'kyy i natsional'nyy vymir» («Actual problems teacher education: european and national dimension»), 16–17 travnya 2017 roku, m. Luts'k. – S. 194–198.
4. Rotenberg V. S. Trudnosti detskogo myishleniya / V. S. Rotenberg, S. M. Bondarenko // Vozrastnaya i pedagogicheskaya psihologiya. Hrestomatiya : Uchebn. Posobie / Sost. I. V. Dubrovina, A. M. Prihozhan, V. V. Zatsepin. – M. : Izdatelskiy tsentr «Akademiya», 1999. – S. 181–194.
5. Ukrayins'kyy pedahohichnyy slovnyk / [upor. S. U. Honcharenko]. – K. : Lybid', 1997. – 376 s.
6. Ustychuk M. V. Dydaktychni ihry na urokakh informatyky [Elektronnyy resurs] / Maryna V'yacheslavivna Ustychuk // Ostriv znan'. – rezhym dostupu do zhurn. : <http://shkola.ostriv.in.ua/publication/code-7993DB2FB5D89/list-B65BB05F26> – (nazva z ekranu).

7. Shapar V. B. Suchasnyy tlumachnyy psykholohichnyy slovnyk / Viktor Borysovych Shapar. – Kh. : Prapor, 2007. – 640 s.
8. Yashchuk O. Formuvannya lohichnoho myslennya molodshykh shkolyariv na urokakh matematyky: problemy ta perspektyvy / O. Yashchuk // Psykholoho-pedahohichni problemy sil'skoyi shkoly. – 2015. – № 52. – S. 153–157.

Остапівська Ірина, Ласкевич Ольга. ФОРМИРОВАНИЕ ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ВНЕКЛАССНОЙ РАБОТЫ ПО ИНФОРМАТИКЕ. В статье исследован генезис понятия «логическое мышление», проанализированы основные особенности мышления человека и логического мышления как его составляющей, исследованы особенности логического мышления учащихся начальной школы (преобладание чувственного, деятельного анализа над абстрактным; недостаточную сформированность базовых умений проведения обобщения; неумение выделять характерные признаки и т. п.), характерные признаки его формирования и развитие. Сосредоточено внимание на основных условиях, которые способствуют развитию логического мышления учащихся начальных классов. Актуализировано и определено понятие «внеклассная работа», проанализированы особенности внеклассной работы по информатике в начальных классах, ее цели и задачи, кратко исследованы формы, методы и средства, условия, способствующие формированию и развитию логического мышления учащихся начальных классов. Выявлены и описаны средства внеклассной работы по информатике, которые будут способствовать формированию и развитию логического мышления учащихся начальных классов. Внимание сосредоточено на использовании дидактических игр, элементов соревнований и наглядности (ребусов, кроссвордов, криптограмм). Описаны их содержательное наполнение и возможности использования в процессе формирования и развития логического мышления младших школьников в процессе внеклассной деятельности по информатике. Приведены примеры использования и краткие методические рекомендации, а также – возможные технологии создания. Определены перспективы дальнейших исследований.

Ключевые слова: мышление, логическое мышление, информатика, внеклассная работа по информатике, начальная школа, младшие школьники

Ostapivska Iryna, Laskevych Olha. FORMATION OF LOGICAL THINKING OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN BY MEANS OF EXTRACURRICULAR WORK IN INFORMATICS. The genesis of the concept «logical thinking» was analyzed and basic features of human thinking and logical thinking as its component were investigated in the article. Features of the logical thinking of pupils of the primary school (the predominance of sensory, active analysis over abstract; insufficient formation of basic abilities of generalization; inability to distinguish characteristic features etc.), the characteristic features of its formation and development were investigated. Attention was focused on the basic conditions that contribute to the development of logical thinking of pupils of the primary school. The notion «extracurricular work» was actualized and defined, the features of extracurricular work in informatics in primary classes, its goals and tasks were analyzed, forms, methods and means, conditions conducive to the formation and development of logical thinking of pupils of the primary school were succinctly studied. The means of extracurricular work in informatics that will contribute to the formation and development of the logical thinking of pupils of the primary school were revealed and described. Attention is focused on the use of didactic games, elements of competitions and means of visibility (puzzles, crossword puzzles, cryptograms). Their content filling and use in the process of formation and development of logical thinking of pupils of the primary school in the process of extracurricular activities in informatics were described. Examples of use and brief methodological recommendations were given, and possible technologies of creation were proposed. Prospects for further research have been determined.

Keywords: thinking, logical thinking, informatics, extracurricular work in informatics, primary school, pupils of the primary school.

Стаття надійшла до редколегії 02.03. 2018 р.

УДК 378.011.3-051+005.336.2

Вікторія Прокопчук

Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки (Луцьк)

ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІСТОРІЇ ТА ПРАВОЗНАВСТВА: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

У статті подаються погляди зарубіжних та вітчизняних учених та окремі офіційні документи, де визначено ряд освітніх понять, зокрема: «компетентність», «професійна компетентність вчителя», «інформаційно-комунікаційна компетентність»; запропоновано власне бачення інформаційно-комунікаційної компетентності вчителя історії та правознавства; окреслені важливість та можливості формування

інформаційно-комунікаційної компетентності майбутнього вчителя історії та правознавства засобами інформаційно-комунікаційних технологій.

Ключові слова: компетентність, професійна компетентність вчителя, інформаційно-комунікаційна компетентність, інформаційно-комунікаційна компетентність вчителя історії та правознавства, ключові учнівські компетентності, інформаційно-комунікаційні технології навчання.

Постановка проблеми у загальному вигляді та зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Сучасне суспільство все більше та активніше спирається на інформацію у різних її проявах у всіх сферах життя. Формування мислячих, поінформованих, суспільно активних людей починається зі шкільної лави. Вчитель, як ключова фігура навчального процесу, все більше стає організатором отримання, засвоєння, розуміння знань, формування вмінь та навичок, тобто, процесу формування компетентностей. У Законі України «Про освіту» (Стаття 12) визначено мету повної середньої освіти: це – всебічний розвиток, виховання і соціалізація особистості, яка здатна до життя у суспільстві та цивілізованій взаємодії із природою, має прагнення до самовдосконалення і навчання впродовж життя, готова до свідомого життєвого вибору та самореалізації, відповідальності, трудової діяльності та громадянської активності [4]. Досягнення мети забезпечується шляхом формування ключових учнівських компетентностей, серед яких є інформаційно-комунікаційна. Подібна компетентність зазначена у переліку ключових учнівських компетентностей у Концепції нової української школи: спілкування державною мовою (і рідною у разі відмінності); спілкування іноземними мовами; математична грамотність; компетентність у природничих науках і технологіях; інформаційно-цифрова компетентність; уміння вчитися все життя; соціальні і громадські компетентності; підприємливість; загальнокультурна грамотність; екологічна грамотність і здорове життя [8].

Формувати компетентного учня може лише компетентний учитель. Очевидно, професійна компетентність, як поняття багатогранне та багатовимірне, є комплексом знань, вмінь та навичок, необхідних для здійснення певної професійної діяльності. Щодо професії вчителя, то необхідно додати ще ряд особистих якостей, важливих у професії.

Наше бачення складових елементів професійної компетентності вчителя-предметника (вчителя історії та правознавства) наступне: предметна (історія, правознавство), психологічна, педагогічна, методична, інформаційно-комунікаційна компетентності, особисті професійно важливі людські якості (креативність, організованість, відповідальність, ораторські здібності, доброта, емпатія тощо) та внутрішня потреба до постійної самоосвіти та професійного удосконалення і зростання [14, с. 98]. Всі зазначені компетентності комплексно складають професійну компетентність, перебуваючи у постійному зв'язку та є взаємозалежними. Отже, у професійній компетентності сучасного педагога слід виділяти інформаційно-комунікаційну компетентність (ІКК) як самостійну складову. Більше того, ІКК є складовою частиною інших елементів професійної компетентності. Учителі повинні вміти орієнтуватися в інформаційному просторі, отримувати інформацію та оперувати нею відповідно до власних потреб і вимог сучасного інформаційного суспільства. Виділення інформаційно-комунікаційної компетентності, як окремої складової професійної компетентності педагога, обумовлено активним використанням інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у всіх сферах людської діяльності, у тому числі і в освіті. Вчитель історії та правознавства покликаний сприяти розвитку учня як особистості, що керується гуманістичними нормами і цінностями, усвідомлює себе громадянином України та вміє успішно реалізовуватись у сучасному українському суспільстві та при цьому успішно використовувати інформаційно-комунікаційні технології.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питанням, пов'язаним із виокремленням і трактуванням поняття інформаційно-комунікаційної компетентності, присвячені дослідження В. П. Вембер, А. М. Гуржія, О. Г. Кузьмінської, Н. В. Морзе, О. В. Овчарук, О. М. Спіріна та інші. Проблемам упровадження й ефективного застосування інформаційно-комунікаційних технологій в освіті присвячено чимало праць вітчизняних і зарубіжних учених: наприклад, у дослідженнях В. Безпалька, В. Бикова, Б. Гершунського, С.

Гончаренка, Р. Гуревича, М. Жалдака, М. Кадемії, М. Козяра, Л. Коношевського, О. Коношевського, Ю. Машбиці, В. Мірошніченко, Є. Полат, С. Сисоєвої.

Мета статті: здійснити аналіз поняття «інформаційно-комунікаційна компетентність» та окреслити можливості її формування у майбутніх вчителів історії та правознавства.

Завдання: проаналізувати визначення інформаційно-комунікаційної компетентності вчителів різними авторами; визначити сутність ІКК майбутніх вчителів історії та правознавства; окреслити можливості формування ІКК майбутніх вчителів історії та правознавства в умовах навчання у вищій школі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сутність поняття «інформаційно-комунікаційна компетентність» різні науковці трактують по-різному. Крім того, поряд із поняттям «інформаційно-комунікаційна компетентність» часто використовуються такі поняття, як «інформаційна компетентність», «цифрова компетентність», «інформаційно-цифрова компетентність», «комп'ютерна компетентність», «комп'ютерна грамотність», «інформаційна грамотність», «інформаційно-технологічна компетентність», «інформаційна культура». Спробуємо проаналізувати різні підходи та визначення понять.

О. Овчарук, аналізуючи зарубіжні системи освіти, стверджує, що в межах поняття ІКК лежать також такі поняття: цифрова грамотність (digital literacy), технологічна грамотність (technology literacy), інформаційна та технологічна грамотність (information and technology literacy), технологічна грамотність (technology literacy), ІКТ-компетентність інформаційно-комунікаційно-технологічна компетентність, ІКТ-навички – інформаційно-комунікаційно-технологічні навички (ICT skills) та інші [11, с. 5].

Інформаційно-комунікаційна компетентність – властивість педагога, який компетентно, тобто цілеспрямовано і самостійно, із знанням вимог до професійної діяльності в умовах інформатизації освітнього простору і своїх можливостей та обмежень здатний застосовувати ІКТ у процесі навчання, виховання, методичної і дослідницької діяльності та власної неперервної професійної педагогічної діяльності, на основі аналізу педагогічних ситуацій може бачити і формулювати педагогічні завдання та знаходити оптимальні способи їх розв'язання із максимальним використанням можливостей ІКТ [16, с. 303].

Дослідниця Г. Федорук розглядає інформаційно-комунікаційну технологічну компетентність та доводить, що ІКТ-компетентність не зводиться до розрізнених знань і навичок роботи за комп'ютером. Вона є інтегральною характеристикою особистості, здатністю до засвоєння нею відповідних знань і розв'язання завдань у навчальній та професійній діяльності за допомогою комп'ютера. Педагог, який не має базової ІКТ-компетенції, потребує для своєї роботи постійної підтримки більш досвідченого користувача, що істотно обмежує можливості освітнього процесу, тому в системі безперервної освіти ми маємо поступово формувати ІКТ-компетентність [15].

В. Мірошніченко пропонує формувати мультимедійну компетентність майбутніх вчителів історії, використовуючи сучасні інформаційні технології [9]. На думку О. Миронової інформаційна компетентність визначається як здатність ефективно виконувати інформаційну діяльність (при вирішенні професійних завдань, навчанні, у повсякденному житті) з використанням ІКТ, що передбачає володіння інформаційною компетенцією і сформованою готовністю (містить і особистісні якості) до вирішення відповідних завдань з урахуванням набутого досвіду, з можливістю самостійної організації власної діяльності, із здійсненням самоконтролю і усвідомленням особистої ролі при їх реалізації і можливих наслідків здійснення [8, с. 169].

Н. Баловсяк на основі теоретичного аналізу базових понять доводить, що можна визначити інформаційну компетентність як інтегративне утворення особистості, яке віддзеркалює її здатність до визначення інформаційної потреби, пошуку відомостей та ефективної роботи з ними у всіх їх формах та представленнях – як в традиційній, друкованій формі, так і в електронній формі; здатності щодо роботи з комп'ютерною технікою та телекомунікаційними технологіями та здатності щодо застосування їх у професійній діяльності та повсякденному житті [1, с. 5].

Дослідник О. Бойцова представляє інформаційну компетентність у вигляді двох компонентів – особистісного та професійно-інформаційного. Другий, в свою чергу, складається з інформаційної, комп'ютерної та процесуально-діяльнісної складової. Інформаційна та комп'ютерна складова визначає загальні компетенції майбутнього фахівця. Процесуально-діялісна складова вміщує загальні і спеціальні компетенції, останні визначаються змістом та напрямом професійної діяльності фахівця та стосуються розв'язування професійно-орієнтованих задач сучасними засобами комп'ютерної техніки [2].

Дослідники Л. Коношевський та О. Коношевський виділяють наступні показники інформаційно-комунікаційної компетентності: готовність до освоєння ефективного доступу до практично необмеженого обсягу інформації й аналітичної обробки цієї інформації; прагнення до формування і розвитку особистих творчих якостей; наявність високого рівня комунікативної культури (у тому числі комунікації за допомогою інформаційних засобів), теоретичних представлень і досвіду організації інформаційної взаємодії, здійснюваної в режимі діалогу «людина-комп'ютер»; готовність до спільної зі всіма суб'єктами інформаційної взаємодії освоєння наукового і соціального досвіду, спільної рефлексії й саморефлексії; освоєння культури здобуття, відбору, зберігання, відтворення, представлення, передачі й інтеграції інформації (в тому числі в межах вибраної наочної галузі) [7, с. 41–42].

В Основах стандартизації інформаційно-комунікаційних компетентностей в системі освіти України (методичні рекомендації) визначено, що ІК-компетентність є результатом різнобічних властивостей людини і має такі складові: здатності й уміння: здобувати інформацію з різних джерел у зрозумілому вигляді; працювати з різними відомостями; критично їх оцінювати; використовувати у професійній діяльності інформаційно-комунікаційні технології; знання особливостей інформаційних потоків у своїй галузі; основ ергономіки й інформаційної безпеки; функціональних можливостей ІКТ; конкретні навички з використання комп'ютерної техніки та ІКТ; ставлення особистості до застосування ІКТ для відповідальної соціальної взаємодії і поведінки [12, с. 46–48].

Отже, на сьогодні існують різні підходи та визначення понять, пов'язаних із комп'ютерною технікою та інформаційними ресурсами та їх використанням у вивченні шкільних предметів взагалі та історії та правознавства зокрема. Зазначимо, що Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти визначає інформаційно-комунікаційну компетентність – як здатність учня використовувати інформаційно-комунікаційні технології та відповідні засоби для виконання особистісних і суспільно значущих завдань [3]. Додамо, що без компетентного вчителя не можна формувати компетентного учня.

Інформаційно-комунікаційна компетентність вчителя (майбутнього вчителя) передбачає впевнене та постійне застосування інформаційно-комунікаційних технологій для створення, пошуку, обробки, обміну інформацією на роботі, в публічному просторі та приватному спілкуванні. Інформаційна й медіа-грамотність, основи програмування, алгоритмічне мислення, робота з базами даних, навички безпеки в Інтернеті та кібербезпеці, розуміння етики роботи з інформацією (авторське право) – визначено як важливі складові ІК компетентності вчителя нової української школи [11].

Однак, слід визнати, наукові ідеї у вітчизняній освіті характеризуються суб'єктивними потребами в наданні характеристики поняттю ІК-компетентності та вкладанню змісту у нього відповідно до цілей і теми власних розробок стверджує О. Овчарук. Цим самим вони обмежують або розширюють зміст поняття до спектру необхідних їм досліджуваних питань. Здебільшого дослідники під цим поняттям розуміють доведену здатність працювати індивідуально або колективно, використовуючи інструменти, ресурси, процеси та системи, які відповідають за доступ й оцінювання інформації (відомостей і даних), отриманої через будь-які медіа ресурси, і використовувати таку інформацію для розв'язання проблем, спілкування, створення інформованих рішень, продуктів і систем, а також для отримання нових знань [11, с. 5–6].

Отже, коротко проаналізувавши ряд близьких за змістом понять, оберемо поняття інформаційно-комунікаційної компетентності, яке, на нашу думку, є найбільш змістовним

щодо організації навчання. ІКК ми розглядаємо як здатність особистості орієнтуватися в потоці інформації, уміння працювати з різними видами та джерелами інформації, критично ставитися та аналізувати їх, вирішувати можливу інформаційну та комунікативну проблеми, пов'язані із учительською діяльністю. Формування інформаційно-комунікаційної компетентності майбутнього вчителя взагалі та історії та правознавства зокрема відбувається у процесі умілого застосування інформаційно-комунікаційних технологій. Під сучасними ІКТ розуміють сукупність методів і технічних засобів для збирання, створення, організації, зберігання і використання інформації (посилання) . Перед системою освіти стоять завдання, щодо її адаптації до умов масової комп'ютеризації та інформатизації всіх сфер життя суспільства.

Зважаючи на важливість даної проблеми ще у 2008 році ЮНЕСКО було опубліковано проект ICT-CSTT (ICT Competency Standards for Teachers) [5]. Він покликаний розробити універсальний набір рекомендацій для здійснення професійної підготовки з метою пошуку, підготовки і оцінки навчальних матеріалів або програм підготовки учителів у використанні ІКТ у процесі навчання; розробити загальний перелік навичок, що дозволяють учителям використовувати ІКТ у процесі навчання; підвищити професійну компетентність вчителів за рахунок освоєння педагогічних прийомів роботи як з класом так і індивідуально, новаторських методів навчання з використанням ІКТ; створити єдиний глосарій ІКТ-компетентності; ці рекомендації для кожного виду та рівня освітньої підготовки мають бути певною мірою конкретизовані з огляду на специфіку професійних задач. У структурі передбачено три різні підходи до навчання (три послідовні етапи розвитку вчителя). Першим із них є підхід «Технологічна грамотність», за яким вчителі навчаються використовувати ІКТ для ефективнішого навчання. Другий отримав назву «Поглиблення знань» і дає вчителям змогу набувати глибоких знань зі шкільних предметів та застосовувати їх у вирішенні складних проблем реального життя. Третій підхід, «Створення знань», забезпечує набуття навичок формувати нові знання, необхідні для побудови більш гармонійного, досконалого та заможного суспільства (посилання). Рекомендації ЮНЕСКО слід використовувати при підготовці матеріалів щодо формування у вчителів історії та правознавства інформаційно-комунікаційної компетентності з використанням ІКТ.

В Основах стандартизації інформаційно-комунікаційних компетентностей в системі освіти України (методичні рекомендації) на підставі проведеного аналізу пропонується використовувати шість рівнів для формулювання змісту ІКТ-компетентностей учнів, учителів та керівників загальноосвітніх навчальних закладів: рівень 1 – вступний; рівень 2 – мінімально-базовий; рівень 3 – базовий; рівень 4 – підвищений/поглиблений; рівень 5 – дослідницький; рівень 6 – експертний. Стандартизація рівнів відносяться до використання ІКТ у навчанні [12, с. 51].

Ми вважаємо, що використання ІКТ у підготовці майбутніх вчителів історії та правознавства створює наступні дидактичні можливості: навчальний матеріал краще сприймається та засвоюється студентами; використання наочного матеріалу (мапи, схеми, таблиці тощо) поглиблює вивчення дисциплін; забезпечується індивідуальний підхід до навчання студентів; активізується самостійна робота; розвивається креативне мислення, створюється сучасне освітнє середовище.

Процес формування інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх учителів історії та правознавства базується на отриманні загальнотеоретичних знань та певних вмінь та навичок у процесі вивчення різних курсів, наприклад «Інформаційні технології в галузі знань» або «Комп'ютерно-орієнтовані технології навчання» тощо. Особливо важливим ми вважаємо організацію кожного заняття із методики навчання історії та окремо методики навчання правознавству з використанням сучасних інформаційних технологій. Використання ІКТ на лекціях та практичних заняттях, виконання студентами індивідуальних завдань створюють певну систему формування інформаційно-комунікаційної компетентності студентів, яка удосконалюється під час педагогічної практики в школах. Розуміючи важливість досягнень сучасної педагогічної науки з питань використання нових

інформаційних технологій у процесі навчання студентів, слід прагнути виробити сучасний вектор використання ІКТ у підготовці майбутніх вчителів історії та правознавства.

Зміни у методиці навчання історії та правознавства стосуються використання різних гаджетів, ресурсів Інтернету як у роботі зі всім класом або у малих групах, так і при виконанні учнями індивідуальних завдань. Ефективне використання усього спектру можливостей та засобів, що реалізуються на базі ІКТ, може бути забезпечене лише за наявності у студентів (майбутніх вчителів історії та правознавства) відповідного рівня інформаційно-комунікаційної компетентності.

Зміст сучасних навчальних програм із різних предметів зобов'язує вчителів бути компетентними у питаннях пошуку та використання інформації як на уроках, так поза ними. У пояснювальній записці навчальної програми з історії визначений компетентнісний потенціал предмета (за ключовими компетентностями). Зміст інформаційно-цифрової компетентності учнів щодо уроків історії (5–9 класи) визначений наступним чином:

- уміння*: використовувати цифрові технології для пошуку потрібної історичної та соціальної інформації, її нагромадження, перевірки і впорядкування; створювати вербальні й візуальні (графіки, діаграми, фільми) тексти, мультимедійні презентації та поширювати їх; виявляти маніпуляції інформацією соціального та історичного змісту під час аналізу повідомлень електронних медіа; виявляти джерела й авторів інформації, робити коректні посилання;
- ставлення*: дотримання визначених норм поведінки і моральних правил у роботі з соціальною інформацією, зокрема дотримання авторського права;
- навчальні ресурси*: публікації на історичну, соціально-політичну тематику, електронні інформаційні ресурси, цифрові бібліотеки [6].

Зміст інформаційно-цифрової компетентності учнів щодо уроків правознавства визначений у навчальній програмі так:

- уміння*: використовувати цифрові технології для пошуку правової інформації, її нагромадження та впорядкування; створювати вербальні й візуальні (графіки, діаграми, фільми) тексти, мультимедійні презентації та поширювати їх; виявляти маніпуляції інформацією правового змісту в процесі аналізу повідомлень електронних медіа; виявляти джерела та авторів інформації, робити коректні посилання;
- ставлення*: критичне осмислення інформації правового змісту; дотримання правових норм у роботі з інформацією, зокрема авторського права;
- навчальні ресурси*: публікації на правову, соціально-політичну тематику, електронні інформаційні ресурси, цифрові бібліотеки [13].

Отже, зміст сучасних навчальних програм, а, значить, зміст освіти в цілому чітко орієнтує вчителя на інформаційно-комунікаційні технології навчання, на обізнаність у сфері інформаційних новинок та творчі підходи до методики навчання історії та правознавства. В умовах вищого навчального закладу слід підготувати майбутніх вчителів історії та правознавства до успішного формування в учнів визначених програмою компетентностей. Особливо це стосується методичних дисциплін. Таким чином, компетентного учня може формувати лише компетентний вчитель.

Висновки з цього дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Інформаційно-комунікаційну компетентність майбутнього учителя історії та правознавства слід розуміти як найважливіший сучасний компонент, який полягає у здатності педагога вирішувати професійні завдання із використанням засобів і методів ІКТ, а саме: здійснювати обробку, передачу та збереження інформаційного ресурсу; володіти знаннями та вміннями використовувати спеціалізовані комп'ютерні програми щодо обробки наочності (мапи, фото, відео сюжети тощо); оцінювати і реалізовувати освітні ресурси Інтернету; організовувати навчальну взаємодію між учнями та вчителями; створювати і використовувати тестові завдання для визначення навчальних досягнень; здійснювати навчальну діяльність з історії та правознавства з використанням ІКТ. Важливим та актуальним є створення електронних навчальних посібників та підручників для учнів,

методичних матеріалів для вчителів, навчальних комп'ютерних програм для студентів. Процес формування інформаційно-комунікаційної компетентності вчителя історії та правознавства триває весь період професійної діяльності. Базові знання, вміння та навички, що дала педагогу вища школа, слід постійно оновлювати, удосконалювати, можливо заново формувати, особливо в інформаційній сфері. У подальших дослідженнях слід звернути увагу на методичну (практичну) сторону формування ІКК вчителя історії та правознавства засобами ІКТ в умовах вищої школи.

Джерела та література

1. Баловсяк Н. Х. Структура та зміст інформаційної компетентності майбутнього спеціаліста [Електронний ресурс] / Н. Х. Баловсяк // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія № 2. Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання : Зб. наук. праць / Редкол. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова. – № 4 (11). – 2006. – С. 3–6. – Режим доступу : <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/888/1/30.pdf>. – Назва з екрану. – Дата звернення : 11.09. 2017.
2. Бойцова О. М. Структура інформаційної компетентності та її аналіз для процесу професійної підготовки [Електронний ресурс] / О. М. Бойцова. – Режим доступу : http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/Npdntu_pps/2_011_9/boytsova.pdf. – Назва з екрану. – Дата звернення : 11.09. 2017.
3. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти [Електронний ресурс] // Верховна Рада України : [офіційний веб портал]. – Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-п>. – Назва з екрану. – Дата звернення : 11.08. 2017.
4. Закон України «Про освіту» [Електронний ресурс] // Верховна Рада України : [офіційний веб портал]. – Режим доступу : <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>. – Назва з екрану. – Дата звернення : 11.12. 2017.
5. ICT competencystandards for teachers : competency standards modules [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001562/156207e.pdf>. – Назва з екрану. – Дата звернення : 11.09. 2017.
6. Історія України. Всесвітня історія. 5–9 класи. Навчальна програма для загальноосвітніх навчальних закладів [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-5-9-klas>. – Назва з екрану. – Дата звернення : 11.01. 2018.
7. Коношевський Л. Л., Коношевський О. Л. Формування інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх вчителів математики / Л. Л. Коношевський, О. Л. Коношевський // Проблеми і перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти : зб. наук. пр. / за ред. Л. Л. ТОВАЖНЯНСЬКОГО, О. Г. РОМАНОВСЬКОГО. Вип. 32–33 (36–37). – Харків : НТУ «ХПІ», 2013. – С. 38–44.
8. Миронова О. І. Формування інформаційної компетентності студентів як умова ефективного здійснення інформаційної діяльності / О. І. Миронова // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. – 2010. – № 17 (204). – С. 165–175.
9. Мирошниченко В. О. Використання сучасних інформаційних технологій: формування мультимедійної компетентності (для спеціальності – Історія). Навч. посіб. / за ред. Баханова К. О. – К. : «Центр учбової літератури», 2015. – 296 с.
10. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>. – Назва з екрану. – Дата звернення : 11.09. 2017.
11. Овчарук О. Інформаційно-комунікаційна компетентність як предмет обговорення: міжнародні підходи // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2013. – №7. – С. 3–8.
12. Основи стандартизації інформаційно-комунікаційних компетентностей в системі освіти України: метод. рекомендації / [В. Ю. Биков, О. В. Білоус, Ю. М. Богачков та ін.]; за заг. ред. В. Ю. Бикова, О. М. Спіріна, О. В. Овчарук. – К. : Атіка, 2010. – 88 с.
13. Правознавство 10–11 класи. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів (профільний рівень) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-10-11-klasiv>. – Назва з екрану. – Дата звернення : 11.01. 2018.
14. Прокопчук В. Є. Методична компетентність вчителя історії та правознавства як складова професійної компетентності // Педагогічний часопис Волині. – 2017. – № 2. – С. 95–102.
15. Федорук Г. М. Формування інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх учителів технологій у процесі професійної підготовки: дис. канд. пед. наук: 13.00.04 / Федорук Г. М. [Електронний ресурс]. – Вінниця, 2015. – 259 с. – Режим доступу : <http://www.vspu.edu.ua/science/dis/d1.pdf>. – Назва з екрану. – Дата звернення : 11.09. 2017.
16. Фурман О., Костюченко А. Формування інформаційно-комунікаційної компетентності засобами ІКТ у професійній підготовці вчителів-предметників [Електронний ресурс] / О. Фурман, А. Костюченко // Гуманітарний вісник Державного вищого навчального закладу «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди. – 2013. – Вип. 28 (1). – С. 298–303. – Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/UJRN/gvpdp_2013_28_1_58. – Назва з екрану. – Дата звернення : 11.09. 2017.

References

1. Balovsjak N. H. Struktura ta zmist informacijnoi' kompetentnosti majbutn'ogo specialista [Elektronnyj resurs] / N. H. Balovsjak // Naukovyj chasopys NPU imeni M. P. Dragomanova. Serija № 2. Komp'juterno-orientovani systemy navchannja : Zb. nauk. prac' / Redkol. – K. : NPU im. M. P. Dragomanova. – № 4 (11). – 2006. – S. 3–6. – Rezhym dostupu : <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/888/1/30.pdf>. – Nazva z ekranu. – Data zvernennja : 11.09. 2017.
2. Bojcova O. M. Struktura informacijnoi' kompetentnosti ta i'i' analiz dlja procesu profesijnoi' pidgotovky [Elektronnyj resurs] / O. M. Bojcova. – Rezhym dostupu : http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/Npdntu_pps/2011_9/boytsova.pdf. – Nazva z ekranu. – Data zvernennja : 11.09. 2017.
3. Derzhavnyj standart bazovoi' i povnoi' zagal'noi' seredn'oi' osvity [Elektronnyj resurs] // Verhovna Rada Ukrainy : [oficijnyj veb portal]. – Rezhym dostupu : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-p>. – Nazva z ekranu. – Data zvernennja : 11.08. 2017.
4. Zakon Ukrainy «Pro osvitu» [Elektronnyj resurs] // Verhovna Rada Ukrainy : [oficijnyj veb portal]. – Rezhym dostupu : <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>. – Nazva z ekranu. – Data zvernennja : 11.12. 2017.
5. ICT competencystandards for teachers : competency standards modules [Elektronnyj resurs]. – Rezhym dostupu : <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001562/156207e.pdf>. – Nazva z ekranu. – Data zvernennja : 11.09. 2017.
6. Istorija Ukrainy. Vsesvitnja istorija. 5–9 klasy. Navchal'na programa dlja zagal'noosvitnih navchal'nyh zakladiv [Elektronnyj resurs]. – Rezhym dostupu : <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-5-9-klas>. – Nazva z ekranu. – Data zvernennja : 11.01. 2018.
7. Konoshevs'kyj L. L., Konoshevs'kyj O. L. Formuvannja informacijno-komunikacijnoi' kompetentnosti majbutnih vchyteliv matematyky / L. L. Konoshevs'kyj, O. L. Konoshevs'kyj // Problemy i perspektyvy formuvannja nacional'noi' humanitorno-tehnichnoi' elity : zb. nauk. pr. / za red. L. L. Tovazhnjans'kogo, O. G. Romanovs'kogo. Vyp. 32–33 (36–37). – Harkiv : NTU «HPI», 2013. – S. 38–44.
8. Myronova O. I. Formuvannja informacijnoi' kompetentnosti studentiv jak umova efektyvnogo zdijsnennja informacijnoi' dijal'nosti / O. I. Myronova // Visnyk LNU imeni Tarasa Shevchenka. – 2010. – № 17 (204). – S. 165–175.
9. Myroshnychenko V. O. Vykorystannja suchasnyh informacijnyh tehnologij: formuvannja mul'tymedijnoi' kompetentnosti (dlja special'nosti – Istorija). Navch. posib. / za red. Bahanova K. O. – K. : «Centr uchbovoi' literatury», 2015. – 296 s.
10. Nova ukrai'ns'ka shkola. Konceptual'ni zasady reformuvannja seredn'oi' shkoly [Elektronnyj resurs]. – Rezhym dostupu : <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>. – Nazva z ekranu. – Data zvernennja : 11.09. 2017.
11. Ovcharuk O. Informacijno-komunikacijna kompetentnist' jak predmet obgovorennja: mizhnarodni pidhody // Komp'juter u shkoli ta sim'i. – 2013. – №7. – S. 3–8.
12. Osnovy standartyzacii' informacijno-komunikacijnyh kompetentnostej v systemi osvity Ukrainy: metod. rekomendacii' / [V. Ju. Bykov, O. V. Bilous, Ju. M. Bogachkov ta in.]; za zag. red. V. Ju. Bykovana, O. M. Spirina, O. V. Ovcharuk. – K. : Atika, 2010. – 88 s.
13. Pravoiznavstvo 10–11 klasy. Programa dlja zagal'noosvitnih navchal'nyh zakladiv (profil'nyj riven') [Elektronnyj resurs]. – Rezhym dostupu : <http://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-10-11-klasiv>. – Nazva z ekranu. – Data zvernennja : 11.01. 2018.
14. Prokopchuk V. Je. Metodychna kompetentnist' vchytelja istorii' ta pravoiznavstva jak skladova profesijnoi' kompetentnosti // Pedagogichnyj chasopys Volyni. – 2017. – № 2. – S. 95–102.
15. Fedoruk G. M. Formuvannja informacijno-komunikacijnoi' kompetentnosti majbutnih uchyteliv tehnologij u procesi profesijnoi' pidgotovky: dys. kand. ped. nauk: 13.00.04 / Fedoruk G. M [Elektronnyj resurs]. – Vinnycja, 2015. – 259 s. – Rezhym dostupu : <http://www.vspu.edu.ua/science/dis/d1.pdf>. – Nazva z ekranu. – Data zvernennja : 11.09. 2017.
16. Furman O., Kostjuchenko A. Formuvannja informacijno-komunikacijnoi' kompetentnosti zasobamy IKT u profesijnij pidgotovci vchyteliv-predmetnykiv [Elektronnyj resurs] / O. Furman, A. Kostjuchenko // Gumanitarnyj visnyk Derzhavnogo vyshhogo navchal'nogo zakladu «Perejaslav-Hmel'nyckyj derzhavnyj pedagogichnyj universytet imeni G. S. Skovorody. – 2013. – Vyp. 28 (1). – S. 298–303. – Rezhym dostupu : http://nbuv.gov.ua/UJRN/gvpdpdpu_2013_28_1_58. – Nazva z ekranu. – Data zvernennja : 11.09. 2017.

Прокопчук Виктория. ИНФОРМАЦИОННО-КОМУНИКАЦИОННАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ИСТОРИИ И ПРАВОВЕДЕНИЯ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ. В статье рассматривается информационно-коммуникационная компетентность педагога, где учитель, как ключевая фигура учебного процесса, является организатором получения, усвоения, понимания знаний, формирование умений и навыков, то есть, процесса формирования компетентностей. Отмечено, что в профессиональной компетентности современного педагога следует выделять информационно-коммуникационную компетентность (ИКК) как самостоятельную составляющую, которая более того, является составной частью других элементов профессиональной компетентности.

В статье определена информационно-коммуникационную компетентность будущего учителя истории и права, которую следует понимать как важнейший современный компонент, который заключается в способности педагога решать профессиональные задачи с использованием средств и методов ИКТ, а именно:

осуществляют обработку, передачу и хранение информационного ресурса; владеет знаниями и умениями использовать специализированные компьютерные программы по обработке наглядности (карты, фото, видео сюжеты и т. п.); оценивать и реализовывать образовательные ресурсы Интернета; организовывать учебное взаимодействие между учениками и учителями; создавать и использовать тестовые задания для определения знаний; осуществлять учебную деятельность по истории и правоведению с использованием ИКТ.

Ключевые слова: компетентность, профессиональная компетентность учителя, информационно-коммуникационная компетентность, информационно-коммуникационная компетентность учителя истории и правоведения, ключевые ученические компетентности, информационно-коммуникационные технологии обучения.

Prokopchuk Victoria. INFORMATION AND COMMUNICATION COMPETENCE OF THE FUTURE TEACHER OF HISTORY AND LAW: THEORETICAL ASPECTS. The article examines the information and communication competence of the teacher. The teacher, as a key figure in the educational process, is the organizer of obtaining, assimilating, understanding knowledge, forming skills and abilities, that is, the process of forming competencies.

Noted that it is necessary to allocate the information and communication competence (ICC) as an independent component in the professional competence of modern educator, which, moreover, is like an integral part of other elements of the professional competence. Teachers should be able to orientate in the information space, receive information and operate it in accordance with own needs and requirements of the modern information society. The choosing of the information and communication competence, as a separate component of the teacher's professional competence, is due to the active using of the information and communication technologies (ICT) in all spheres of human activity, including in education. The teacher of history and law is intended to promote the pupil's development as a personality who is guided by humanistic norms and values, recognize himself as a citizen of Ukraine, is able to successfully realize in the modern Ukrainian society, successfully using information and communication technologies.

The article defines the information and communication competence of the future teacher of history and law as the most important modern component, which is consist in the ability of the teacher to solve professional tasks using ICT tools and methods: to process, transfer and preserve the information resource; have the knowledge and skills to use specialized computer programs for visualization (maps, photos, video, etc.); to evaluate and realize the educational Internet resources; to organize educational interaction between pupils and teachers; to create and use test tasks to determine educational achievements; to carry out educational activity on history and law using ICT. It is important and actual to create electronic educational tutorials and textbooks for pupils, methodical materials for teachers and training computer programs for students. The process of formation of the information and communication competence of the teacher of history and law lasts throughout the period of professional activity. The basic knowledge, skills and abilities that the teacher received in high school need to be constantly updated, improved and possibly re-formed, especially in the information sphere.

Keywords: competence, professional teacher competence, information and communication competence, information and communication competence of the teacher of history and law, key pupil competencies, information and communication technologies of training.

Стаття надійшла до редколегії 25. 02.2018 р.

УДК 338.48:[378.147:005.336.2]

Вадим Сідоров

Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна (Харків)

АВТОРСЬКИЙ СПЕЦКУРС «ФОРМУВАННЯ КРОСКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ГАЛУЗІ ТУРИЗМУ»

У статті автор презентує програму авторського спецкурсу «Формування кроскультурної компетентності майбутніх фахівців галузі туризму». Спецкурс призначений для студентів напряму підготовки 242 «Туризм» та містить два модулі. Модуль 1. Кроскультурний менеджмент в галузі туризму. Модуль 2. Кроскультурна психологія у професійній діяльності фахівців галузі туризму. До програми спецкурсу включено кроскультурний практикум. Встановлено, що викладання спецкурсу базується на застосуванні таких методів: метод case-study, «мозковий штурм» (Brainstorming), модерація, метод SWOT-аналізу, метод «Культурна капсула країни», сторітеллінг (Storytelling), метод «Вавилон», метод World Café («Всесвітнє кафе»), веб-квести; методи коучингу (метод конкретних ситуацій, метод емоційного стимулювання, метод створення ситуації пізнавальної дискусії, «Мозаїка», метод проєктів, «Зміна перспектив»); кроскультурний асимілятор, метод «BaFa BaFa» тощо. При викладанні спецкурсу доцільно використовувати такі організаційні

форми: мультилекція (теорія, презентація + практика), мультисемінар (доповідь, презентація + практика), практичні заняття, віртуальні навчальні спільноти, дистанційний курс, соціальні мережі, екскурсії, консультації (реальні, віртуальні, Call-центр). Для успішного вивчення спецкурсу та зручного доступу до інформаційних матеріалів розроблено дистанційний курс «Формування кроскультурної компетентності майбутніх фахівців галузі туризму» <https://sites.google.com/site/crossculturalcompetence04/>.

Ключові слова: спецкурс, кроскультурна підготовка, кроскультурна компетентність, туризм, фахівець, модуль, метод, дистанційний курс.

Постановка проблеми у загальному вигляді та зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Нині у зв'язку з інтеграцією України до європейського освітнього простору актуальності набуває вдосконалення системи підготовки майбутніх фахівців галузі туризму в умовах вищих навчальних закладів. Зокрема, у ВНЗ, які здійснюють підготовку студентів спеціальності «Туризм», актуальним стає формування кроскультурної компетентності випускників, що виявляється у розумінні специфіки кроскультурних відносин, які виникають у полікультурному просторі. З іншого боку, усвідомлюючи важливість розвитку вітчизняної туристичної інфраструктури та міжнародного туризму в Україні, який на сьогоднішній день відрізняється нерівномірністю розвитку по її регіонах, що пояснюється особливостями їх соціально-економічного розвитку, відмінностями в структурі попиту, що склалися культурними традиціями, туристичною політикою в регіонах і непропорційним розподілом туристично-рекреаційних ресурсів по території країни, кожен майбутній фахівець галузі туризму має спрямувати свою діяльність на інтенсивний розвиток як внутрішнього, так і іноземного туризму, оскільки Україна має для цього сприятливі передумови: географічне розміщення України в центрі європейського туристичного макрорегіону; сприятливі природно-кліматичні умови; численні пам'ятники історії й культури; людські ресурси (є система підготовки кваліфікованих кадрів для туристичного бізнесу, наявність міських і сільських поселень, де можуть легко бути створені умови для прийому та обслуговування туристів). Але у цій існуючій системі недостатньо уваги приділяється саме формуванню кроскультурної компетентності фахівців.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема формування кроскультурної компетентності студентів була предметом досліджень таких науковців, як Г. Гритчук, Г. Дідук-Ступ'як, Т. Колосовська, О. Лапшин, А. Наumenко, О. Пальчикова, О. Резунова, А. Солодка, Г. Ферапонтов, У. Ханас, Н. Чаграк та ін. Аналіз досліджень праць науковців уможливив розглядати кроскультурну компетентність майбутнього фахівця галузі туризму як інтегративну якість особистості студента, яка характеризується синтезом спеціальних знань, умінь та ціннісних орієнтацій на іншомовну культуру. Кроскультурна компетентність майбутнього фахівця галузі туризму складається з таких компонентів: когнітивного, мотиваційного, операційного та міжособистісного [7]. Науковці приділяли увагу окремим засобам формування кроскультурної компетентності студентів: науково-методичний семінар; курси англійської мови (підготовка до участі в міжнародних проектах); діяльність у складі творчої групи; тренінги; участь у міжнародних проектах; вивчення передового педагогічного досвіду, пов'язаного з формуванням кроскультурної компетентності; проведення занять міждисциплінарного характеру; науково-методична діяльність у співпраці із зарубіжними колегами (участь у міжнародних конференціях, симпозіумах, «круглих столах»); самоосвіта. Але у системі кроскультурної підготовки фахівців галузі туризму не було розроблено спеціального курсу, який був би спрямований на цілісний розвиток кроскультурної компетентності студентів [6].

Мета статті – презентувати програму авторського спецкурсу «Формування кроскультурної компетентності майбутніх фахівців галузі туризму».

Виклад основного матеріалу дослідження. Спецкурс – одна з ефективних форм диференційованого навчання, спрямована на розширення знань студентів з певної навчальної дисципліни (або сукупності різних дисциплін), а також на розвиток їх пізнавальних інтересів, здібностей та формування професійної орієнтації студентів [5]. Головне його завдання – мобілізація студентів на поглиблене вивчення окремих тем чи розділів певного курсу (курсів). Нині фахівцям галузі туризму висуваються істотні вимоги, зокрема: здатність

функціонувати в складному, невизначеному середовищі, що характеризується постійними змінами; здатність одержувати й інтегрувати інформацію через полікультурні фільтри; здатність розуміти специфіку зарубіжних культур і прагнення інших націй та відповідно адаптувати прийняття власних рішень. Говорячи про компетентний персонал сучасної туристичної організації (компанії, фірми, підприємства), ми на сьогоднішній день маємо на увазі його володіння ключовими навичками для роботи у міжнародній туристичній компанії. Такими якостями, як правило, вважають хороше знання іноземних мов, вміння вести ділові переговори, будувати ефективні кроскультурні комунікації та ін. Однак сучасні HR-тенденції вказують нам на ще одне важливе вміння, якому почали приділяти активну увагу відносно недавно. Мова йде про кроскультурну компетентність.

Спецкурс «Формування кроскультурної компетентності майбутніх фахівців галузі туризму» зумовлений необхідністю створення і застосування технологій управління культурним різнобарв'ям в умовах економічної глобалізації. Поява цього спецкурсу у системі кроскультурної підготовки майбутніх фахівців галузі туризму віддзеркалює глибинні зміни, які відбуваються в сучасному суспільстві, зокрема, в туристичному бізнесі. Спецкурс є розробкою технологій управління туристичними організаціями, які успішно функціонують в різних культурах з метою попередження кроскультурних конфліктів, а також розробкою технологій формування кроскультурної компетентності майбутніх фахівців галузі туризму для їх успішної професійної діяльності.

Спецкурс є синергією вивчення майбутніми фахівцями галузі туризму двох модулів «Кроскультурний менеджмент в галузі туризму» та «Кроскультурна психологія у професійній діяльності фахівців галузі туризму», які сприятимуть формуванню кроскультурної компетентності студентів спеціальності «Туризм». Програма спецкурсу спрямована на формування у студентів толерантного ставлення до представників різних культур, розвитку навичок кроскультурної взаємодії та ділового співробітництва в умовах кроскультурного середовища.

Мета спецкурсу: освоєння технологій управління культурним різноманіттям в умовах економічної глобалізації та розробки технологій управління, які успішно діють в різних культурах з метою запобігання міжкультурним конфліктам; формування у студентів цілісного системного уявлення про взаємозв'язок стилів управління, моделей менеджменту, культурних і національних особливостей у професійній діяльності фахівця галузі туризму; освоєння студентами комплексу теоретичних знань в сфері кроскультурного менеджменту і психології з урахуванням національних стереотипів управління туристичним бізнесом; оволодіння студентами практичними навичками в галузі планування, стимулювання та здійснення взаємодії з партнерами іншого культурного і національного середовища; формування кроскультурного підходу до ведення бізнесу в сучасних умовах глобалізації з метою підвищення ефективності ведення переговорів, а також управління персоналом в мультикультурних туристичних організаціях і застосування отриманих знань на практиці; формування теоретичних знань і практичних навичок кроскультурної компетентності, поведінкових навичок, необхідних для більш високого рівня соціальної та професійної адаптації майбутніх фахівців галузі туризму в умовах різних культур.

Основні завдання спецкурсу: формування уявлень про сутність кроскультурного менеджменту: цілей, задач, інструментів; формування навичок використання досвіду кроскультурного менеджменту в діяльності туристичних організацій; впровадження технологій планування та організації заходів щодо реалізації стратегії кроскультурного менеджменту; формування уявлень про різні ділові культури, про основні методи і підходи до їх вивчення; формування навичок ефективних кроскультурних комунікацій з представниками інших культур; розвиток потреби самостійного вивчення сучасної навчальної та наукової літератури та проведення навчально-дослідницької роботи; формування навичок і вмінь кроскультурної взаємодії фахівців галузі туризму в умовах глобалізаційного середовища; підвищення ефективності управління туристичними організаціями за рахунок використання національно-культурних особливостей країн;

формування кроскультурної компетентності і толерантного ставлення до представників інших культур.

Після вивчення спецкурсу студент має володіти різними способами вирішення конфліктних ситуацій при проектуванні міжособистісних, групових і організаційних комунікацій на основі сучасних технологій управління персоналом в туристичних організаціях, в тому числі в кроскультурному середовищі; здійснювати кроскультурну взаємодію з представниками інших культур у професійній діяльності фахівця галузі туризму.

Студент повинен *знати*: структуру кроскультурної компетентності майбутніх фахівців галузі туризму; сутність, структуру і динаміку конфлікту у кроскультурному середовищі професійної діяльності фахівців галузі туризму; основи соціальної психології, психології міжособистісних відносин, психології великих і малих груп; ролі, функції та завдання фахівця галузі туризму в сучасній туристичній організації, зокрема, міжнародній; основи ділового спілкування, принципи і методи організації ділових комунікацій, в тому числі з партнерами із зарубіжних країн; культурні особливості країн як чинники впливу на функціонування туристичних організацій; виміри культури, що впливають на ефективність управління в туристичному бізнесі; *вміти*: управляти конфліктною ситуацією з представниками інших культур; використовувати конструктивний конфлікт у професійній діяльності; орієнтуватися в сучасних проблемах конфліктології; ставити цілі і формулювати завдання, пов'язані з реалізацією професійних функцій; вміти організовувати переговорний процес, в тому числі з представниками зарубіжних країн, використовуючи сучасні засоби комунікацій; діагностувати виміри культури туристичної організації; застосовувати виміри культури при організації управління в туристичному бізнесі; опиратись на виміри культури при проведенні змін в туристичній організації; долати міжкультурні бар'єри при побудові відносин із зарубіжними партнерами; уникати типових помилок, пов'язаних з національними стереотипами поведінки.

Викладання спецкурсу базується на застосуванні таких *методів*: метод case-study, «мозковий штурм» (Brainstorming), модерація, метод SWOT-аналізу, метод «Культурна капсула країни», сторітеллінг (Storytelling), метод «Вавилон», метод World Café («Всесвітнє кафе»), веб-квести; *методи коучингу* (метод конкретних ситуацій, метод емоційного стимулювання, метод створення ситуації пізнавальної дискусії, «Мозаїка», метод проєктів, «Зміна перспектив»); кроскультурний асимілятор, метод «Bafa Bafa» тощо. При викладанні спецкурсу використовуються такі організаційні форми: мультилекція (теорія, презентація+практика), мультисемінар (доповідь, презентація+практика), практичні заняття, віртуальні навчальні спільноти, дистанційний курс, соціальні мережі, екскурсії, консультації (реальні, віртуальні, Call-центр).

Мультилекція – загальноаудиторна форма навчального заняття, яка передбачає логічно вивершений, науково обґрунтований і систематизований виклад певного наукового матеріалу або науково-методичного питання (теорії), ілюстрований презентаційною графікою і містить елементи практичного застосування теоретичних питань, які розглядаються. *Кроскультурна лекція* – це організаційно-змістова форма лекційного заняття із туризмознавчих дисциплін, де поряд із ґрунтовним викладом теоретичного навчального матеріалу на основі поєднання комплексу інтерактивних методів навчання відбувається цілеспрямований вплив на сферу кроскультурно-ціннісних орієнтацій студента та активації процесу розвитку особистості фахівця галузі туризму. Зазначимо, що під кроскультурними цінностями ми розуміємо сукупність цінностей, яка передбачає національну ідентичність, міжетнічну толерантність, міжкультурну комунікацію та взаємодію, кроскультурну адаптацію як структурні компоненти сучасної особистості [2].

Мультисемінар – це особлива форма організації занять з метою формування вмінь і навичок самостійної роботи, аналізу літератури, систематизації й узагальнення знань, оцінки умінь і навичок, яка передбачає вивчення студентами окремих питань і тем лекційного курсу з наочним оформленням матеріалу у вигляді доповіді (презентація), що містить практичний досвід кроскультурної взаємодії. Кроскультурний мультисемінар має бути спрямований на

формування у студентів: *поведінкової культури* (вміння поводити себе доброзичливо, толерантно, з повагою до людської гідності й поведінкових традицій людей інших культур); *комунікативної культури* (вміння логічно, точно й доречно висловлюватися з огляду на традиції представників іншої культури; ставити запитання; реагувати на відповіді співбесідника тощо); *культури використання мовних засобів* (вміння правильно використовувати та розуміти невербальні засоби спілкування, інтонації, гнучкості і темп мовлення, прояви емоцій, міміки, пантоміміки з огляду на представників іншої культури).

Нині найпоширенішим засобом організації інформаційного простору у ВНЗ є *віртуальні співтовариства* – це сукупність зв'язків між студентами і викладачами у віртуальному просторі на основі спільних цілей, інтересів, поглядів, занять тощо [1].

Різновидом віртуальної спільноти є *віртуальна навчальна спільнота*, яка функціонує як віртуальний соціальний простір на інформаційно-технологічній платформі, де люди, що мають спільну мету, об'єднуються для взаємодії один з одним для набуття знань та/або обміну ними [8]. Віртуальну навчальну спільноту можна трактувати як соціальне об'єднання студентів та викладачів у мережі Інтернет, які мають спільні навчальні цілі, завдання, потреби та інтереси, які беруть участь в спільному обговоренні та вирішенні навчальних завдань на основі власного досвіду [1].

Кроскультурне навчання у межах вивчення спецкурсу може відбуватися за допомогою *екскурсій*, які доцільно розрізняти: за змістом (історичні, краєзнавчі, мистецтвознавчі); за витратою часу (короткочасні, довготривалі); за місцем в освітньому процесі (вступні, підсумкові, тематичні, комплексні). Екскурсії мають на меті формування у студентів здатності трансформувати досвід, набутий під час спілкування з іншою культурою, в поле особистісного культурного досвіду [7].

Загалом, вивчення спецкурсу передбачає організацію індивідуально-консультативної, самостійної, групової роботи, а також виконання курсової роботи (таблиця 1).

Кількість кредитів ECTS – 4. Спецкурс містить 2 модулі та кроскультурний практикум.

Таблиця 1.

Розподіл навчального часу зі спецкурсу за семестрами і за видами занять для студентів напряму підготовки 242 «Туризм» на навчальний рік

Семестр	Вид заняття							Групова робота	Кількість год.
	Аудиторні					позааудиторні			
	лекція	практичне	семінарське	лабораторне	разом	індивідуально-консультативна робота	самостійна робота студента		
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	10	10	4		24	10	18	8	60
2	10	10	4		24	10	18	8	60
	Курсова робота								
	Всього годин					120			

Модуль 1. Кроскультурний менеджмент в галузі туризму. Метою вивчення модуля є формування кроскультурного підходу до ведення туристичного бізнесу в сучасних умовах глобалізації з метою підвищення ефективності управлінської діяльності та застосування отриманих знань на практиці. Основними завданнями вивчення модуля є: створення толерантної взаємодії і комунікацій, а також умов плідної праці та успішного туристичного бізнесу представників різних ділових культур; регулювання міжкультурних конфліктів в

бізнес-середовищі; формування та розвиток кроскультурних компетентностей власників туристичного бізнесу, менеджерів та персоналу з метою підвищення ефективності організації в умовах глобалізації економіки.

Компетентності, що забезпечує вивчення модуля: здатність застосовувати теорії кроскультурного менеджменту для аналізу ситуацій, що виникають у багатонаціональних колективах; здатність враховувати кроскультурний аспект при здійсненні ділового співробітництва з іноземними бізнес-партнерами; здатність визначати види національних ділових культур та враховувати їх особливості для підвищення ефективності організації в умовах глобалізації економіки.

Зміст модуля 1: «Тема 1. Вплив культури на міжнародні ділові відносини», «Тема 2. Цінності, ставлення, поведінка: міжкультурна розмаїтість», «Тема 3. Кроскультурне ділове спілкування», «Тема 4. Поведінка на робочому місці: культурні параметри», «Тема 5. Культурні розходження в організаціях (туристичних фірмах). Лідерство в кроскультурному діловому оточенні».

Модуль 2. Кроскультурна психологія у професійній діяльності фахівців галузі туризму. *Метою вивчення модуля є сформувати у студентів уявлення про предмет кроскультурної психології, про її складові, про феномени і закономірності національних особливостей поведінки особистості та різних етнічних груп. Основними завданнями вивчення модуля є: розкрити специфіку національної психології; ознайомити студентів з історією розвитку етнопсихології в Україні та інших країнах; показати студентам різні підходи до дослідження етнічних явищ і феноменів, спираючись на принципи пояснювальної та розуміючої парадигми; продемонструвати значущість виявлення етнічних закономірностей для сучасної політики, економіки та соціальної сфер суспільства.*

Компетентності, що забезпечує вивчення модуля: здатність встановлювати довіру по відношенню до себе; здатність підлаштовувати презентації і мову під аудиторію; здатність використовувати індивідуальні стратегії впливу (на колег, бізнес-партнерів, клієнтів туристичних фірм тощо); здатність використовувати у процесі кроскультурної взаємодії приклади, гумор, мову рухів, голос; здатність до самоконтролю (фахівець галузі туризму не дозволяє емоціям заважати роботі, уникає невідповідних відносин з клієнтами, толерантний у спілкуванні тощо); здатність до командної роботи і співпраці; здатність до ефективної взаємодії з іншими людьми (передбачає соціальну зрілість особистості фахівця галузі туризму як психолога-практика).

Зміст модуля 2: «Тема 1. Методологія кроскультурної та етнічної психології», «Тема 2. Експеримент в кроскультурній та етнічній психології», «Тема 3. Психологія кроскультурних комунікацій», «Тема 4 Кроскультурні дослідження туристичного бізнесу. Принципи побудови етнопсихологічних досліджень», «Тема 5. Особливості кроскультурного дослідження».

Кроскультурний практикум містить пакети кроскультурних кейсів, орієнтовні шаблони для формування кейсів, культурних асиміляторів, тренінгів. Теми кроскультурного практикуму: «Тема 1. Ділове спілкування: поняття, особливості. Функції та рівні ділової комунікації», «Тема 2. Етика ділової комунікації в туристичному бізнесі», «Тема 3. Візитні картки як засіб ділового спілкування в туристичному бізнесі», «Тема 4. Етика ведення ділових переговорів в туристичному бізнесі. Переговори як комунікативний процес», «Тема 5. Психологія ділового спілкування. Вербальні засоби ділового спілкування», «Тема 6. Невербальні засоби ділового спілкування», «Тема 7. Міжособова комунікація», «Тема 8. Публічний виступ. Виступ перед аудиторією як комунікативний процес».

Для контролю за самостійною роботою студентів пропонується до виконання *кроскультурне студентське портфоліо* – форма безперервної оцінки в процесі неперервної кроскультурної підготовки студента у ВНЗ. У ньому зміщуються акценти від традиційного до гнучких умов альтернативного оцінювання навчальних і професійних досягнень. Такий метод оцінювання можна розглядати як засіб ефективного відстежування індивідуального прогресу студента в освітній діяльності без порівняння з досягненнями інших. Н. Кононець переконливо доводить ефективність використання двох видів студентського портфоліо:

портфолію розвитку та демонстраційного портфолію [3]. Зазначимо, що оформлювати портфолію студент може як у друкованому, так і в електронному (наприклад, веб-портфолію) вигляді, керуючись лише принципом свободи вибору.

Головна ідея спецкурсу базується на «законі Дістервега», який сформулював вітчизняний учений І. Малафійк: «знання не можна дати, знання можна лише взяти». Тож для зручного доступу студентів до інформаційних матеріалів спецкурсу розроблено дистанційний курс «Формування кроскультурної компетентності майбутніх фахівців галузі туризму» <https://sites.google.com/site/crossculturalcompetence04/> (рис. 1). Дистанційний курс, стверджує В. Кухаренко, слід розуміти як комплекс навчально-методичних матеріалів та освітніх послуг, створених у віртуальному навчальному середовищі для організації дистанційного навчання на основі ІКТ [4].

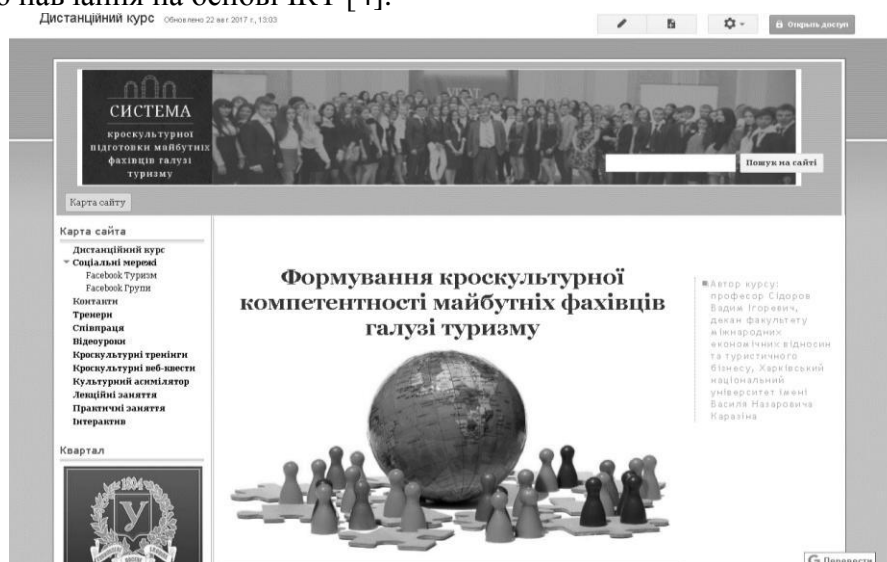


Рис. 1. Дистанційний курс

Як бачимо з рисунку 1, у середовищі дистанційного курсу розміщено лекційні та практичні заняття, кроскультурні тренінги, веб-квести, асимілятори, соціальні мережі, відеоуроки, організований інтерактив, який являє собою приклад віртуальної навчальної спільноти, та інші навчально-методичні матеріали.

Висновки з цього дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Таким чином, розроблений спецкурс «Формування кроскультурної компетентності майбутніх фахівців галузі туризму» призначений для студентів напряму підготовки 242 «Туризм» є стрижнем якісної кроскультурної підготовки у ВНЗ. Спецкурс розрахований на 120 годин і передбачає вивчення упродовж двох семестрів. Він складається із двох основних модулів та кроскультурного практикуму. Поза межами цієї статті залишилось багато невирішених питань організаційного і методичного характеру, питань технічного забезпечення процесу кроскультурного навчання студентів, без вирішення яких ефективна підготовка потрібних країні фахівців галузі туризму неможлива.

Джерела та література

1. Дишко О. Л. (2017). Використання віртуальних спільнот для підготовки бакалаврів з туризму до професійної взаємодії зі споживачами туристичних послуг. *Інформаційні технології і засоби навчання*. Т. 58, Вип. 2. С. 79–87.
2. Заредінова Е. Р., Зіядінова Р. І. (2012). Формування крос-культурних цінностей учнів у школах АР Крим як наукова проблема. *Педагогічний дискурс*. Вип. 13. С. 119–123.
3. Кононец Н. В. (2014). Портфолію з інформатики як засіб контролю навчальної діяльності студента в процесі ресурсно-орієнтованого навчання. *Науковий часопис Нац. пед. ун-ту імені М. П. Драгоманова*. Серія 2: Комп'ютерно орієнтовані системи навчання : зб. наук. пр. К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова. Вип. 14 (21). С. 171–175.
4. Кухаренко В. М., Рибалко О. В., Сиротенко Н. Г. (2002). *Дистанційне навчання: Умови застосування. Дистанційний курс: навч. посіб.* 3-тє вид. Харків: НТУ «ХПІ», «Торсінг». 320 с.
5. Нестандартні уроки в школі та їх аналіз: науково-методичний посібник. (2003). / за ред. Н. М. Островерхової. К.: Видавництво Харитоненка. 152 с.

6. Резунова О. С. (2014). Формування крос-культурної компетентності майбутніх економістів-аграріїв шляхом підвищення професійної компетентності викладача вищого аграрного навчального закладу. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України*. Серія: Педагогіка, психологія, філософія. Вип. 199(1). С. 305–309.
7. Сідоров В. І. (2017). Кроскультурна компетентність майбутніх фахівців галузі туризму. *Імідж сучасного педагога*. № 4/2 (173). С. 51–54.
8. Wegener R., Leimeister J. M. (2012). Virtual Learning Communities: Success Factors and Challenges. *International Journal of Technology Enhanced Learning (IJTEL)*. Number: 5/6, Vol. 4. P. 383–397.

References

1. Dyshko O. L. (2017). Vykorystannia virtualnykh spilnot dlia pidhotovky bakalavriv z turyzmu do profesiinoi vzaiemodii zi spozhyvachamy turystychnykh posluh. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia*. T. 58, Vyp. 2. S. 79–87.
2. Zaredinova E. R., Ziiadinova R. I. (2012). Formuvannia kros-kulturnykh tsinnostei uchniv u shkolakh AR Krym yak naukova problema. *Pedahohichniy dyskurs*. Vyp. 13. S. 119–123.
3. Kononets N. V. (2014). Portfolio z informatyky yak zasib kontroliu navchalnoi diialnosti studenta v protsesi resursno-orientovanoho navchannia. *Naukovyi chasopys Nats. ped. un-tu imeni M. P. Drahomanova*. Seriiia 2: Kompiuterno oriientovani systemy navchannia : zb. nauk. pr. K. : Vyd-vo NPU im. M. P. Drahomanova. Vyp. 14 (21). S. 171–175.
4. Kukhareno V. M., Rybalko O. V., Syrotenko N. H. (2002). Dystantsiine navchannia: Umovy zastosuvannia. *Dystantsiinyi kurs: navch. posib*. 3-tie vyd. Kharkiv: NTU "KhPI", "Torsinh". 320 s.
5. Nestandardni uroky v shkoli ta yikh analiz: naukovy-metodychni posibnyk. (2003). / za red. N. M. Ostroverkhovoi. K.: Vydavnytstvo Kharytonenka. 152 s.
6. Rezunova O. S. (2014). Formuvannia kros-kulturnoi kompetentnosti maibutnykh ekonomistiv-ahraryiv shliakhom pidvyshchennia profesiinoi kompetentnosti vykladacha vyshchoho ahrarnoho navchalnogo zakladu. *Naukovyi visnyk Natsionalnogo universytetu bioresursiv i pryrodokorystuvannia Ukrainy*. Seriiia: Pedahohika, psykholohiia, filosofiia. Vyp. 199(1). S. 305–309.
7. Sidorov V. I. (2017). Kroskulturna kompetentnist maibutnykh fakhivtsiv haluzi turyzmu. *Imidzh suchasnoho pedahoha*. № 4/2 (173). S. 51–54.
8. Wegener R., Leimeister J. M. (2012). Virtual Learning Communities: Success Factors and Challenges. *International Journal of Technology Enhanced Learning (IJTEL)*. Number: 5/6, Vol. 4. P. 383–397.

Сидоров Вадим. АВТОРСКИЙ СПЕЦКУРС «ФОРМИРОВАНИЕ КРОССКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ОТРАСЛИ ТУРИЗМА». В статье автор представляет программу авторского спецкурса «Формирование кросс компетентности будущих специалистов отрасли туризма». Спецкурс предназначен для студентов направления подготовки 242 «Туризм» и содержит два модуля. Модуль 1. Кросскультурный менеджмент в сфере туризма. Модуль 2. Кросскультурная психология в профессиональной деятельности специалистов отрасли туризма. В программу спецкурса включен кросскультурный практикум. Установлено, что преподавание спецкурса базируется на применении таких методов: метод case-study, «мозговой штурм» (Brainstorming), модерация, метод SWOT-анализа, метод «Культурная капсула страны», сторителлинг (Storytelling), метод «Вавилон», метод World Café («Всемирное кафе»), веб-квесты; методы коучинга (метод конкретных ситуаций, метод эмоционального стимулирования, метод создания ситуации познавательной дискуссии, «Мозаика», метод проектов, «Изменение перспектив»); кросскультурный ассимилятор, метод «Vafa Vafa» и другие. При преподавании спецкурса целесообразно использовать такие организационные формы: мультилекция (теория, презентация + практика), мультисеминар (доклад, презентация + практика), практические занятия, виртуальные учебные сообщества, дистанционный курс, социальные сети, экскурсии, консультации (реальные, виртуальные, Call-центр). Для успешного изучения спецкурса и удобного доступа к информационным материалам разработан дистанционный курс «Формирование кросс компетентности будущих специалистов отрасли туризма» <https://sites.google.com/site/crossculturalcompetence04/>.

Ключевые слова: спецкурс, кросскультурная подготовка, кросскультурная компетентность, туризм, специалист, модуль, метод, дистанционный курс.

Sidorov Vadim. AUTHOR'S SPECIAL COURSE "FORMATION CROSS-CULTURAL COMPETENCY OF FUTURE FACULTIES IN THE FIELD OF TOURISM". In the article, the author presents a program of the author's special course "Formation of cross-cultural competence of future specialists in the field of tourism". Special course is intended for students of 242 "Tourism" training course and contains two modules. Module 1. Cross-cultural tourism management. Module 2. Cross-cultural Psychology in the Professional Activities of Specialists in the Field of Tourism. The program of the special course includes a cross-cultural workshop. It has been established that the teaching of the special course is based on the application of such methods: case-study method, "Brainstorming", moderation, SWOT-analysis method, "Cultural Capsule of the Country", Storytelling, Babylon method, World method Café ("World Café"), web quests; methods of coaching (method of concrete situations, method of emotional stimulation, method of creating a situation of cognitive discussion, "Mosaic", method of projects, "Changing perspectives"); cross-

cultural assimilator, "Bafa Bafa" method, etc. When teaching the special course it is expedient to use the following organizational forms: multilecture (theory, presentation + practice), multiseminar (presentation, presentation + practice), practical classes, virtual learning communities, distance learning course, social networks, excursions, consultations (real, virtual, call-center). For a successful study of the special course and easy access to information materials, a distance course "Formation cross-cultural competency of future faculties in the field of tourism" was developed at <https://sites.google.com/site/crossculturalcompetence04/>.

Keywords: *special course, cross-cultural preparation, cross-cultural competence, tourism, specialist, module, method, distance course.*

Стаття надійшла до редколегії 25.02.2018 р.

УДК 378:331.54]:373.2.011.3 – 051

Валентина Сергєєва

Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки (Луцьк)

ФОРМУВАННЯ ЕРГОНОМІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

Стаття піднімає актуальну проблему формування ергономічної компетентності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів. Зазначається, що соціально-економічні зміни в нашій країні викликали на порядок денний особливі вимоги до педагогів-вихователів дітей дошкільного віку, що стало визначальним чинником удосконалення й оновлення їхньої професійної підготовки у вищій школі. Значущою складовою сучасного процесу навчання майбутніх педагогів має стати предметна область ергономіки, що забезпечить ґрунтовну ергономічну підготовку, формування ергономічних компетенцій у майбутніх педагогів-вихователів. Педагогічна ергономіка визначається як новий розділ сучасної педагогіки, який здійснює комплексні міждисциплінарні дослідження навчально-виховного процесу з метою оптимізації інформаційно-предметного середовища навчального закладу. Ергономічна підготовка майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів передбачає опанування навчальної дисципліни «Педагогічна ергономіка в системі дошкільної освіти». Основне завдання викладання курсу полягає в тому, щоб надати студентам цілісну картину педагогічної ергономіки як науки й навчального предмета. Результатами вивчення дисципліни мають стати сформовані в здобувачів вищої освіти за освітньою програмою «Дошкільна освіта» професійні компетентності ергономічного змісту, як загальні, так і спеціальні або фахові.

Ключові слова: *педагогічна ергономіка, вихователі дітей дошкільного віку, професійна підготовка, ергономічні компетентності.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Євроінтеграція вітчизняного освітнього простору викликала потребу нового змісту і характеру загальноосвітніх й педагогічних знань майбутніх педагогів-фахівців, формування в них активної життєвої позиції, визначення перспектив професійного та особистісного розвитку. У таких державних документах, як Закон України «Про освіту», «Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті», визначена основна мета професійної освіти – підготовка кваліфікованого фахівця відповідного рівня і профілю, конкурентноздатного на ринку праці, компетентного, відповідального, який досконало володіє своєю професією, здатного до ефективної роботи за фахом. Соціальні, економічні зміни, що відбуваються в українському суспільстві, висувають, зокрема, і особливі вимоги до педагога-вихователя дітей дошкільного віку, який стоїть біля витоків становлення особистості.

Сучасна дошкільна освіта виступає як особлива соціалізуюча інституція і як сукупність процесів розвитку, виховання, навчання, формування, дорослішання конкретної дитини з її індивідуальними особливостями, біографією, досвідом, уподобаннями, здібностями, можливостями. Звідси сенс педагогічної діяльності вихователя має полягати в тому, щоб створити якнайкращі умови для всебічного розвитку дитячої особистості.

Відтак, модернізація й підвищення якості навчання майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів обумовлюють нове розуміння змісту їхньої підготовки до ефективної

професійної діяльності. Значущою складовою сучасного процесу навчання майбутніх педагогів може стати предметна область ергономіки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Фундаментальні дослідження в області ергономіки належать таким ученим, як В. Адамчук, В. Балін, В. Зінченко, Н. Карапузова, О. Крилов, В. Львов, В. Муніпов, О. Пятібратов, Г. Суходольський, П. Шлаєн та ін. Питанням ергономічної компетентності майбутніх педагогів присвячено праці В. Дружиніна, Д. Завалішина, С. Ломова, В. Нестеренко, Я. Пономарьова, Л. Сидорчук, Т. Селіванової, С. Скидана та ін. Обґрунтуванню науково-проектної діяльності, що інтегрує засоби ергономіки та дизайну, присвячені дослідження В. Зінченко, Л. Парамонової, В. Муніпова, В. Рунге, О. Чернишової та ін. Проблеми наукової організації навчального процесу і педагогічної ергономіки стали предметом досліджень таких вчених, як К. Марквардт, О. Молибог, В. Наумчик, В. Нестеренко, І. Раченко та ін.

Мета статті. Стаття спрямована на визначення необхідності формування ергономічної компетентності у майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів та з цією метою опрацювання й впровадження у процес їхньої професійної підготовки навчальної дисципліни «Педагогічна ергономіка в системі дошкільної освіти».

Виклад основного матеріалу дослідження. *Ергономіка* – наукова дисципліна, яка комплексно вивчає виробничу діяльність людини з метою її оптимізації. Термін «ергономіка» походить від двох грецьких слів *ergon* (робота, діяльність) та *nomos* (закон природи, правило, принцип). Останнім часом ергономіка відходить від класичного визначення і перестає бути пов'язана лише з виробничою діяльністю. У 2007 році Міжнародна Ергономічна Асоціація (The International Ergonomics Association) прийняла нове визначення ергономіки: *«Ергономіка – це сфера використання наукових знань про людину у проектуванні предметів, систем та навколишнього середовища, якими вона користується»*.

У наукових дослідженнях зазначається, що предметна область ергономіки вивчає об'єктивні наукові дані про людину в єдності соматичних, психофізіологічних, емоційно-духовних особливостей і тісно пов'язана з фундаментальними, орієнтованими на людину дослідженнями, спрямованими на досягнення якісного рівня життєдіяльності [1, с. 20–23].

Однією із складових ергономічного знання є педагогічна ергономіка, яка актуалізувалася в силу сучасних інноваційних процесів, що відбуваються як в українському суспільстві в цілому, так і в українській освіті, зокрема.

Не дивлячись на те, що педагогічна ергономіка цілком сформувався як окрема галузь ергономіки, все ще остаточно не визначено зміст цього поняття. Найповніше визначення педагогічної ергономіки подає «Український педагогічний словник»: «Педагогічна ергономіка – це розділ педагогіки, який вивчає проблеми оптимізації матеріальних умов шкільної праці; робочих місць учня й учителя; оптимізації дидактичних засобів, проблеми техніки безпеки та гігієни праці, умови відпочинку, а також естетику школи та її оточення» [2, с. 118]. Аналізуючи погляди учених, можна окреслити два основні аспекти педагогічної ергономіки. Перш за все, вона вивчає діяльність суб'єктів навчального процесу в системі «учень (вихованець) – учитель (вихователю) – засоби навчання/виховання – навчальне (навчально-виховне) середовище», а також закономірності фізіологічних і психофізіологічних процесів, які лежать в основі цієї діяльності. Крім того, педагогічна ергономіка здійснює проектування технологій, засобів та середовища навчання й виховання з метою їх оптимізації. Таким чином, педагогічну ергономіку можна визначити як новий розділ сучасної педагогіки, який здійснює комплексні міждисциплінарні дослідження навчального процесу в системі «учень (вихованець) – учитель (вихователю) – засоби навчання/виховання – навчальне (навчально-виховне) середовище» з метою оптимізації інформаційно-предметного середовища навчального закладу. На основі такого визначення можна стверджувати, що предметом педагогічної ергономіки є навчально-виховна діяльність педагога і пізнавальна діяльність дитини в процесі взаємодії із засобами навчання і в умовах суттєвих факторів навчального (навчально-виховного) середовища, а

система «учень (вихованець) – учитель (вихователь) – засоби навчання/виховання – навчальне (навчально-виховне) середовище» становить об'єкт дослідження у педагогічній ергономіці [3, с. 17].

В умовах модернізації, технологізації сучасного освітнього простору існує потреба в цілеспрямованому впровадженні досягнень педагогічної ергономіки в навчально-виховний процес у вищій школі [5], що вимагає ґрунтовної ергономічної підготовки, формування ергономічних компетенцій у майбутніх педагогів-вихователів. Спеціальні навчальні дисципліни ергономічного змісту сприятимуть підвищенню рівня професійної підготовки випускників відповідно до потреб сучасної освіти.

Сучасні вихователі мають бути готові до ергономічного забезпечення навчально-виховного процесу у дошкільних закладах, що передусім передбачає розробку та впровадження раціональних методів, організаційних форм навчання й виховання, системи ергономічних засобів, облаштування навчально-предметного середовища тощо, що сприятиме ефективній організації освітнього процесу у днз. Ергономічна компетентність повинна стати необхідною складовою професійної підготовленості майбутніх педагогів-вихователів.

Компетентісно-ергономічний підхід має базуватися на загальнопедагогічних принципах гуманізації, інтеграції, диференціації, оптимізації та професійної спрямованості навчання майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів.

Відзначимо, що ергономічна компетентність розуміється нами як сформованість наукових ергономічних знань і спеціальних умінь, а також програми відповідних дій з проектування об'єктів дизайну на необхідному високому рівні. Разом з тим ергономічна компетентність – це процес освоєння відібраного значущого змісту навчального матеріалу для проектування предметної області ергономіки та перевірки засвоєння студентами комплексу взаємопов'язаних спеціальних компетенцій в умовах природного експерименту у вищому навчальному закладі. У той же час моделювання названих компетенцій у студентів сприяє найбільш повному досягненню рівня підготовленості майбутніх вихователів до професійної діяльності, оскільки передбачає освоєння спеціальних знань в процесі формування проектного типу мислення випускників вищої школи [4, с. 15–16].

Одним із шляхів формування ергономічної компетентності у студентів, що навчаються за освітньою програмою «Дошкільна освіта» – майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів – має стати опанування навчального матеріалу ергономічного змісту. Така цілеспрямована ергономічна підготовка майбутніх фахівців дошкільної галузі реалізується під час навчання за освітнім ступенем «магістр» у Східноєвропейському національному університеті імені Лесі Українки. Ергономічний компонент професійної підготовки майбутніх педагогів-вихователів інтегрує положення системного, комплексного та здоров'язберігаючого підходів.

Одним із навчальних предметів серед інших, які вивчають студенти під час навчання в магістратурі спеціальності 012 Дошкільна освіта, є курс «Педагогічна ергономіка в системі дошкільної освіти». Навчальний курс «Педагогічна ергономіка в системі дошкільної освіти» тісно пов'язаний із педагогікою, дошкільною педагогікою, психологією, методиками дошкільної освіти, фізіологією й має за мету формування компетентності студентів у галузі педагогічної ергономіки як міждисциплінарної галузі наукового знання та практичної готовності до здійснення професійних функцій у сфері педагогічної діяльності в галузі дошкільної освіти. *Мета, передусім, визначає такі основні завдання вивчення дисципліни «Педагогічна ергономіка в системі дошкільної освіти»:*

- ознайомлення із завданнями і призначенням педагогічної ергономіки як науки; удосконалення та проектування таких матеріальних засобів і умов навчання, які максимально задовольнятимуть потреби педагогічного, тренувального, оздоровчого та реабілітаційного процесів;
- оптимізація діяльності вихователя та дітей дошкільного віку шляхом пристосування до неї матеріальних засобів і умов навчально-виховного, оздоровчого та

- реабілітаційного процесів; поглиблення знань із психолого-педагогічних основ ергономізації освітнього та оздоровчого процесів;
- формування в здобувачів вищої освіти вмінь і навичок дослідження особливостей трудової діяльності учасників освітнього процесу;
- розвиток та поглиблення загальних уявлень про шляхи і перспективи ергономізації дошкільної освіти;
- формування бази знань, умінь і навичок, необхідних для кваліфікованого та ефективного використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій у навчально-виховному, оздоровчому та реабілітаційному процесах;
- розвиток умінь самостійно опановувати та раціонально використовувати програмні засоби різного призначення, цілеспрямовано шукати й систематизувати інформацію, що стосується педагогічної, оздоровчої та реабілітаційної діяльності.

Починаючи вивчати курс, студенти ознайомлюються із загальними засадами ергономіки, теоретико-методологічними основами педагогічної ергономіки та ергономічною організацією функціонального простору освітнього закладу. Основне завдання викладання курсу полягає в тому, щоб надати студентам цілісну картину педагогічної ергономіки як науки й навчального предмета.

Професійна компетентність фахівця з дошкільної освіти – це відносно стала структура професійної самосвідомості й інтегральна характеристика діяльності фахівця, яка полягає у володінні ним достатнім обсягом фахових знань, умінь та навичок, професійно значущими особистісними якостями і вміннями, що забезпечують успішне виконання професійних функцій у соціально визнаній і зафіксованій суспільством сфері дошкільної освіти.

Результатами вивчення дисципліни мають стати такі сформовані в здобувачів вищої освіти професійні компетентності:

загальні, що мають універсальний характер, не прив'язаний до предметної діяльності:

- здатність до особистісної й професійної самоактуалізації й самореалізації в професійному середовищі на засадах високої світогляднометодологічної культури, цілісного осягнення генезису освіти як інституту в історичному контексті, національних аспектів філософії освіти;
- готовність до встановлення співвідношення ролі науки в розвитку цивілізації, цінності наукової раціональності та її історичних типів, знання структури, форм і методів наукового пізнання, їхньої еволюції тощо;
- здатність до пошуку, обробки й використання інформації в складних інформаційних системах, її інтерпретації та використання з професійною метою;
- здатність вільно орієнтуватися в стрімкому потоці наукової інформації, вести особистий науковий пошук;
- готовність оцінювати та коректувати безпеку педагогічного процесу, забезпечувати заходи з охорони праці в процесі роботи за фахом, проводити аналіз умов праці за показниками чинників виробничого середовища, виявляти потенційні джерела небезпечних і шкідливих явищ, причини виробничого травматизму, професійних захворювань;
- здатність вільно орієнтуватися в теоретичних та практичних аспектах педагогічної та ергономічної науки, критеріях та рівнях професіоналізму фахівця тощо;
- здатність ставити мету й формулювати завдання, пов'язані з реалізацією власної соціально-професійної діяльності, адекватно оцінювати процес і результати діяльності дітей, їхні потенційні можливості;
- готовність майбутнього фахівця з дошкільної освіти до постійної самоактуалізації, мотивації високих досягнень, прагнення високих професійних результатів, життєвих успіхів;
- готовність самостійно освоювати нові науково-педагогічні та оздоровчі теорії;
- здатність до креативного мислення, набуття гнучкого образу мислення, який дозволяє зрозуміти та розв'язати педагогічні проблеми, зберігаючи при цьому критичне ставлення до сталих наукових компетенцій у галузі освіти та здоров'я людини;

- здатність до наукового аналізу та синтезу на основі логічних аргументів та перевірених фактів;

- готовність до організації дослідно-експериментальної та дослідницької роботи у сфері освіти та здоров'я людини, апробації та представлення її результатів у публікаціях.

Спеціальні або фахові, які визначають профіль освітньої програми та кваліфікацію випускника:

- готовність майбутнього фахівця з дошкільної освіти до організації валеонасиченого простору навчального закладу;

- здатність обґрунтовувати та мотивувати вагому роль педагогічної ергономіки в розвитку людини і підготовці фахівця з дошкільної освіти на основі концепцій здоров'яформування та здоров'язбереження; застосовувати на практиці систему здоров'язбережувальних умінь і навичок, які забезпечують розвиток і вдосконалення психофізичних здібностей і якостей, дозволяють набути досвіду використання фізично-спортивної діяльності для досягнення життєвих і професійних цілей;

- готовність до формування ціннісного ставлення до особистості, комплексного розуміння функціонування організму учасників педагогічного процесу в навчально-виховному середовищі та свідомого застосування способів проектування оптимальних умов навчання і виховання суб'єктів освітнього процесу;

- здатність до дослідження особливостей трудової діяльності учасників педагогічного процесу;

- здатність до гуманізації освітнього процесу на основі врахування функціональних можливостей його учасників: забезпечення пріоритету загальнолюдських цінностей, гармонії відносин людини і навколишнього середовища, суспільства і природи;

- готовність до створення освітньо-виховного середовища, що відповідає фізичним, фізіологічним, психологічним можливостям і особливостям навчальної діяльності його учасників;

- готовність до створення такого психологічного клімату в навчальному закладі, який запобігає стресовим станам і перевантаженню учасників педагогічного процесу, сприяє розвитку міжособистісних стосунків, співробітництва, шанобливих відносин між ними;

- готовність до вдосконалення та проектування таких матеріальних засобів і умов освітнього процесу, які максимально задовольнятимуть його потреби;

- готовність до оптимізації навчально-виховної діяльності учасників педагогічного процесу шляхом пристосування до неї матеріальних засобів і умов освітнього процесу;

- здатність до формування готовності здобувачів вищої освіти до творчого використання ергономічних знань та професійного самоздійснення;

- готовність здобувачів вищої освіти до творчого використання ергономічних знань, орієнтованих на стимулювання учасників педагогічного процесу до критичного мислення, ініціативності, винахідливості, рішучості, до втілення своїх здібностей та їх реалізації у вирішенні низки творчих завдань ергономічного характеру;

- готовність до самоуправління часом, цілями, до самодіагностики особистісних якостей і можливостей, самоаналізу власної діяльності, до опанування методами передбачення й запобігання конфліктів, підвищення стресостійкості;

- готовність до збереження здоров'я та розвитку особистості всіх учасників педагогічного процесу;

- здатність здійснювати оцінку, консультувати та надавати рекомендації з питань ергономізації навчально-виховного середовища;

- готовність до створення комфортного ігрового, навчального, оздоровчого або реабілітаційного середовища в умовах дошкільного закладу, спрямованого на підтримку оптимальної динаміки працездатності, покращення фізичного і психологічного самопочуття, збереження здоров'я учасників педагогічного процесу.

Навчальна програма курсу розрахована на 135 годин (упродовж 10 семестру для денної форми навчання, упродовж 12 семестру для заочної форми навчання). Із них для денної

форми навчання: лекцій – 22 години, практичних занять – 22 години, самостійної роботи – 81 година, консультацій – 10 годин; для заочної форми навчання: лекцій – 8 годин, практичних занять – 8 годин, самостійної роботи – 101 година, консультацій – 18 годин.

Видом контролю по завершенні вивчення навчальної дисципліни «Педагогічна ергономіка в системі дошкільної освіти» визначено залік. На вивчення дисципліни за вимогами кредитно-модульної системи відводиться 4,5 кредити ECTS.

Проблематика науковості теорії педагогічної ергономіки (педагогічна ергономіка – це сума наукових знань про дійсність, теоретично систематизована людством) лежить в основі *першого змістовного модуля* «Педагогічна ергономіка як галузь педагогіки» навчальної програми з курсу «Педагогічна ергономіка в системі дошкільної освіти». *Другий змістовний модуль* «Ергономічний підхід до організації навчально-виховного процесу в дошкільному навчальному закладі» охоплює такі теми, як: ергономічні особливості різних видів діяльності дітей дошкільного віку; забезпечення сприятливих ергономіко-педагогічних умов перебування дошкільників у дошкільному навчальному закладі; кольорове оформлення інтер'єрів дошкільних навчальних закладів; дидактичні засоби створення комфортного навчально-виховного середовища; ергономічні вимоги до засобів навчальної, ігрової, трудової діяльності дітей та їхнього оздоровлення; ергономічні основи організації місця дитини дошкільного віку. Також приділяється увага такій важливій на сьогодні проблемі, як ергономічні вимоги до організації роботи дитини дошкільного віку за комп'ютером.

Висновки з цього дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Отже, педагогічна ергономіка як малодосліджений, але актуальний і перспективний напрям педагогіки спрямований на вирішення проблеми оптимізації умов діяльності педагога й дитини в навчально-виховному середовищі. Впровадження навчального предмету «Педагогічна ергономіка в системі дошкільної освіти» у процес підготовки майбутніх фахівців дошкільної галузі забезпечить їхню як ергономічну, так і в цілому фахову компетентність.

Наведена стаття не вичерпує всіх аспектів багатогранної проблеми ергономічної компетентності педагогів-вихователів. *Подальший науковий пошук доцільно спрямувати* на вивчення інформаційних, здоров'язбережувальних, естетичних можливостей педагогічної ергономіки, зокрема у роботі з дітьми дошкільного віку; на впровадження ергономічного компонента в практику професійної підготовки педагогів-вихователів; на забезпечення сприятливих ергономіко-педагогічних умов перебування дітей у дошкільних навчальних закладах.

Джерела та література

1. Алексеев Н. Г. Методологические принципы проектирования образовательных систем / Н. Г. Алексеев // Проектирование в образовании: проблемы, поиски, решения // Ин-т педагоги.инноваций РАО. – М. : [б.и.], 1994. – С. 20–23.
2. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
3. Карапузова Н. Д. Основи педагогічної ергономіки : навч. посібник / Н. Д. Карапузова, Є. А. Зімниця, В. М. Помогайбо. – К. : Академвидав, 2012. – 192 с.
4. Сидорчук Л. А. Науково-теоретичні та методологічні основи становлення та розвитку ергономіки / Л. А. Сидорчук // Науковий вісник Академії безпеки та основ здоров'я, присвячений Першій міжнародній науково-методичній конференції «Безпека життєдіяльності в третьому тисячолітті – нова парадигма». – 36. наук. пр. – К. : Видавничий центр «Наше небо», 2007. – С. 15–16.
5. Скидан С. О. Ергономічні основи навчального процесу у вищій школі / С. О. Скидан // Автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук : 13.00.01 – теорія та історія педагогіки. – К. : Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова, 1999. – 34 с.

References

1. Alekseev N.G. Metodologicheskie principy proektirovaniya obrazovatel'nyh sistem / N.G. Alekseev // Proektirovanie v obrazovanii: problemy, poiski, resheniya // In-t pedagogi.innovacij RAO. – M. : [b.i.], 1994. – S. 20–23.
2. Honcharenko S.U. Ukrainskyipedahohichnyi slovnyk / S.U. Honcharenko. – K.: Lybid, 1997. – 376 s.
3. Karapuzova N.D. Osnovy pedahohichnoi erhonomiky : navch. posibnuk / N.D. Karapuzova, Ye.A. Zimnytsia, V.M. Pomohaibo. – K.: Akademvydav, 2012. – 192 s.

4. Sydoruk L.A. Naukovo-teoretychni ta metodolohichni osnovy stanovlennia ta rozvytku erhonomiky / L.A. Sydoruk // Naukovyi visnyk Akademii bezpeky ta osnov zdorovia, prysviachenyi Pershii mizhnarodnii naukovo-metodychnii konferentsii «Bezpeka zhyttiedialnosti v tretomu tysiacholitti – nova paradyhma». – Zb. nauk. pr. – K. : Vydavnychi tsestr «Nashe nebo», 2007. – S. 15–16.
5. Skydan S.O. Erhonomichni osnovy navchalnoho protsesu u vyshchii shkoli / S.O. Skydan// Avtoreferat dysertatsii na zdobuttia naukovooho stupenia doktora pedahohichnykh nauk: 13.00.01 - teoriia ta istoriia pedahohiky. – K.:Natsionalnyi pedahohichnyi universytet im. M. P. Drahomanova, 1999. – 34 c.

Сергеева Валентина. ФОРМИРОВАНИЕ ЭРГОНОМИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У БУДУЩИХ ВОСПИТАТЕЛЕЙ ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ. Статья поднимает актуальную проблему формирования эргономической компетентности воспитателей дошкольных образовательных заведений. Отмечается, что социально-экономические изменения в нашей стране вызвали на повестку дня особые требования к педагогам-воспитателям детей дошкольного возраста, что стало определяющим фактором усовершенствования и обновления их профессиональной подготовки в высшей школе. Значимой составляющей современного процесса обучения будущих педагогов должна стать предметная область эргономики, что обеспечит основательную эргономическую подготовку, формирование эргономических компетенций у будущих педагогов-воспитателей. Педагогическая эргономика определяется как новый раздел современной педагогики, который осуществляет комплексные междисциплинарные исследования учебно-воспитательного процесса с целью оптимизации информационно-предметной среды учебного учреждения. Эргономическая подготовка будущих воспитателей дошкольных образовательных заведений предусматривает освоение учебной дисциплины «Педагогическая эргономика в системе дошкольного образования». Основная задача преподавания курса состоит в том, чтобы дать студентам целостную картину педагогической эргономики как науки и учебного предмета. Результатами изучения дисциплины должны стать сформированные у соискателей высшего образования по образовательной программе «Дошкольное образование» компетентности эргономического содержания, как общие, так и специальные или профессиональные.

Ключевые слова: педагогическая эргономика, воспитатели детей дошкольного возраста, профессиональная подготовка, эргономические компетентности.

Serheieva Valentyna. THE FORMING OF ERGONOMIK COMPETENCE OF THE FUTURE TEACHERS OF PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL PREPARATION. The article raises the actual problem of the forming of ergonomic competence of the future teachers of preschool educational institutions. There has been noted, that social-economical changes in our country have caused to the agenda the special requirements for the pedagogues-teachers of children of preschool age. It is became the determining factor of the improvements and updates of their professional preparation in the high school. The significant component of the modern educational process of future pedagogues should be the subject area of ergonomics, which provides a ground ergonomic training, forming of ergonomic competence of future pedagogues-teachers. The pedagogical ergonomics is defined as a new section of modern pedagogy, which carries out complex interdisciplinary researches of educational process for the purpose of the optimization of information-subject environment of educational institution. The ergonomic preparation of future teachers of preschool educational institutions involves mastering of the educational discipline “The pedagogical ergonomics in the system of preschool education”. The main purpose of teaching the course is to provide students with a coherent picture of pedagogical ergonomics as the science and the educational subject. The results of studying of discipline must become formed of the applicants of high education of the educational program “Preschool education” professional competence of ergonomic content – general and special or professional.

Keywords: pedagogical ergonomics, teachers of children of preschool age, professional preparation, ergonomic competencies.

Стаття надійшла до редколегії 05.03. 2018 р.

Розділ III. Актуальні питання теорії і практики спеціальної освіти та соціальної роботи

УДК376.1-056.264:373.2

Ірина Брушневська

Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки (Луцьк)

ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОГО КОМПОНЕНТА МОВЛЕННЕВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ П'ЯТОГО РОКУ ЖИТТЯ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ

У статті автор аналізує складові, методичні засади та особливості застосування методики формування комунікативного компонента мовленнєвої діяльності у компенсаційній роботі з дітьми п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення. Акцентує увагу на обґрунтованих пріоритетних етапах впровадження методики, окреслює їх мету, завдання, методи і прийоми. Розглядає ймовірне прогнозування як ключову складову комунікативного компонента мовленнєвої діяльності, пропонує власну класифікацію ймовірного прогнозування у мовленнєвій діяльності.

Ключові слова: методика формування комунікативного компонента мовленнєвої діяльності, діти п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення.

Постановка проблеми у загальному вигляді та зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Відповідно до Базового компоненту дошкільної освіти України, мовленнєва компетентність виступає в якості інтегрованої характеристики дошкільника як особистості й передбачає сформованість мовної та мовленнєвої складових, що забезпечує наявність якісного інструментарію та умінь використовувати його з метою комунікації. Повноцінний мовленнєвий розвиток є цілком закономірною соціальною потребою, оскільки суспільству необхідна інтелектуальна, компетентна мовна особистість, здатна критично мислити, комунікативно взаємодіяти, застосовувати набуті знання в життєво необхідних ситуаціях. Дитина дошкільного віку природно активно засвоює мовлення, позаяк це зумовлено її потребами у пізнанні, комунікації та самореалізації. Мовленнєва діяльність сприяє формуванню її інтелектуального потенціалу, підвищує пізнавальну активність, якісно розширює світогляд, стимулює і збагачує комунікативні навички.

Аналіз результатів вивчення рівнів сформованості комунікативного компонента мовленнєвої діяльності дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення (ЗНМ) вказують на необхідність розробки та впровадження в компенсаційний процес спеціально розробленої методики формування комунікативного компонента мовленнєвої діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Особливостям розвитку мовленнєвої діяльності дітей з особливими потребами присвячено чимало досліджень науковців (Т. Візель, Г. Волкова, Ж. Глозман, Б. Гриншпун, Г. Жаренкова, Н. Жукова, Е. Данілавічюте, С. Конопляста, Р. Лалаєва, Р. Левіна, А. Маркова, Н. Мікляєва, Ю. Рібцун, В. Селіверстов, Є. Соботович, В. Тарасун, В. Тищенко, Л. Трофименко, Н. Уфимцева, Т. Ушакова, Г. Чиркіна, О. Шахнарович, М. Шеремет та ін.).

Сучасні наукові дослідження (Л. Бартеневої, О. Гопіченко, Е. Данілавічюте, Р. Лалаєвої, І. Мартиненко, І. Марченко, В. Орфінської, Ю. Рібцун, В. Тищенка, Л. Трохименко, М. Шеремет та ін.) констатують порушення мовленнєвої діяльності у дітей із загальним недорозвитком мовлення внаслідок несформованості її структурних компонентів, що особливо виразно проявляється в процесі комунікації. Однак, питання формування

комунікативного компонента мовленнєвої діяльності дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення залишається практично не висвітленим, а дослідження у цій сфері мають фрагментарний характер.

Мета статті – проаналізувати методологічні засади та особливості застосування методики формування комунікативного компонента мовленнєвої діяльності дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення.

Виклад основного матеріалу дослідження. Зміст компенсаційного навчання з розвитку комунікативного компонента мовленнєвої діяльності дітей п'ятого року життя із ЗНМ був розроблений з урахуванням таких принципів:

1) *загальнодидактичних*: системності, комплексності, наочності, доступності, індивідуального підходу, відповідності програмним вимогам дошкільних навчальних закладів загального розвитку [1];

2) *спеціальних*: корекційної спрямованості навчання та виховання, урахування симптоматики порушення і структури мовленнєвого дефекту, диференційованого підходу до формування усного мовлення, врахування зони актуального і найближчого розвитку дитини.

Це дало змогу врахувати особливості дітей із ЗНМ при плануванні системного, послідовного, цілісного, комплексного компенсаційно-розвивального процесу в умовах групи компенсуючого типу для дітей з порушеннями мовлення дошкільного навчального закладу.

Аналіз педагогічної, психологічної та спеціальної літератури з означеної тематики, результатів діагностики сформованості складових комунікативного компонента дав підстави визначити пріоритетні етапи компенсаційної методики:

- діагностико-превентивний;
- комунікативно-діяльнісний;
- комунікативно-аналітичний.

Кожен етап роботи мав профільні мету, завдання, методи і прийоми роботи, але включав домінуючі спільні напрями послідовного формування ймовірного прогнозування як складової частини комунікативного компонента мовленнєвої діяльності. Адже ключовим моментом гіпотези нашого дослідження є розуміння, що мовленнєва діяльність забезпечується роботою складних мовленнєвих механізмів, серед яких: механізм програмування мовленнєвого висловлювання; механізми, пов'язані з переходом від плану програми до граматичної структури речення; механізми, які забезпечують пошук необхідного слова за семантичними та звуковими ознаками; механізми відбору фонем; механізми, які забезпечують реальне здійснення звучання мовлення, проте по-різному розвиваються у дітей у нормі та при патології мовленнєвого розвитку [3, с. 184–188].

В останні роки увага науковців до феномену використання операцій ймовірного прогнозування значно посилилась. Проблемою застосування займалися Л. Прохоренко, О. Романенко, Ю. Рібцун, В. Тищенко та ін. Однак, у більшості наукових праць проблема використання цих методів у роботі з дошкільниками розглядається недостатньо.

Антиципація (від лат. Anticipatio – передбачаю) – поняття, що означає уявлення про предмет, явище, наслідки дії ще до того, як вони будуть реально сприйняті або здійснені [4, с. 268]. Під ймовірним прогнозуванням у мовленні ми розуміємо дії або операції при прийомі інформації, які полягають у передбаченні слів або словосполучень. Ймовірне прогнозування проявляється на всіх рівнях мовлення – від складу до тексту, причому, чим ширший контекст і складніша структура цілого повідомлення, тим більше сприйняття залежить від ймовірнісної оцінки всього повідомлення [2, с. 188].

Результати багаторічних власних спостережень і консультацій з педагогами-практиками засвідчують – прогнозування в дошкільній освіті, де закладаються основи мовленнєво-мисленнєвої діяльності, розглядається в основному як другорядний процес при плануванні роботи з дітьми, тому на іграх-заняттях воно застосовується епізодично. Вивчення основних функцій ймовірного прогнозування, специфіки застосування, обґрунтування доречності та результативності застосування його різновидів на різних етапах

навчальної діяльності дітей дошкільного віку дасть можливість педагогам широко застосовувати його у своїй роботі. Це, зокрема, забезпечить планування практично діяльності з позицій ймовірних позитивних перспектив.

Повноцінне формування ймовірного прогнозування у дітей п'ятого року життя із ЗНМ неможливе без достатньої сформованості пізнавальних процесів. Недостатній обсяг знань про причини, механізми й основні синдроми несформованості вищих психічних функцій знижує ефективність компенсаційної роботи через спрямованість та орієнтацію, головним чином, на усунення мовленнєвої симптоматики при загальному недорозвитку мовлення без урахування системного характеру проявів. Від чіткого розуміння нейрофізіологічних, нейропсихологічних, нейробіологічних процесів у кожному конкретному випадку мовленнєвої патології залежить не тільки ефективність проведення компенсаційної логопедичної роботи, але й прогнозування динаміки розвитку мовленнєвої функції у дітей із тяжкими порушеннями мовлення, визначення освітнього маршруту, адаптація до шкільного навчання в подальшому [3, с. 186; 5, с. 30].

Саме тому ми пропонуємо алгоритм формування ймовірного прогнозування як складової комунікативного компонента мовленнєвої діяльності дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення шляхом розвитку пізнавальних функцій і стимулювання свідомої комунікативної активності на основі засвоєного мовленнєвого досвіду.

На основі аналізу лінгвістичної, психологічної та педагогічної літератури ми розробили власну класифікацію ймовірного прогнозування у мовленнєвій діяльності. Відповідно, у запропонованій компенсаційній методиці формування комунікативного компонента мовленнєвої діяльності акцентована увага на формуванні різновидів ймовірного прогнозування у різних видах компенсаційно-розвивальної роботи (див. рис.1).



Рис.1. Класифікація ймовірного прогнозування у мовленнєвій діяльності

Комунікативна активність дітей п'ятого року життя із ЗНМ стимулювалася за допомогою серії пізнавальних та мовленнєвих завдань різного ступеня складності. Компенсаційна робота проводилася як індивідуально, так і в підгрупах автором дисертаційного дослідження, вчителями-логопедами, вихователями, керівниками музичними логопедичних груп ДНЗ. Попередньо, в ході проведення семінарів-тренінгів, залучені до експериментальної роботи педагоги були ознайомлені з теоретичним обґрунтуванням запропонованої методики формування комунікативного компонента мовленнєвої діяльності, практичними аспектами її реалізації, особливостями роботи на кожному етапі дослідження.

Проведення дидактичних, розвиваючих ігор-вправ різного спектру мало подвійну мету. Ігрові завдання ставилися перед дітьми п'ятого року життя із ЗНМ і передбачали виконання інструкцій, ігрових дій, пошук способів розв'язання проблемних ситуацій, коментування власної діяльності, вміння взаємодіяти з однолітками та дорослими. Реалізація цих же ігор-вправ педагогами мала на меті діагностику сформованих компонентів мовленнєвої діяльності, формування у дітей необхідних передумов розвитку комунікативного компонента в ході проведення пізнавально-мовленнєвих ігор-занять, формування навичок ймовірного прогнозування у мовленнєвій діяльності, розвиток комунікативної взаємодії і навичок зв'язного мовлення.

Особливості застосування методики формування комунікативного компонента мовленнєвої діяльності залежали від актуального етапу її реалізації. *Мета діагностико-превентивного етапу* полягала в діагностичному обстеженні дітей п'ятого року життя із ЗНМ (взаємопроникнення констатувального та формувального етапів експерименту), формуванні базових пізнавальних, невербальних та вербальних процесів, що впливають на становлення комунікативного компонента мовленнєвої діяльності, формуванні мотиваційної основи мовленнєвої діяльності. Необхідність реалізації превентивних завдань на цьому етапі обумовлена несформованістю слухового та рухового механізмів пізнавальної діяльності, операцій сприймання, аналізу і синтезу. На цьому етапі передбачалось:

- визначення рівня розвитку зорового сприймання, тренування збільшення його обсягу; виділення, розрізнення, називання та аналіз ознак досліджуваного об'єкту;
- формування елементарних уявлень про предмети і явища навколишньої дійсності через слухове сприймання, розвиток пізнавальної активності дітей;
- вивчення рівня сформованості у дітей асоціативних уявлень;
- визначення рівня сформованості пам'яті дітей різної модальності;
- формування та розвиток зорового, слухового, рухового, фонологічного, фонетичного невербального та вербального ймовірного прогнозування;
- формування у дітей полісенсорної мовленнєвої компетентності, навичок правильної звуковимови;
- удосконалення навичок самоконтролю на фонологічному, лексичному та граматичному рівнях;
- виховання стійкого інтересу до власного мовлення, організованих ігор-занять.

Мета комунікативно-діяльнісного етапу передбачала паралельне формування компонентів мовленнєвої діяльності (фонетико-фонематичних, лексико-граматичних) та пізнавальних процесів (сприймання, уваги, пам'яті, мислення) в процесі закріплення отриманих мовленнєвих навичок, комунікативної взаємодії під керівництвом педагога. Діти із третім рівнем мовленнєвого розвитку володіють значними потенційними можливостями у сфері комунікативно-діяльнісного співробітництва. Використання при цьому спеціально розробленого корекційно-педагогічного комплексу дозволяє сформувати всі сторони комунікативно-практичної взаємодії стає вирішальним фактором виникнення і розвитку діалогу, який визначається домінуючим засобом програмування мовленнєвої діяльності.

На цьому етапі планувалося:

- удосконалення навичок зорового сприймання предметів, формування здатності сприймати цілісні зорові образи, активізація навичок аналізу і синтезу;

- активізація уваги різних модальностей, спонування до використання коментування власної діяльності;
- розвиток зорової та слухової пам'яті, уваги, сприймання, мисленнєвих операцій аналізу, синтезу, порівняння, зв'язного мовлення;
- формування складового, лексичного, морфологічного, граматичного невербального та вербального ймовірного прогнозування;
- збагачення активного словника дітей п'ятого року життя в процесі пізнавальної комунікативної діяльності, вироблення навичок коментування процесу предметно-практичної діяльності;
- вправлення в узгодженні слів за родами, числами і відмінками, удосконалення навичок самоконтролю за власним мовленням;
- виховання пізнавальної активності.

Комунікативно-аналітичний етап мав на меті розвиток самостійних комунікативних навичок у всіх формах зв'язного мовлення дітей п'ятого року життя із ЗНМ, розвиток навичок комунікативного самоконтролю. На цьому етапі формувалося:

- проведення порівняльного аналізу впливу ігрових і комунікативних ситуацій на розвиток пам'яті, уваги, сприймання, ймовірного прогнозування;
- вироблення навичок зорового аналізу запропонованої ситуації, пошуку оптимальних рішень, вміння обґрунтовувати свою думку в діалозі з однолітками та дорослими;
- сприяння формуванню стійких ігрових інтересів, вмінню передбачити розгортання ігрового сюжету;
- розвиток вміння встановлювати аналітичні зв'язки між властивостями предмета та його призначенням;
- вправлення у складанні зв'язних розповідей на основі сенсорних відчуттів (зорових, слухових, тактильних, нюхових, смакових) за зразком педагога та з власного досвіду; розповідей за серією сюжетних картинок.
- вироблення активності у спілкуванні з однолітками та дорослими, формування знань про соціальні ролі людей у суспільстві;
- синтаксичне невербальне та вербальне ймовірне прогнозування;
- попередження виникнення дисграфій і дислексій;
- розвиток навичок довільної концентрації уваги дітей на певному об'єкті або процесі, пам'яті, мисленнєвих операцій аналізу, порівняння, зв'язного мовлення;
- виховання впевненості у власних силах, бажання розповідати про власні відчуття, переживання, враження.

При плануванні етапів застосування методики основний акцент було зроблено на загальному механізмі формування нормативного мовлення – поступовому заміщенні ненормативних мовленнєвих утворень нормативними у дітей з порушеннями мовлення в процесі логопедичної компенсаційно-навчальної та компенсаційно-розвивальної діяльності з пріоритетним комунікативним спрямуванням.

Зміст запропонованої методики компенсаційного навчання з формування комунікативного компонента мовленнєвої діяльності дітей п'ятого року життя із ЗНМ планувався згідно освітніх ліній програми «Дитина: Освітня програма для дітей від двох до семи років» і включав:

- ігри-заняття, бесіди за тематичним плануванням, тренінги, екскурсії, спостереження;
- дидактичні, настільні, розвиваючі, ейдетичні ігри та вправи, сюжетно-рольові ігри;
- ігри на розвиток зорового, слухового, рухового, складового, граматичного, лексичного, синтаксичного прогнозування;
- конструктивно-будівельні ігри, конструювання з природного матеріалу, піскотерапію;
- ігри для розвитку дрібної моторики, народні, рухливі ігри, зорову гімнастику;
- використання різних видів театру, психогімнастичні вправи, музично-ритмічну діяльність, слухання творів класичної та народної музики, слухання і переказ творів художньої літератури;

– моделювання і аналіз комунікативних ситуацій, складання зв'язних розповідей різного типу.

Розвиток комунікативних навичок у дітей п'ятого року життя із ЗНМ ми здійснювали в умовах:

- використання різноманітних ігор, спрямованих на розвиток комунікативних умінь і навичок;
- інтеграції різних видів ігор-занять в компенсаційно-педагогічному процесі;
- використання активної ігрової позиції педагога і безпосереднього керівництва іграми дітей.

Висновки з цього дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Запропонована методика розроблена з урахуванням основних показників сформованості комунікативного компонента мовленнєвої діяльності дітей п'ятого року життя із ЗНМ, спрямована на стимулювання комунікативної активності, розвиток навичок ймовірного прогнозування, активізацію пізнавальної та мовленнєвої діяльності, удосконалення навичок зв'язного мовлення, попередження аграматизмів, дислексії та дисграфії зазначеної категорії дітей.

Джерела та література

1. Базовий компонент дошкільної освіти. URL: <http://osvita.ua/legislation/doshkilna-osvita/30154>.
2. Брушневська І. М. Види і функції ймовірного прогнозування. Педагогічна освіта: теорія і практика. 2015. №19. С.186–191.
3. Савінова Н. В. Сучасні проблеми і тенденції розвитку логопедії як науки. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2014. Вип. 27. С. 184–188.
4. Тищенко В. В. Методика формування ймовірного прогнозування в мовленнєвій діяльності дошкільників із ЗНМ. Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова: Серія 19: Корекційна педагогіка та психологія. Випуск 21. 2012. С.266–271.
5. Черкасова Е. Л. К организации преемственности обучения учащихся с нарушениями речи в различных типах учреждений. Дефектология. 2004. №5. С.27–34.

References

1. Bazovyy komponent doshkil'noi osvity. URL: <http://osvita.ua/legislation/doshkilna-osvita/30154>.
2. Brushnevs'ka I. M. Vydy i funkcii jmovirnogo prognozuvannja. Pedagogichna osvita: teorija i praktyka. 2015. №19. S.186-191.
3. Savinova N. V. Suchasni problemy i tendencii rozvytku logopedii jak nauky. Naukovyj chasopys NPU imeni M. P. Dragomanova. Serija 19 : Korekcijsna pedagogika ta special'na psihologija. 2014. Vyp. 27. S. 184-188.
4. Tyshhenko V. V. Metodyka formuvannja jmovirnogo prognozuvannja v movlennjevij dijal'nosti doshkil'nykiv iz ZNM. Naukovyj chasopys NPU im. M. P. Dragomanova: Serija 19: Korekcijsna pedagogika ta psihologija. Vypusk 21. 2012. S.266-271.
5. Cherkasova E. L. K organizacii preemstvennosti obuchenyja uchashhysja s narushenyamy rechy v razlychnyh typah uchrezhdenij. Defektologija. 2004. №5. S.27-34.

Брушневская Ирина. ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ МЕТОДИКИ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОГО КОМПОНЕНТА РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ ПЯТОГО ГОДА ЖИЗНИ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ. В статье автор рассматривает результаты исследований проблемы общего недоразвития речи (ОНР) у детей дошкольного возраста, делает акцент на недостаточности изучения коммуникативного компонента речевой деятельности. Обосновывает необходимость разработки, апробации и внедрения в систему компенсационной работы методики формирования коммуникативного компонента речевой деятельности. Анализирует составляющие, методические основы и особенности применения методики формирования коммуникативного компонента речевой деятельности в компенсационной работе с детьми пятого года жизни с общим недоразвитием речи. Акцентирует внимание на предложенных обоснованных этапах применения методики, их цели, заданиях, методах и приёмах. Рассматривает вероятностное прогнозирование как важную составляющую формирования коммуникативного компонента речевой деятельности, предлагает разработанную инновационную классификацию вероятностного прогнозирования в речевой деятельности детей.

Ключевые слова: методика формирования коммуникативного компонента речевой деятельности, дети пятого года жизни.

Brushnevskaya Irina. FEATURES OF THE APPLICATION OF THE METHODOLOGY FOR THE FORMATION OF A COMMUNICATIVE COMPONENT OF SPEECH ACTIVITY OF CHILDREN OF THE FIFTH YEAR OF LIFE WITH A GENERAL SPEECH IMPAIRMENT. The study the main components of the

children's speech activity are of a great importance at the present stage of the special pre-school pedagogy development. Scientists use the latest scientific data about the psycholinguistic structure of speech activity, its psychological mechanisms. The problem of forming the communicative component of children's speech activity in dysontogenesis are analyzed in a small number of works in the field of speech therapy (L. Andrusyshyna, J. Ribcun, E. Sobotovich, W. Tishchenko and others). It confirms the relevance of further research in this field.

In the article the author examines the results of research on the problem of General Speech Impairment (GSI) in preschool children, emphasizes the lack of study of the communicative component of speech activity. Justifies the necessity of developing, approbation and introduction of the method of forming the communicative component of speech activity in the system of compensatory work. Analyzes the components, methodical bases and peculiarities of the application of the method of formation of the communicative component of speech activity in compensation work with children of the fifth year of life with general underdevelopment of speech. Emphasizes the proposed substantiated stages of the application of the methodology, their goals, tasks, methods and techniques. He considers probabilistic prediction as an important component of the formation of a communicative component of speech activity, and proposes an innovative classification of probabilistic prediction in children's speech activity. The content of the communicative component forming method of five years old children with GSI will be developed on the basis of the obtained results.

Keywords: five years old children, research, General Speech Impairment, speech activity.

Стаття надійшла до редколегії 23.02. 2018 р.

УДК 378

Ірина Герасимова

Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського (Вінниця)

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ-ПЕДАГОГІВ НА АНДРАГОГІЧНИХ ЗАСАДАХ

Стаття присвячена проблемі професійної підготовки майбутніх магістрантів-педагогів на андрагогічних засадах. Проаналізовано соціально-економічні особливості розвитку суспільства, що актуалізують таку підготовку. Розглянуто сутнісне наповнення поняття «андрагог», а також основні принципи, методи і прийоми освіти дорослих.

Ключові слова: професійна підготовка магістрантів-педагогів, андрагог, андрагогічний підхід.

Постановка проблеми у загальному вигляді та зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Реформування системи освіти, що зумовлене часом, висуває нагальну потребу професійної підготовки нової генерації педагогів, здатних втілювати у життя стратегічні цілі розвитку освітньої галузі. У цьому контексті особливої актуальності набуває проблема професійної підготовки магістрів, фахівців, які мають бути готові до виконання завдань інноваційного характеру відповідного рівня професійної діяльності. Орієнтація на інновації зумовлює підготовку майбутніх магістрів-педагогів до застосування новітніх технологій, підходів у професійній діяльності.

Можна з упевненістю стверджувати, що на сьогодні професійна підготовка магістрантів, у тому числі й педагогічних спеціальностей на андрагогічних засадах, пов'язана з певними особливостями сучасного соціально-економічного розвитку суспільства. Зокрема, з: 1) розвитком ринкових відносин, швидким накопиченням нових знань і застаріванням уже накопичених; 2) швидким розвитком виробництва; 3) зміною технології й організації виробництва, що вимагають постійного вдосконалення знання, діяльності в галузі освіти людей, зайнятих наукою і виробництвом; 4) новими вимогами до професійно-кваліфікаційної структури сукупного працівників, стимулюючи їх участь у процесах «довічного» підвищення кваліфікації і перепідготовки; 5) розширенням поняття «грамотність» у світі, що змінюється та зумовлює необхідність компенсувати прогалини у загальнокультурній освіті дорослих, які не володіють багатьма сучасними знаннями й вміннями (розуміння сучасної картини світу, володіння комп'ютером, комунікативні навички, здатність до адаптації тощо); 6) інтенсивною реструктуризацією ринку праці, яка

призводить до вивільнення значної кількості працездатних людей (у тому числі, з високим освітнім цензом) і вимагає перенавчання людей, які втратили роботу; розвиток сучасних комп'ютерних технологій, що відкриває принципово нові можливості для неперервної професійної освіти та інтеграції освіти дорослих і інвалідів; 7) міграційними процесами, що гостро поставили питання про шляхи залучення дорослих до нового соціокультурного середовища, в якому вони опинилися; зростанням «захисної» ролі освіти в суспільстві соціальних змін, що викликають у людини почуття соціальної вразливості, тривожності, правової незахищеності, дезорієнтації у сфері морального життя [3, с.92-93].

Саме магістри становлять значний потенціал майбутніх викладацьких кадрів ВНЗ, відповідно їх підготовка має здійснюватися з урахуванням тенденцій сучасного соціально-економічного розвитку країни, можливим розширенням професійних функцій магістрів-педагогів, пов'язаних з необхідністю здійснювати діяльність щодо освіти дорослих. До того ж необхідно враховувати і можливу зміну напрямку власної професійної діяльності майбутніми магістрами, міжпрофесійну мобільність молоді, що потребуватиме самонавчання. У будь-якому варіанті сучасна професійна діяльність професіонала потребує постійного оновлення умінь, навичок і знань, безперервного навчання як у межах педагогічної, так і в межах обраної поза її межами діяльності. Означене зумовлює необхідність підготовки магістрів-педагогів до професійної діяльності на засадах андрагогічного підходу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Безпосередній зв'язок проблем андрагогіки і освіти дорослих пояснює нашу увагу до наукових праць таких вчених, як С. Архіпова, Н. Бідюк, Л. Даниленко, Т. Десятов, Л. Лук'янова, Н. Ничкало, О. Огієнко, В. Олійник, Н. Протасова, С. Сисоевата і ін.

Мета статті: обґрунтувати доцільність застосування андрагогічного підходу до професійної підготовки майбутніх педагогів-магістрів. Зазначимо, що попри всій перспективності андрагогічних засад до професійної підготовки фахівців з вищою освітою, зокрема магістрантів-педагогів, андрагогічний підхід потребує як теоретичної так практичної розробки.

Виклад основного матеріалу дослідження. Зазначимо, що назва підходу походить від грец. «Andros» – дорослий чоловік «аго» – вести, дослівно – «ведення дорослої людини». Відповідно, навчання яке здійснюється дорослими людьми, що потребує врахування їх психологічних особливостей. У зв'язку з чим виникає закономірне питання про те, які психологічні особливості дорослих людей необхідно врахувати у процесі професійної підготовки магістрантів педагогічних спеціальностей на андрагогічних засадах.

Спираючись на ідеї С. Змейова [6] зазначимо, що в межах андрагогічного підходу педагог має надавати допомогу тим, хто навчається, у визначенні параметрів навчання в пошуку інформації. Змінюється і роль самого студента, який має самостійно здійснювати пошук знань, умінь, навичок і визначати професійно необхідні особистісні якості. Відповідно, головну роль у процесі навчання відіграють самостійні методи, а основним його джерелом стає досвід, у виявленні якого допомагає викладач. Це зумовлює необхідність творчого підходу, використання таких форм навчальної роботи як лабораторний експеримент, дискусія, вирішення конкретних завдань, різних видів ігрової діяльності. Важливого значення набуває само мотивація до навчання, головну роль відіграють внутрішні потреби у вивченні чого-небудь, що спонукає до індивідуалізації навчання, навчання за індивідуальною програмою. Навчання на андрагогічних засадах передбачає створення сприятливих умов для тих, хто навчається, необхідність допомоги у з'ясуванні потреб у навчанні з орієнтацією на вирішення конкретних життєвих завдань, які дозволяють застосувати отримані знання. Така постановка питання актуалізує міждисциплінарні знання, а процес навчання має будуватися на спільній діяльності тих, хто навчає, і тих, хто навчається.

Необхідно взяти до уваги певні труднощі визначення дорослості, які пов'язані з тим, що у психологічній літературі вік визначається хронологічно, біологічно, соціально,

психологічно; відсутніми є надійні критерії співставлення окремих показників психологічного віку. У зв'язку з цим стають зрозумілими складнощі щодо виділення чітких характеристик, які дозволяють однозначно обмежити період дорослості в житті людини.

Перш за все відзначимо, що дорослість пов'язується з соціально-психологічними чинниками, які, з одного боку, усвідомлюються самою людиною, а з іншого – визнаються суспільством, проявляються у суспільному житті. А по-друге, доросла людина володіє фізіологічною, психологічною, соціальною, моральною зрілістю, економічною незалежністю, життєвим досвідом і рівнем самосвідомості, що є достатнім для відповідальної поведінки, яка саморегулюється [6].

На підставі аналізу наукових праць Г. Абрамової [1], О.Гура [5], Л. Лук'янової [10] визначаємо характерні особливості цього віку:

- найвищий рівень розвитку духовних, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей;
- становлення соціальної самостійності особистості, відносної економічної самостійності;
- обов'язкова участь у суспільному житті;
- початок самостійного життя поза батьківською родиною;
- створення власної сім'ї;
- становлення его ідентичності особистості як здатність зберігати власну внутрішню цілісність та відповідальність у стосунках з іншими людьми і суспільством;
- утвердження зрілої Я-концепції особистості;
- формування своєрідної особливості Я-концепції, спонукальної та емоційної сфер особистості;
- здатність самостійно визначати проблеми, вирішувати поставлені завдання;
- здатність вирішувати завдання на міждисциплінарному рівні;
- розвиток творчих здібностей, створення стилю життя;
- зміна способу життєдіяльності, поява життєвого досвіду, виникнення нових типів соціальних взаємовідносин;
- відповідальність за устрій життя у конкретних соціальних умовах.

Саме на порозі дорослості магістранти будують плани на майбутнє, осмислюють теорію того явища, з яким збираються мати справу, а вирішення життєвих завдань власного розвитку зумовлюється й орієнтацією на практичну етику, згідно з якою відчуття обов'язку і відповідальності має проявлятися у конкретних професійних рішеннях і діях.

Щодо особистісних якостей, які характеризують дорослу людину, то це уміння самостійно організовувати власну навчальну діяльність, володіння системою інтелектуальних, моральних, вольових якостей, які дозволяють управляти процесом власного учіння. В основі таких здібностей знаходиться розумова самостійність, яка проявляється у здатності людини планувати, організовувати і регулювати свою діяльність, відповідно передбачається розвиток самоконтролю і самооцінки [8, с. 42].

Особливий наголос зробимо на значенні відповідальності як ознаки дорослості, основними характеристиками якої є здатність до власних суджень та уміння обрати лінію поведінки, а їх узагальнення представляє розвинену людську індивідуальність.

Розглянувши психологічні особливості дорослості маємо охарактеризувати андрагогічний підхід, до реалізації якого у професійній діяльності необхідно підготувати магістрантів педагогічних спеціальностей.

Враховуючи, що підхід тлумачиться як комплексний педагогічний засіб, що включає три основних компоненти: основні поняття; принципи як висхідні положення чи головні правила здійснення навчально-виховної діяльності; прийоми і методи побудови процесу навчання, розглянемо кожний з його компонентів.

Найбільш важливим поняттям, що дозволяє здійснити підготовку майбутніх магістрів педагогічних спеціальностей до професійної діяльності на засадах андрагогіки є поняття «андрагог».

За визначенням Л. Лук'янової [13, с. 25], андрагог – організатор навчання дорослих, консультант; надає допомогу у відновленні мотивації до навчання, володіє змістом як

андрагогічної, так і професійної діяльності тих, хто навчається, методологією андрагогічного супроводу самоосвіти дорослих (цільове підвищення кваліфікації, випереджувальне навчання основ науково-дослідної роботи, допомога у створенні проєктів професійного й особистісного розвитку тощо). Андрагог працює з дорослими у різних напрямках формальної, неформальної, інформальної освіти. Професійна діяльність андрагога полягає у навчанні, консультуванні, наданні соціальної допомоги та виконанні організаційно-управлінських функцій у середовищі дорослих людей.

Узагальнення наукових напрацювань вчених [6, 7, 10, 14] дозволило нам виділити основні принципи навчання на андрагогічних засадах, а саме: пріоритет самостійності навчання; спільність навчання; опора на життєвий досвід; актуальність, затребуваність, актуальність результативності навчання; системність навчання; індивідуалізація навчання; свідомість навчання; елективність навчання; неперервність навчання; контекстність навчання; наочність; систематичність і послідовність; міцність; науковість; зв'язок теорії з практикою.

Найбільш загальними в організації процесу навчання дорослих людей є і такі принципи, як: єдність трьох середовищ (навчальне, професійне, соціальне), відкритість освітнього простору, синтез трьох підходів до освіти, діяльності, постійної підтримки, принцип професійної мотивації, розвитку освітніх потреб [9].

Нашу увагу привернули андрагогічні принципи, обґрунтовані О. Кукуєвим [7], з точки зору особистісно-орієнтованої (гуманістичної) освітньої парадигми. До їх числа віднесено принцип природовідповідності, культуровідповідності та індивідуально-особистісного підходу.

Аналіз наукових праць таких вчених, як І. Грешилова [4], О. Кукуєв [7], Л. Ніколенко [11] дозволяє виділити методи і прийоми освіти дорослих, які найбільшою мірою підвищують мотивацію навчання, забезпечують проблемно-відрефлексований підхід, сприяють розвитку професійної компетентності.

Перш за все, це аналіз досвіду. Система навчання, викладання й учіння, яка забезпечує створення умов, що дозволяють дорослим, які навчаються, оволодівати новими знаннями чи новим змістом навчання як новим освітнім досвідом через ефективне залучення особистого досвіду тих, хто навчається, в ході його активізації педагогом-андрагогом чи викладачем фасилітатором за допомогою системи спеціальних способів і прийомів організації навчальної роботи: лабораторні роботи, вирішення конкретних виробничих завдань, дискусії.

По-друге – організаційно-діяльнісні методи, які ґрунтуються на технології усвідомлення, орієнтовані на розв'язання проблем, що включають моделювання, рефлексію, проєктування. Типовими характеристиками методів навчання дорослих є комунікація, рефлексія, мислення.

По-третє – інтерактивні методи навчання, які дозволяють враховувати навчальні потреби дорослої людини, створювати умови для аналізу власних дій і вчинків. Передбачають проведення тренінгів, дискусій, рольових і ділових ігор, мозкових атак, аналізу ситуацій.

По-четверте – методи організації самостійної роботи з опорою на життєвий досвід і професійний досвід тих, хто навчається; спільне планування самостійної роботи з тим, хто навчається; орієнтація самостійної роботи на конкретні проблемні виробничі або життєві ситуації; ретельне методичне забезпечення самостійної роботи з корегування помилкових дій, організації і контролю самостійної роботи.

При цьому необхідно підкреслити, що опора на виробничий, життєвий досвід має суперечливий характер, оскільки, з одного боку, сприяє більш глибокому осмисленню проблем, що вивчаються, а з іншого – стає джерелом стереотипних, емпіричних і рутинних оцінок, що захищають людину від нового. У зв'язку з цим, зростає роль психологічного супроводу навчання дорослого, усвідомлення ним сучасної соціально-економічної ситуації, подолання стереотипних поглядів, зняття тривожності. У такій ситуації зростає роль

групових занять, модульна побудова процесу навчання, використання різноманітних ігрових методів, дискусій тощо [2].

Організацію процесу навчання в межах андрагогічного підходу доцільно здійснювати за такими етапами навчання:

- визначення реальної проблеми, для вирішення якої необхідне навчання (загальна освіта, професійні навички, здоров'я, сімейне життя, суспільне життя, дозволя, розвиток особистості);
- діагностика того, хто навчається (визначення освітніх потреб, виходячи з рівня життєвого досвіду, психофізіологічних особливостей тощо);
- планування процесу навчання (мета, цілі, форми, методи навчання, критерії, форми, методи оцінювання досягнень);
- створення умов реалізації процесу навчання (створення позитивного освітнього середовища);
- реалізація процесу навчання;
- оцінювання процесу й результатів навчання;
- корекція процесу навчання [12].

Важливою умовою підготовки майбутніх магістрів-педагогів до діяльності на андрагогічних засадах є встановлення рівноправних відносин суб'єктів навчального процесу, дружньої атмосфери, яка включає взаємну підтримку і відповідальність учасників навчальної діяльності, надання пріоритету співробітництву.

Враховуючи обмежений характер життєвого досвіду тих, хто навчається, виникає необхідність використання опосередкованого досвіду, яким може стати досвід студентів заочної форми навчання, працюючих за спеціальністю, людей, які досягли успіху в педагогічній сфері, а також тих, хто отримав освіту педагогічного спрямування, але реалізує себе в інших галузях.

Висновок з цього дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Розглянувши основні моменти андрагогічного підходу, які дозволяють здійснювати підготовку магістрантів-педагогів, маємо здійснити розробку технології такої підготовки з відповідним методичним забезпеченням, що й складає подальші плани наукової роботи.

Джерела та література

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология: учеб. пособие для студентов вузов/ Г.С.Абрамова. – 6-е изд. – Москва :Академ.проект:Альма матер, 2006. – 702 с.
2. Вершловский С. Образование взрослых в России: вопросы теории / С.Вершловский // Новые знания : журн. по проблемам образования взрослых. – 2004. – № 3. – С. 6–8.
3. Герасимова І.Г. Теоретико-методологічні засади формування професійної мобільності майбутніх фахівців аграрної сфери: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / І.Г.Герасимова. – К, 2016. – 509 с.
4. Грешилова І. Андрагогическая модель обучения в контексте современной философии образования /И. Грешилова// Alma mater. Вестн. высш. шк. – 2012. – №4. – С. 36–39.
5. Гура О.І. Теоретико-методологічні основи формування психолого-педагогічної компетентності викладача вищого навчального закладу в умовах магістратури: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / О.І.Гура. – Запоріжжя, 2008. – 752 с.
6. Змеев С.И. Становление андрагогики. (Развитие теории и технологии обучения взрослых):дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01/ Змеев Сергей Иванович ;Москов. гос. лингвист. ун-т. – Москва, 2000. – 279 с.
7. Кукуев А.И. Андрагогическая подготовка преподавателя мега вуза: содержательный аспект : учеб.-метод. пособие / А.И. Кукуев– Ростов-на-Дону : Булат, 2008. – 160 с.
8. Кулюткин Ю.Н. Эвристические методы в мыслительной деятельности и в обучении и взрослых: автореф. дис. ... д-ра психолог. наук:19.00.07 / Ю.Н. Кулюткин. – Ленинград, 1971. – 42 с.
9. Лук'янова Л.Б. Дидактичні принципи екологічної освіти дорослих / Лариса Борисівна Лук'янова // Педагогічний процес: теорія і практика : зб. наук. пр. / Ін-т пед. освіти і освіти дорослих АПН України, Благодійн. фонд ім. А.С.Макаренка; [голов. ред. С.О.Сисоєва]. – Київ, 2009. – Вип. 4. – С. 78–87.
10. Лук'янова Л.Б. Дорослість як базова категорія андрагогіки / Л.Б. Лук'янова // Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи : зб. наук. пр. – Київ, Ніжин, 2010. – Вип. 2. – С. 19–28.
11. Ніколенко Л. Андрагогічний підхід до навчання дорослих у системі післядипломної освіти / Л. Ніколенко // Обрії / Івано-Франків. обл. ін-т післядиплом. освіти. – Івано-Франківськ, 2010. – № 1. – С. 30–33.

12. Олійник В.В. Освіта впродовж життя: як і чого вчити дорослих? / В.Олійник // Управління освітою : часоп. для керівників освіт. галузі. – 2010. – №. 1. – С. 4–7.
13. Освіта дорослих: енциклопедичний словник / за ред. В.Г.Кременя, Ю.В.Ковбасюка; [упоряд.: Н.Г.Протасова, Ю.О.Молчанова, Т.В.Куренна; ред. рада: В.Г.Кремень, Ю.В.Ковбасюк, Н.Г.Протасова та ін.] ; Нац. акад. пед. наук України, Нац. акад. держ. упр. при Президенті України [та ін.]. – К. : Основа, 2014. – 496 с.
14. Пехота О.М. Андрагогічні проблеми у підготовці викладачів для системи післядипломної освіти / О.М. Пехота, В.І. Пуцов, Л.Я. Набока. – Київ : Букрек, 2006. – 96 с.

References

1. Abramova G.S. Vozrastnaya psihologiya : ucheb. posobie dlya studentov vuzov / G.S. Abramova. – 6-e izd. – Moskva : Akadem. proekt : Alma mater, 2006. – 702 s.
2. Vershlovskiy S. Obrazovanie vzroslyih v Rossii: voprosy teorii / S. Vershlovskiy // Novyye znaniya : zhurn. po problemam obrazovaniya vzroslyih. – 2004. – № 3. – S. 6–8.
3. Gerasimova I.G. Teoretiko-metodologichni zasady formuvannya profeslynoyi mobilnosti maybutnih fahivtsiv agrarnoyi sferi: dis. ... d-ra ped. nauk: 13.00.04 / I.G.Gerasimova. – K, 2016. – 509 s.
4. Greshilova I. Andragogicheskaya model obucheniya v kontekste sovremennoy filosofii obrazovaniya / I. Greshilova // Alma mater. Vestn. vyssh. shk. – 2012. – № 4. – S. 36–39.
5. Gura O.I. Teoretiko-metodologichni osnovi formuvannya psihologo-pedagogichnoyi kompetentnosti vikladacha vischogo navchalnogo zakladu v umovah magistraturi: dis. ... d-ra ped. nauk: 13.00.04 / O.I.Gura. – Zaporizhzhya, 2008. – 752 s.
6. Zmeev S.I. Stanovlenie andragogiki. (Razvitie teorii i tehnologii obucheniya vzroslyih) : dis. ... d-ra ped. nauk: 13.00.01/ Zmeev Sergey Ivanovich ; Moskov. gos. lingvist. un-t. – Moskva, 2000. – 279 s.
7. Kukuev A.I. Anragogicheskaya podgotovka prepodavatelya mega vuza: soderzhatelnyiy aspekt : ucheb.-metod. posobie / A.I. Kukuev – Rostov-na-Donu : Bulat, 2008. – 160 s.
8. Kulyutkin Yu.N. Evristicheskie metody v myslitelnoy deyatel'nosti i v obuchenii i vzroslyih : avtoref. dis. ... d-ra psiholog. nauk : 19.00.07 / Kulyutkin Yuvenalii Nikolaevich. – Leningrad, 1971. – 42 s.
9. Luk'yanova L.B. Didaktichni printsipi ekologichnoyi osvity doruslih / Larisa Borisivna Luk'yanova // Pedagogichnyi protses: teoriya i praktika : zb. nauk. pr. / In-t ped. osvity i osvity doruslih APN UkraYini, Blagodlyn. fond Im. A.S. Makarenka; [golov. red. S.O. SisoEva]. – KyYiv, 2009. – Vip. 4. – S. 78–87.
10. Luk'yanova L.B. Doroslyi yak bazova kategoriya andragogiki / L.B. Luk'yanova // Osvita doruslih: teoriya, dosvid, perspektivi : zb. nauk. pr. – KyYiv; Nizhin, 2010. – Vip. 2. – S. 19–28.
11. Nikolenko L. Andragogichnyi pidhid do navchannya doruslih u sistemii pilsyadiploynoYi osvity / L. Nikolenko // Obrity / Ivano-Frankiv. obl. In-t pilsyadiplo. osvity. – Ivano-Frankivsk, 2010. – № 1. – S. 30–33.
12. Olynyk V.V. Osvita vprodovzh zhyttia: yak i chogo vchiti doruslih? / V.Olynyk // Upravlinnya osvitoYu : chasop. dlya kerivnikiv osvIt. galuzi. – 2010. – №. 1. – S. 4–7.
13. Osvita doruslih: entsiklopedichnyi slovnik / za red. V.G.Kremeny, Yu.V.Kovbasyuka; [uporyad.: N.G.Protasova, Yu.O.Molchanova, T.V.Kurenna; red. rada: V.G.Kremen, Yu.V.Kovbasyuk, N.G.Protasova ta In.] ; Nats. akad. ped. nauk UkraYini, Nats. akad. derzh. upr. pri Prezidentovi UkraYini [ta In.]. – K. : Osнова, 2014. – 496 s.
14. Pehota O.M. Andragogichni problemi u pidgotovtsi vikladachiv dlya sistemi pilsyadiploynoYi osvity / O.M. PEhota, V.I. Putsov, L.Ya. Naboka. – KyYiv : Bukrek, 2006. – 96 s.

Ирина Герасимова. ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ МАГИСТРОВ-ПЕДАГОГОВ НА АНДРАГОГИЧЕСКОЙ ОСНОВЕ. Статья посвящена проблеме профессиональной подготовке магистров-педагогов к деятельности на андрагогической основе. Рассмотрены социально-экономические особенности развития общества, которые актуализируют такую подготовку. Подчеркнуто изменение роли педагога и самого студента при андрагогическом подходе к обучению. Особенную важность в процессе которого приобретают самостоятельные методы, главными источниками которых становятся опыт обучающегося, самомотивация, создание благоприятных условий обучения. Представлены возрастные психологические особенности взрослости, которая связывается с социально-психологическими составляющими, физиологической, психологической, социальной, моральной зрелостью, экономической независимостью, жизненным опытом и уровнем самосознания. К числу личностных качеств, которые характеризуют взрослого человека относится способность к собственным суждениям и умение выбирать линию поведения.

Выделено основное понятие андрагогического подхода, которым является понятие «андрагог». Рассмотрены основные принципы методы и приемы образования взрослых.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, андрагогический подход, андрагог, педагоги-магистры.

Irina Gerasymova. THIS ARTICLE DEALS WITH PROBLEM OF PROFESSIONAL TREINING OF MASTERS EDUKATORS FOR ACTIVITY ON ANDRAGOGICAL BASE. Explored social-economic aspects of society development, that actualize such training. Placed emphasis on changes of the educator's role and student in andragogical approach to education. Special importance in the process take place standalone methods, main source of which become experience of the student, self-motivation, creating favorable education environment. Listed age-related psychological

special aspects of adultery, that connects with social-psychonogic components, physiological, psychological, social, moral matureness, economic independence, life experience and level of consciousness.

The list of personal skills that describe adult person consists of capability for personal judgment, skill to choose the line of behavior.

Highlighted main concept of andragogic approach, that is definition of "andragog".

Discussed main principle methods and approaches to adults education.

Keywords: *professional training, andragogic approach, andragog, masters educators.*

Стаття надійшла до редколегії 10.03.2018 р.

УДК 371.132:376.1

Катерина Гудзь

Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки (Луцьк)

ГОТОВНІСТЬ ПЕДАГОГА ДО РОБОТИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ ЗНЗ

У статті розглядається проблема готовності майбутніх вчителів початкової ланки освіти до професійної діяльності в умовах інклюзії. Згідно відомостей МОН України, наведено статистичні дані загальної кількості інклюзивних класів, наголошено на проблемі підготовки педагогічних кадрів до роботи в інклюзивних класах. Охарактеризовано поняття «готовність», «професійна готовність», «готовність учителів початкових класів до роботи в умовах інклюзивної освіти». З метою порівняння практичної діяльності фахівців, що уже мають досвід роботи з учнями із особливими потребами та теоретичних знань студентів-майбутніх педагогів після вивчення курсу «Основи інклюзивної освіти» було проведено анкетування, проаналізовано його результати та перспективи подальшого дослідження.

Ключові слова: *готовність, професійна готовність, вчитель, інклюзивна освіта, інклюзивні класи, діти з особливими потребами, студенти.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Реформування системи освіти в Україні, трансформаційні процеси у соціумі, у політиці держави по відношенню до дітей із порушеннями психофізичного розвитку, зокрема визнання їхнього права на освіту, дає змогу говорити не лише про незавершеність означених змін, але й вимагає їх подальшої реалізації. За таких обставин особливої актуальності набуває проблема належної підготовки педагогічних кадрів, які повинні забезпечувати ефективний навчально-виховний процес дітей з особливими потребами у середовищі ровесників з типовим рівнем розвитку.

Згідно із «Концепцією розвитку інклюзивної освіти», «Конвенцією ООН про права дитини», «Саламанкською Декларацією», «Національною стратегією розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки», «Національною стратегією у сфері прав людини» інклюзія стала пріоритетною в освітній політиці держави. Процес позитивного включення учнів із особливостями психофізичного розвитку у соціум є тернистим етапом соціалізації, відповідно, і проблема навчання таких дітей залишається складною.

На сучасному етапі потрібні спеціально підготовлені фахівці. А у більшості педагогів відсутня психолого-педагогічна підготовка, відсутня мотивація до роботи з даною категорією дітей, наявний страх, розпач, бажання уникнення такої роботи тощо. Тому дуже важливо підготувати педагогів до роботи, забезпечити інструментарієм та моделями альтернативного навчання, допомогти їм оволодіти глибокими знаннями свого предмета, технологіями, методами роботи з дітьми з особливими освітніми потребами.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемі підготовки сучасного вчителя до роботи з дітьми, які мають особливі освітні потреби, присвячено багато досліджень вітчизняних та зарубіжних науковців у галузі корекційної педагогіки, зокрема Є. Агафонової, М. Алексєєвої, С. Альохіної, В. Бондаря, М. Гордона, О. Гноєвська, Л. Гречко, І. Денисової, І. Демченко, Л. Журавльова, В. Зарецького, В. Засенка, А. Колупасєвої, О. Кутепоної, О. Леханової, О. Мартинчук, С. Митник, Н. Назарової, В. Поникарової, Н. Попової,

Л. Савчук, Т. Сак, В. Синьова, Є. Синьова, О. Суворова, О. Таранченка, В. Тарасун, В. Тищенко, О. Хохліної, А. Шевцова, А. Шеманова, О. Ямбург, Л. Яценюк та ін.

Мета статті – охарактеризувати та проаналізувати готовність майбутніх вчителів початкової ланки освіти до роботи з учнями із особливими потребами.

Виклад основного матеріалу дослідження. За останні декілька років термін «інклюзивна освіта» набув все більшого розголосу та поширення, зміцнилась нормативно-правова база, збільшилась кількість шкіл з інклюзивним освітнім напрямком. Серед останніх документів варто звернути увагу на закон «Про внесення змін до Закону України «Про освіту» щодо особливостей доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг» [6], котрий: визначає інклюзивне навчання як систему освітніх послуг, що забезпечує реалізацію права на освіту осіб з особливими освітніми потребами, а також їх соціалізацію та інтеграцію в суспільство; закріплює право на освіту осіб з особливими освітніми потребами і надає їм можливість отримувати освіту в усіх навчальних закладах, передбачає безкоштовне здобуття освіти як у державних, так і в комунальних навчальних закладах, незалежно від «встановлення інвалідності»; передбачає надання психолого-педагогічної, корекційно-розвиткової та іншої допомоги особам з особливими освітніми потребами в системі освіти у порядку з урахуванням їхніх потреб, визначених в індивідуальній програмі розвитку особи з особливими освітніми потребами; надає право батькам осіб з особливими освітніми потребами або її законним представникам у письмовій формі звертатися до загальноосвітніх навчальних закладів, аби останні створювали інклюзивні або спеціальні класи для навчання осіб з особливими освітніми потребами.

Завдяки створеним умовам щороку зростає кількість дітей з особливими потребами, які навчаються в інклюзивних класах загальноосвітніх навчальних закладів. Так, у 2016/2017 навчальному році в інклюзивних класах навчаються 4180 учнів, що на 53,6 відсотка (або на 1460 учнів) більше порівняно з 2015/2016 навчальним роком (2720 учнів). Загалом же понад 50 тисяч дітей з особливими освітніми потребами ще перебувають поза якісною освітою та соціалізацією [7].

Проте, не лише створення інклюзивних класів для дітей з особливими потребами за місцем проживання є проблемним питанням, але й наявність кваліфікованих кадрів або їх часткова відсутність також гальмує процес впровадження інклюзії.

З метою забезпечення кваліфікованої допомоги у засвоєнні навчального матеріалу учнями з особливими освітніми потребами в інклюзивних класах загальноосвітніх навчальних закладів у 2016/2017 навчальному році до штатних розписів уведено 1825 посад асистентів учителя (у 2015/2016 навчальному році – 994 посади) [7]. Проте успішна інклюзія неможлива без спеціального дефектологічного супроводу, однією з нагальних проблем інклюзивної освіти є кадрове забезпечення інклюзивних навчальних закладів. До їх штатного розпису додатково мають вводитися такі посади, як педагог-дефектолог, реабілітолог, логопед, асистент педагога (вихователя) інклюзивного класу (групи). Дефектологи (логопеди, олігофренопедагоги, тифлопедагоги, сурдопедагоги), фізіотерапевти, психологи, невропатологи, фахівці з фізкультури, працетерапії, терапії поведінки, соціальні працівники – всі вони можуть закласти свої цеглини в підвалини успішного інклюзивного класу [2, с. 100, 101].

Разом з тим, окремої уваги потребує проблема готовності педагогічних кадрів до роботи в умовах інклюзії. У нашому дослідженні ми розглядаємо питання готовності майбутнього вчителя початкових класів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти.

Перш за все, варто зрозуміти зміст окресленого поняття. Під «*готовністю*» розуміють погодженість робити що-небудь, стан за якого все зроблено, усе готово [4].

Професійна готовність студента характеризується як особистісна якість, яка проявляється в позитивній самооцінці себе як суб'єкта майбутньої професійної діяльності та прагненні займатися нею після закінчення ВНЗ; допомагає молодому фахівцю успішно реалізовувати професійні функції, правильно використовувати набуті знання і досвід, зберігати самоконтроль і долати непередбачені перешкоди. *Професійна готовність* –

вирішальна умова швидкої адаптації випускника до умов праці, подальшого його професійного вдосконалення і підвищення кваліфікації [5].

За дослідженням С. Альохіної *готовність педагога в роботі інклюзивної освіти* – це інформаційна обізнаність, знання педагогічних технологій, оволодіння основ психології та корекційної педагогіки. І. Оралконова визначає *готовність учителів початкових класів до роботи в умовах інклюзивної освіти* – це ціннісна орієнтація особистості, мотивація, педагогічний оптимізм, толерантність, дидактичні знання та методичні уміння [1].

З'ясовано, що за умов упровадження інклюзивної освіти процес формування готовності майбутнього вчителя початкових класів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти набуває розширеного контексту. У розумінні даного поняття виокремлено два підходи: 1) *функціональний*, за якого ця категорія інтерпретується як психологічний стан, що зумовлює якісне виконання функцій професійної діяльності; 2) *особистісний*, у межах якого готовність постає цілісним особистісним утворенням, що поєднує в собі індивідуальні риси інклюзивно-освітньої діяльності. За обома підходами теоретичний аспект готовності неодмінно асоціюється з результатом спеціальної підготовки майбутнього фахівця у ВНЗ та є передумовою досягнення успіху в його професійній діяльності [3, с. 21–22].

У своєму дослідженні визначаємо *готовність педагога* як індивідуальний підхід до кожної особистості; здатність до моделювання уроків; використання варіативності у процесі навчання; уміння приєднати дітей із різними типами порушень до діяльності на уроці та вдовольнити власну педагогічну діяльність. Разом з тим, під *готовністю учителів початкових класів до роботи в умовах інклюзивної освіти* ми розуміємо комплекс гармонійно-взаємодіючих і взаємодоповнюючих психологічних і професійних якостей, що дозволяють здійснювати педагогічну діяльність на високому мотиваційно-ціннісному рівні і організовувати навчально-виховний процес з молодшими школярами із урахуванням вимог інклюзивної освіти.

Варто відмітити вдалу діяльність вищих навчальних закладів педагогічних спеціальностей у просвітницькій діяльності на предмет розуміння основних понять інклюзивної освіти, зокрема Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. Загалом, коли ще близько 5 років тому студенти-старшокурсники спеціальності «Початкова освіта» мали змогу вивчати спецкурс «Основи інклюзивної освіти» з коротким оглядом основних термінів та положень, то, на сьогодні, картина радикально змінилася. Студенти другого курсу вивчають предмет «Основи інклюзивної педагогіки», а студенти-старшокурсники – «Організацію інклюзивної освіти»; студенти проводять дослідження та пишуть курсові та магістерські роботи з окресленої проблеми.

Також у студентів є змога проходити педагогічну практику в інклюзивних класах. Зокрема, на сьогоднішній день у м. Луцьку є щонайменше 5 навчальних закладів з інклюзивною формою навчання (ЗОШ № 15, № 3, № 20, НВК № 10, № 26), готових прийняти студентів з метою набуття практичного досвіду, закріплення та удосконалення теоретичних знань, формування як психологічної, так і професійної готовності до роботи з учнями із особливими потребами.

У ході нашого дослідження ми провели анкетування безпосередньо фахівців інклюзивної сфери діяльності (2 корекційних педагоги, 5 асистентів вчителів, 9 вчителів початкових класів інклюзивної форми навчання) та студентів IV і V курсів спеціальності «Початкова освіта». Мета анкетування: порівняти теоретичний досвід студентів з практичним досвідом готових фахівців.

Анкета складалась із 10 запитань наступного змісту:

1. Педагогічний стаж:
 - загальний педагогічний стаж становить ... р.,
 - з них роботи в умовах інклюзивної освіти ... р.
2. Чи виникає у Вас інтерес до застосування інклюзії у педагогічній діяльності?
Так. Ні.
3. Ваше ставлення до інклюзивної освіти:

- для яких дітей включення є можливим?
 - яка умова є найнеобхіднішою, аби зробити інклюзивну освіту успішною?
4. Зазначте переваги інклюзивної освіти:
- для дитини з особливими освітніми потребами;
 - для інших дітей загальноосвітнього закладу.
5. Які негативні сторони Ви вбачаєте у запровадженні інклюзивної освіти?
6. Як Ви вважаєте, чи готова сучасна школа для впровадження інклюзивного навчання?
- а) так;
 - б) ні;
 - в) частково.
7. Які труднощі є та можуть бути у запровадженні інклюзивної освіти?
8. Чим, на Вашу думку, цікава інклюзивна діяльність:
- цікаво створити щось своє, незвичайне, краще, ніж було;
 - підвищується інтерес до навчання і виховання;
 - зростає авторитет серед батьків і дітей;
 - радує підтримка адміністрації, рівноправні відносини з нею;
 - можна отримати новий статус серед колег, повага до новаторства;
 - в новаціях повніше реалізується власний досвід, сили і здібності;
 - зростає самоповага, новий погляд на власні здібності та можливості;
 - інша відповідь ...
9. Як Ви вважаєте, чи є, особисто у Вас, достатнє теоретичне підґрунтя для впровадження інклюзивних педагогічних технологій на практиці?
- так, я вважаю, що достатньо теоретично обізнаний;
 - так, я маю певні знання з окресленого питання, але вони не достатні;
 - не зовсім, моя теоретична обізнаність невисока;
 - ні, я не володію теоретичними знаннями з даного питання;
 - інша відповідь ...
10. На якому рівні з упровадження інклюзії Ви б поставили власну діяльність:
- а) високий;
 - б) вище середнього;
 - в) середній;
 - г) низький.

Для студентів запитання під № 3, 4, 5, 7, 8, 9 залишилися без змін, а інші були сформульовані наступним чином:

1. Чи виникає у вас зацікавленість до вивчення проблеми впровадження інклюзивної освіти у ЗНЗ? Так. Ні.

2. Штат яких фахівців, на Вашу думку, необхідно створювати для роботи з молодшими школярами із особливими освітніми потребами?

6. Якими знаннями та навичками повинен володіти педагог саме в умовах інклюзивного навчання?

10. Пройшовши курс вивчення інклюзивної освіти, яким би рівнем Ви охарактеризували власну готовність до роботи з учнями із особливими потребами:

- а) високий;
- б) вище середнього;
- в) середній;
- г) низький.

Проаналізувавши отримані дані, ми одержали наступні результати:

- в інклюзивних класах працюють доволі молоді фахівці, зі стажем не більше 1-5 років;
- майже у всіх опитаних педагогів виникає зацікавленість у застосуванні інклюзії у власній діяльності;
- включення є можливим для дітей із збереженим інтелектом;
- серед найнеобхіднішої умови успішної реалізації інклюзивної освіти на першому місці матеріальна забезпеченість та якісне підвищення кваліфікації асистентів та вчителів;

- перевага інклюзивної освіти для учня з особливими потребами вбачається у розвитку комунікативних здібностей, а для учнів з типовим рівнем розвитку – у вихованні толерантності, милосердя, повазі до інших;
- серед негативних сторін впровадження інклюзії фахівці виділяють введення зайвої документації;
- більшість вважає, що сучасна школа не готова до створення інклюзивних класів;
- серед труднощів на першому місці неготовність кадрів працювати із означеною категорією дітей;
- майже всі опитані погодилися із твердженням, що мають певні знання з окресленої проблеми, проте вони не достатні;
- власну педагогічну діяльність досліджувані оцінили здебільшого у високий, середній та вище середнього рівні.

Проаналізовані анкети студентів-майбутніх фахівців дещо відрізнялися від думок та поглядів працівників школи. Студенти давали досить розгорнуті відповіді на запитання про переваги, власне ставлення, труднощі впровадження інклюзії без прив'язки до практичної діяльності. Зацікавленість у вивченні інклюзії була у всіх, без винятку студентів, що пояснюється не стільки бажанням в майбутньому працювати в інклюзивних класах, скільки можливістю розповсюджувати та використовувати набуті знання у власному житті. Разом із тим, студенти, незалежно від рівня знань, оцінюють власну готовність на середньому та вище середнього рівнях.

Висновки з цього дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Отже, підводячи підсумки, необхідно зазначити про віддаленість практичної діяльності готового фахівця із теоретичними знаннями майбутнього педагога. На нашу думку, вищим навчальним закладам потрібно тісніше співпрацювати із школами, проводити спільні заходи (круглі столи, тренінги, семінари, зустрічі із провідними фахівцями, відкриті уроки тощо), якомога раніше залучати студентів до ознайомлення з інклюзивними класами. Подальшого дослідження потребує визначення рівнів готовності майбутніх вчителів початкових класів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти.

Джерела та література

1. Алёхина С. В. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании. *Психологическая наука и образование*. 2011. № 1. С. 31–54.
2. Гаяш О. В. Співпраця фахівців в інклюзивному навчанні як необхідна передумова забезпечення корекційної спрямованості педагогічної роботи. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами* : зб. наук. пр. Київ, 2015. № 12 (14). С. 99–113.
3. Демченко І. І. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутнього вчителя початкових класів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти : автореф. дис. ... д. пед. наук : 13.00.04; 13.00.03. Умань, 2016. 46 с.
4. Омеляненко І. О. Концептуальні підходи до викладання курсу психології на факультеті фізичної культури. *Матеріали першої республіканської наукової конференції «Концепція підготовки спеціалістів фізичної культури та спорту в Україні»*. Луцьк, 1994. С. 15–16.
5. Приходько Ю. О., Юрченко В. І. Психологічний словник-довідник: Навч. посіб. Київ, 2012. 328 с. URL: http://www.psyh.kiev.ua/Професійна_готовність (дата звернення: 05.03.2018).
6. Про внесення змін до Закону України «Про освіту» щодо особливостей доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг : Закон України від 23.05.2017 р. № 2053-VIII. URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/2053-19> (дата звернення: 06.03.2018).
7. Інклюзивне навчання. URL: <https://mon.gov.ua/ua/tag/inkluzivne-navchannya> (дата звернення: 06.03.2018).

References

1. Alëhyna S. V. Gotovnost' pedagogov kak osnovnoj faktor uspešnosti ynklyuzivnogo processa v obrazovanii. *Psychologicheskaja nauka y obrazovanye*. 2011. № 1. S. 31–54.
2. Gajash O. V. Spivpracija fahivciv v inkljuzyvnomu navchanni jak neobhidna peredumova zabezpečennja korekcijnoi' sprjamovanosti pedagogichnoi' roboty. *Aktual'ni problemy navchannja ta vyhovannja ljudej z osoblyvymy potrebamy* : zb. nauk. pr. Kyi'v, 2015. № 12 (14). S. 99–113.
3. Demchenko I. I. Teoretychni i metodychni zasady pidgotovky majbutn'ogo vchytelja pochatkovyh klasiv do profesijnoi' dijal'nosti v umovah inkljuzyvnoi' osvity : avtoref. dys. ... d. ped. nauk : 13.00.04; 13.00.03. Uman', 2016. 46 s.

4. Omel'janenko I. O. Konceptual'ni pidhody do vykladannja kursu psihologii' na fakul'teti fizychnoi' kul'tury. Materialy pershoi' respublikans'koi' naukovoi' konferencii' «Konceptija pidgotovky specialistiv fizychnoi' kul'tury ta sportu v Ukraïni». Luc'k, 1994. S. 15–16.
5. Pryhod'ko Ju. O., Jurchenko V. I. Psihologichnyj slovnyk-dovidnyk: Navch. posib. Kyi'v, 2012. 328 s. URL: http://www.psyh.kiev.ua/Profesijna_gotovnist/ (data zvernennja: 05.03.2018).
6. Pro vnesennja zmin do Zakonu Ukraïny «Pro osvitu» shhodo osoblyvostej dostupu osib z osoblyvymy osvitnimy potrebamy do osvitnih poslug : Zakon Ukraïny vid 23.05.2017 r. № 2053-VIII. URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/2053-19> (data zvernennja: 06.03.2018).
7. Inkljuzyvne navchannja. URL: <https://mon.gov.ua/ua/tag/inkljuzyvne-navchannja> (data zvernennja: 06.03.2018).

Гудзь Катерина. ГОТОВНОСТЬ ПЕДАГОГА К РАБОТЕ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ОУЗ. В статье рассматривается проблема готовности будущих учителей начальных классов к профессиональной деятельности в условиях инклюзии. Согласно сведениям МОН Украины, приведены статистические данные общего количества инклюзивных классов, отмечено о проблеме подготовки педагогических кадров к работе в инклюзивных классах. Охарактеризованы понятия «готовность», «профессиональная готовность», «готовность учителей начальных классов к работе в условиях инклюзивного образования». С целью сравнения практической деятельности специалистов, уже имеющих опыт работы с учащимися с особыми потребностями и теоретических знаний студентов, будущих педагогов, после изучения курса «Основы инклюзивного образования» было проведено анкетирование, проанализированы его результаты и перспективы дальнейшего исследования.

Ключевые слова: готовность, профессиональная готовность, учитель, инклюзивное образование, инклюзивные классы, дети с особыми потребностями, студенты.

Gudz Kateryna. PEDAGOGUE'S READINESS TO WORK IN THE CONDITIONS OF INCLUSIVE EDUCATION OF A GENERAL EDUCATIONAL INSTITUTION. The article examines the problem of the future teacher's readiness of junior pupils to professional activity in the conditions of inclusion. According to the information of the Ministry of Education and Science of Ukraine there are statistics of the total number of inclusive classes in the article. Also, the author emphasized the problem of training pedagogical staff for work in inclusive classes. Such notions as "readiness", "professional readiness", "readiness of primary school teachers to work in conditions of inclusive education" was characterized in the article. The author was conducted a questionnaire in order to compare the practical work of specialists (who already have experience with pupils with special needs) and theoretical knowledge of students (future specialists who studied the course "Fundamentals of inclusive education"). Its results and prospects for further research were analyzed. It should be noted about the remoteness of the practical work of a well trained specialist with the theoretical knowledge of the students – future pedagogue. In our opinion, higher education institutions need to cooperate more closely with schools, hold joint events (round tables, trainings, seminars, meetings with leading specialists, open lessons, etc.), involve students in getting acquainted with inclusive classes as early as it possible.

Keywords: readiness, professional readiness, teacher, inclusive education, inclusive classes, children with special needs, students.

Стаття надійшла до редколегії 10.03.2018 р.

УДК 37.013.42:316, 346, 32-044,332] - 053,5

Надія Корпач, Ірина Сидорук

Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки (Луцьк)

СОЦІАЛЬНА РОБОТА З ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНУ АДАПТАЦІЇ ДІТЕЙ ВНУТРІШНЬО ПЕРЕМІЩЕНИХ ОСІБ ДО НОВОГО СОЦІАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА

У статті автори відобразили результати дослідження навчальної та соціально-психологічної адаптації школярів із внутрішньо переміщених сімей до змінного нового мікросередовища. Визначено рівні соціальної адаптації: високий, середній, недостатній та розкрито зміст їх показників. Обґрунтовано, що високий рівень вирізняється достатньою для школярів адаптацією, середній рівень фактично рівень ситуативної адаптації, недостатній рівень – школярі переважно пасивні й у навчальному процесі, і у позакласній роботі.

Аналіз результатів проведеного дослідження школярів із внутрішньо переміщених сімей засвідчує, що більшість із них пройшли найскладніші етапи адаптації. Проте, для окремих дітей цієї категорії адаптивні

процеси на певному етапі зупиняються і не просуваються у позитивному напрямі. Інша частина перебуває у «групі ризику» і потребує значної уваги з боку шкільних соціальних педагогів, соціальних працівників.

Ключові слова: соціальна адаптація, навчальна адаптація, соціально-психологічна адаптація, школярі, внутрішньо переміщені сім'ї, рівні адаптації.

Постановка проблеми у загальному вигляді та зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. На сучасному етапі суспільного розвитку спостерігається ескалація внутрішніх та міжнародних збройних конфліктів, зростання кількості екологічних катастроф, що призводить до глобальних міграційних процесів.

За даними Управління Верховного комісара ООН у справах біженців (2015 р.), кількість вимушених мігрантів у всьому світі досягла найвищої позначки з часів Другої світової війни – 59,5 млн. осіб. Варто зазначити, що з них, 38,2 млн. рахуються внутрішньо переміщеними особами.

Складна суспільно-політична ситуація в сучасній Україні спонукала велику кількість родин терміново покинути свої домівки і тимчасово переміститися в інші регіони нашої держави. Відповідно до Закону України «Про забезпечення прав і свобод внутрішньо переміщених осіб» (від 20.10.2014 № 4490а-1) внутрішньо переміщеними особами вважають громадян України, які постійно проживають на території України, яких змусили або які самостійно покинули своє місце проживання, у результаті або з метою уникнення негативних наслідків збройного конфлікту тимчасової окупації, повсюдних проявів насильства, масових порушень прав людини та надзвичайних ситуацій природного чи техногенного характеру [6].

Анексія Криму та антитерористична операція призвели до того, що Україна посіла восьме місце у світі за кількістю внутрішньо переміщених осіб та перше – на Європейському континенті з 1,7 млн. вимушених переселенців. Загалом, внутрішньо переміщені особи становлять приблизно 4,5% населення України (в тому числі 173 тисячі дітей). Більшість з них: жінки, діти, особи пенсійного віку, особи з обмеженими можливостями – найбільш вразливі представники суспільства [1].

Варто враховувати, що серед внутрішньо переміщених осіб певну кількість становлять соціально уразливі категорії населення (люди з особливими потребами, похилого віку, самотні батьки, малозабезпечені тощо) і причини переселення тільки підсилюють чинники їх складних життєвих обставин. Більшість з них щодня зіштовхуються з побутовими та соціальними труднощами; у них не задоволені базові потреби – безпечні й комфортні умови проживання, харчування тощо.

Дуже часто у таких людей виникає низка життєвих проблем, а саме: забезпечення їжею і житлом; відновлення документів; виплата пенсій і державних соціальних допомог; доступ до соціальних та медичних послуг, особливо для тих, хто потребує спеціалізованої медичної допомоги, лікування, реабілітації; професійне перенавчання і працевлаштування; влаштування дітей до навчальних закладів; продовження (поновлення) навчання тощо.

Враховуючи гостроту даної проблеми, в Україні створено нормативну основу та інституційний механізм забезпечення прав внутрішньо переміщених осіб. Так, основними (але далеко не єдиними) нормативно-правовими актами, які регулюють теперішню практику взяття на облік внутрішньо переміщених осіб, нарахування їм допомоги та дотримання прав і свобод внутрішньо переміщених осіб загалом на тепер є:

- Закон України «Про забезпечення прав і свобод громадян та правовий режим на тимчасово окупованій території України»;
- Закон України «Про створення вільної економічної зони «Крим» та про особливості здійснення економічної діяльності на тимчасово окупованій території України»;
- Закон України «Про забезпечення прав і свобод внутрішньо переміщених осіб»;

Постанови Кабінету Міністрів України:

- «Про надання щомісячної адресної допомоги особам, які переміщуються з тимчасово окупованої території України та районів проведення антитерористичної операції, для

покриття витрат на проживання, в тому числі на оплату житлово-комунальних послуг» (№ 505);

- «Про облік осіб, які переміщуються з тимчасово окупованої території України та районів проведення антитерористичної операції» (№ 509).

На сьогодні Міністерством соціальної політики розроблена «Дорожня карта для осіб, переміщених в межах країни для вирішення питань постановки на облік та надання адресної допомоги» за підтримки Програми розвитку ООН.

Поряд з цим, для вимушених переселенців та їх сімей розроблений «Шлях переселенця», в якому покроково надається інформація про отримання першочергових потреб. На жаль, внаслідок відсутності ефективної координації дій, спрямованих на вирішення проблем вимушених переселенців, у законодавстві залишаються численні прогалини та неузгодженості. Разом з тим, варто зазначити, що в Україні чинні нормативно-правові акти у сфері охорони дитинства розраховані на мирний час, а законодавча та нормативно-регуляторна бази, що спрямовані на захист прав дітей в умовах проведення АТО відсутні. Тому вкрай потрібне врегулювання статусу дітей, що страждають від воєнних дій у Донецькій та Луганській областях, відповідно до міжнародно-правових зобов'язань України та з метою захисту їхніх прав, свобод та інтересів.

Для стабілізації та стійкого розвитку внутрішньо переміщених сімей держава вживає суттєвих заходів, проте, не досить чітко працює система їхньої соціальної підтримки. Для успішного вирішення проблем, що існують, потрібні спільні зусилля фахівців у різних галузях діяльності, зокрема професійних соціальних працівників та соціальних педагогів, які володіють різними технологіями вирішення соціальних проблем різних категорій населення.

Разом з тим, подолання кризової ситуації значною мірою залежить і від соціального оточення такої сім'ї і дитини, тому школа, на нашу думку, залишається основним середовищем організації соціально-психологічної та педагогічної роботи із дітьми внутрішньо переміщених сімей та їх батьками.

Враховуючи вищезазначене, наголосимо на тому, що соціально-педагогічну роботу з внутрішньо переміщеними сім'ями визначено як різновид соціально-педагогічної діяльності, спрямований на забезпечення адекватної соціальної підтримки та здійснення соціального захисту вимушених переселенців та їх сімей, зміцнення та активізацію їх адаптаційного потенціалу, створення сприятливих умов для їх життєдіяльності, забезпечення тривалих соціальних відносин, налагодження механізмів самоорганізації і саморозвитку, допомоги членам сімей вимушених переселенців у їх позитивній соціалізації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Для з'ясування суті проблем внутрішньо переміщених сімей та дітей, зняття гостроти даної проблеми, окремі аспекти даного питання досліджуються і вітчизняними і зарубіжними дослідниками. Зокрема, проблему психологічної допомоги вимушеним мігрантам висвітлювали А. Асмолов, Я. Овсяннікова, О. Петрусевич, Г. Солдатова, К. Халепа, В. Франкл та ін. Методичні поради з питань соціально-педагогічної та психологічної роботи з дітьми у конфліктний та постконфліктний період розробили Н. П. Бочкор, Є. В. Дубровська, О. В. Залеська та ін.

Незважаючи на те, що науковці працюють над вивченням внутрішніх механізмів протидії деструктивному впливові на особистість психологічної травми, багато питань ще залишаються не з'ясованими. Тому пошук ефективних методів здійснення психологічної допомоги дітям – вимушеним мігрантам – є необхідним і особливо актуальним. Особливої уваги потребує проблема адаптації дітей до нового середовища, організації та технології соціально-педагогічної роботи із школярами внутрішньо переміщених сімей, оскільки даний аспект перебуває на початковому етапі.

Враховуючи вищезазначене, **мета нашої статті** – дослідити стан адаптації дітей внутрішньо переміщених осіб до нового соціального середовища.

Виклад основного матеріалу дослідження. На початковому етапі нашого дослідження ми з'ясували, що Волинська область не входять до переліку пріоритетних для переселення регіонів, однак, кількість таких осіб впродовж трьох років зростає (станом на лютий 2017

року їх чисельність збільшилась до 5156 осіб). Переважна більшість з них – 57% проживає у містах області [4].

Соціальна адаптація школярів із внутрішньо переміщених сімей є процесом і одночасно результатом взаємодії індивіда з кардинально зміненим мікросередовищем. Цей процес вимагає від особистості інтенсивної практичної діяльності, основним змістом якої є її пристосування і звикання до змінених умов, форм та способів приватного та суспільного життя.

Отже, соціальна адаптація як зумовлена змінами соціальної реальності та життєвими обставинами специфічна адаптивна діяльність школяра потребує особливої мобілізації та оптимізації їхніх зусиль у відповідь на ці зміни. На допомогу, у цьому складному для них процесі, мають прийти дорослі та спеціально підготовлені фахівці, зокрема, шкільні соціальні педагоги. Вони мають свідомо втручатись в адаптивну ситуацію для школярів із внутрішньо переміщених сімей, яка полягає у їх «пристосуванні» до нового:

- місця проживання (міста, житла);
- порядку, правил та режиму навчання і відпочинку;
- шкільного і класного колективу (педагогів, учнів).

Загалом соціальна адаптація школярів із сімей внутрішньо переміщених осіб поділяється на такі види:

- навчальну адаптацію – пристосування до характеру, змісту, умов і організації навчального процесу, формування навичок самостійності в навчальній роботі;
- соціально-психологічну адаптацію – пристосування особистості до взаємодії з дорослими та однолітками, з якими довелось нещодавно познайомитись і невідомо на який термін, психологічна захищеність.

Загалом, адаптованість виявляється не лише в об'єктивно діагностованій ситуації рівноваги, суб'єктивному відчутті задоволеності соціальною ситуацією, а й передбачає відсутність негативних емоційно-поведінково-особистісних наслідків у майбутньому та особистісний розвиток.

Важливим моментом здійснення процесу соціальної адаптації є визначення показників та критеріїв її успішності. До них можна віднести: позитивний емоційний стан в адаптивній ситуації, яку переживає школяр; позитивне ретроспективне співставлення з попередньою життєвою ситуацією; позитивне суб'єктивне самооцінювання досягнутого ступеня адаптації; результати і досягнення в навчанні; задоволення взаєминами в сім'ї, школі; оптимізм, відсутність тривожності.

Показниками успішної соціальної адаптації школярів з внутрішньо переміщених сімей виступає достатній соціальний статус індивіда в певному середовищі, його психологічне задоволення цим середовищем і його найбільш важливими елементами, зокрема, задоволення навчанням, спілкуванням, побутом, їх організацією, умовами, змістом, формами тощо. Показниками низької соціальної адаптації є прагнення суб'єкта переміститись в інше соціальне середовище, відхилення у поведінці.

Таким чином, на основі опитування школярів та педагогічних працівників шкіл, де вони навчаються, спостережень за поведінкою дітей, ми визначили три рівні їхньої соціальної адаптації: високий, середній, недостатній (табл.1):

Таблиця 1

**Зміст показників рівнів соціальної адаптації школярів
з внутрішньо переміщених сімей**

<i>Рівень</i>	<i>Зміст показників рівнів соціальної адаптації школярів</i>
<i>Високий</i>	Стійка задоволеність дітей становищем, яке вони займають у закладі загальної середньої освіти, відсутні труднощі у нових умовах навчання, високі і добрі показники навчальної успішності, активна участь у поза навчальних заняттях, громадському житті класу і школи. Притаманна впевненість в собі, комунікабельність, наявність широкого кола друзів. Відчуття цілковитої захищеності у сімейному середовищі

<i>Середній</i>	Задоволення дітей своїм положенням у класному колективі, проте спостерігається низький статус у міжособистісних стосунках. Відчуття тривожності в нових навчальних умовах очікування щодо перевірки і контролю знань. Окреме незадоволення результатами навчання хоча вони можуть виявляти високий ступінь змобілізованості власних зусиль, самостійності та зосередженості у певному виді діяльності, який їм особливо подобається і досягати там успіхів. Відповідальність за власні дії та вчинки ситуативна. Прояви пасивності, можуть змінюватись бажаннями активної діяльності
<i>Недостатній</i>	Неузгодженість стосунків у школі та сім'ї, болюче реагування на неуспіх у значимих для них сферах життєдіяльності. Відчуття високого рівня тривожності в нових умовах навчання. Переживання що їх відповідь буде з насмішкою сприйматись однокласниками і учителем, а відтак боязнь і сором відповідати під час уроків. Школярі не мають особливих успіхів у вивченні основних навчальних предметів, не мають друзів, відчувають себе самотньо. Притаманне відчуття незахищеності і наявна неадекватна поведінка як в шкільному, так і сімейному середовищі. Виявляють як внутрішнє так і зовнішнє негативне ставлення до норм і вимог навчання у школі, мають низький рівень суб'єктивного контролю, можуть конфліктувати як з однокласниками, так і учителями. Маючи емоційну нестабільність, не вміють знаходити продуктивного виходу з конфліктних ситуацій

Загалом, високий рівень вирізняється достатньою для школярів адаптацією, середній рівень фактично рівень ситуативної адаптації, недостатній рівень – школярі переважно пасивні не лише в навчальному процесі, а і в позакласній роботі.

Задля вивчення ситуації влаштування сімей внутрішньо переміщених осіб у Волинській області, забезпечення їх життєдіяльності та особливо пізнання умов соціального виховання й соціалізації дітей шкільного віку з таких сімей нами було проведено дослідження серед школярів закладів загальної середньої освіти міста Луцька.

За даними Управління освіти Луцької міської ради [2] у загальноосвітніх школах м. Луцьк навчається 104 школярі з внутрішньо переміщених сімей. Для учнів із внутрішньо переміщених сімей була розроблена анкета та проведено опитування серед 38 респондентів із загальноосвітніх навчальних закладів №№ 3, 4, 5, 19, 23 м. Луцька. Оскільки опитування проводилось серед дітей молодшого та старшого віку, анкета була простою для доступного розуміння цієї вікової категорії дітей.

Зміст анкети, загалом, був спрямований на вивчення процесу соціальної адаптації школярів із внутрішньо переміщених сімей до нового соціального середовища, оскільки шкільні соціальні педагоги зазначають, що цей процес відбувається дуже складно.

Опрацювавши загальні відомості про респондентів ми з'ясували, що:

- діти переселенців навчаються переважно у початкових (10 осіб) і середніх класах (20 осіб), що свідчить про доволі молодий вік їхніх батьків;
- кожна п'ята сім'я – неповна (8 осіб). Здебільшого, вони складаються з матерів та їхніх дітей, батьки ж знаходяться на заробітках або перебувають ближче до місць попереднього постійного проживання;
- третина сімей є багатодітними (12 осіб);
- у сім'ях де двоє дітей (16 осіб);
- з одно дітних сімей (10 осіб, як правило це молодші школярі).

Досліджуючи міграційну ситуацію сімей ми з'ясували, що усім дітям із сімей переселенців довелося пережити складні ситуації переміщення з одного населеного пункту до іншого. Зокрема, 12 дітей змінили 2 школи, 12 дітей – три школи, 6 дітей – чотири і більше шкіл. У такій ситуації власна родина залишається тим осередком затишку і опори,

який дає можливість відчувати дитині власну захищеність, спрямованість у майбутнє, оптимізм.

У процесі опитування діти засвідчили, що найближчими і найнадійнішими для них є їх батьки. Вони часто діляться з батьками найважливішими подіями свого життя (63,2%), відчують від них любов і повагу до себе (65,8%), однак діти хотіли б більше часу проводити з ними, тому що за буденними клопатами не завжди це їм вдається.

Відповідно, ми прагнули з'ясувати наскільки ж захищеними відчують себе діти-переселенці у новому шкільному колективі і прийшли до висновку, що опитувані загалом задоволені ситуацією, яка складається для них у школі.

Разом з тим, нас дуже турбує той факт, що 26 осіб (68,4%) школярів-переселенців періодично відчують образи в шкільному середовищі. Однак такі діти не самотні, їх завжди можуть захистити та прийти на поміч учителі, соціальні педагоги, практичні психологи, брати та сестри.

Наше дослідження показало, що близько половини школярів з внутрішньо переміщених сімей знайшли за місцем проживання та у школі друзів з якими полюбують спілкуватись, гуляти, проводити вільний час. Інша частина респондентів проводить своє дозвілля за комп'ютером (34,2%), переглядом кінофільмів (39,5%), читанням книг (21,1%) тощо. Насторожує той факт, що кожен п'ятий учень взагалі не має шкільних товаришів, а 31,6% респондентів мають лише по одному другу. Навіть та половина, яка констатувала наявність друзів не завжди відкриваються їм, про що засвідчили 84,2% школярів-переселенців. (23,7%) опитаних мають потребу саме у справжніх друзях, а не в матеріальних подарунках. Кожен третій респондент переживає ностальгію і за колишніми друзями і місцем проживання. Однак, чим молодші за віком школярі, тим менше у них проявляється потяг повернення на малу Батьківщину. Школярі-переселенці мріють про збереження чи повернення здоров'я (71,1%), встановлення миру в Україні (39,5%), цікаві подорожі (34,2%).

Досліджуючи адаптацію до навчального процесу у закладах загальної середньої освіти ми з'ясували, що 68,4% респондентів не відчують ніяких труднощів у процесі сприйняття і засвоєння навчального матеріалу, хоча частина школярів-переселенців є російськомовними. Одночасно у школярів-переселенців існують розходження у поглядах, сприйнятті явищ та подій у порівнянні з однокласниками, відсутнє глибоке взаєморозуміння. Психологічні бар'єри, відчуття прискіпливого ставлення до себе, не дає респондентам (84,3%) повною мірою продемонструвати свої знання під час відповіді на уроках.

Висновки з цього дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Аналіз результатів проведеного дослідження школярів із внутрішньо переміщених сімей у закладах загальної середньої освіти м. Луцька дав можливість оцінити реальну ситуацію соціальної адаптації таких школярів. Загалом, потрібно зазначити, що школярі із сімей переселенців пройшли найскладніші етапи адаптації і переважно знаходяться на середньому та високому рівні соціальної адаптації. Проте для окремих дітей цієї категорії адаптивні процеси відбуваються повільно, ніби застигають на початковому етапі й не просуваються у позитивному напрямі. Окремі школярі перебувають у «групі ризику» та потребують значної уваги з боку шкільних соціальних педагогів. За умов докладання належних фахових зусиль та умінь школярі із внутрішньо переміщених осіб зможуть ефективно адаптуватись до нового середовища та соціалізуватися загалом.

Джерела та література

1. Біженці з Донбасу: нюанси міграції [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://poglyad.te.ua/protystoyannya-kyiv/bizhentsi-z-donbasu-nyuansy-mihratsiji/>. – Назва з титул. екрана.
2. Відділ освіти Луцької міської ради [Електронний ресурс] // Режим доступу : <http://www.osvitam.lutsk.ua/ppsr.html>
3. Луканська Г. Проблема вимушених переселенців: потрібна довгострокова стратегія / Г. Луканська // Голос України: газета ВРУ. – К, 2015. – 4 берез. – № 39. – С. 8.
4. На Волині – майже 5 тисяч внутрішніх переселенців // Волинські новини [Електронний ресурс] // Режим доступу : <http://www.volynnews.com/news/society/na-volyni-mayzhe-5-tysiach-vnutrishnikh-pereselentsiv/>

5. Петрусевич О. І. Особливості роботи практичного психолога з дітьми-вимушеними мігрантами / О. І. Петрусевич // Трудове навчання в школі. – Чернігів, 2015. – № 9. – С. 36–37.
6. Про забезпечення прав і свобод громадян та правовий режим на тимчасово окупованій території України: Закон України від 15.04.2014 р. // ВВРУ. – 2014. – № 26. – Ст. 892.
7. Соціально-педагогічна та психологічна робота з дітьми у конфліктний та постконфліктний період: метод. рек./ Н. П. Бочкор, Є. В. Дубровська, О. В. Залеська та ін. – К. : МЖПЦ Ла Страда-Україна, 2014. – 84 с.

References

1. Bizhentsi z Donbasu: niuansy mihratsii [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <http://poglyad.te.ua/protystoyannya-kyjiv/bizhentsi-z-donbasu-nyuansy-mihratsiji/>. – Nazva z tytul. ekrana.
2. Viddil osvity Lutskei miskoi rady [Elektronnyi resurs] // Rezhym dostupu : <http://www.osvitam.lutsk.ua/ppsr.html>
3. Lukanska H. Problema vymushenykh pereselentsiv: potribna dovhostrokovna stratehiia / H. Lukanska // Holos Ukrainy: hazeta VRU. – K, 2015. – 4 berez. – № 39. – S. 8.
4. Na Volyni – maizhe 5 tysiach vnutrishnikh pereselentsiv // Volynski novyny [Elektronnyi resurs] // Rezhym dostupu : <http://www.volynnews.com/news/society/na-volyni-mayzhe-5-tysiach-vnutrishnikh-pereselentsiv/>
5. Petrusevych O. I. Osoblyvosti roboty praktychnoho psykhologa z ditmy-vymushenymy mihrantamy / O. I. Petrusevych // Trudove navchannia v shkoli. – Chernihiv, 2015. – № 9. – S. 36–37.
6. Pro zabezpechennia prav i svobod hromadian ta pravovy rezhym na tymchasovo okupovanii terytorii Ukrainy: Zakon Ukrainy vid 15.04.2014 r. // VVRU. – 2014. – № 26. – St. 892.
7. Sotsialno-pedahohichna ta psykhologichna robota z ditmy u konfliktnyi ta postkonfliktnyi period: metod. rek./ N.P. Bochkor, Ye. V. Dubrovska, O.V. Zaleska ta in. – K. : MZhPTs La Strada-Ukraina, 2014. – 84 s.

Корпач Надежда, Сидорук Ирина. СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА С ИССЛЕДОВАНИЯ СОСТОЯНИЯ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ ВНУТРЕННИХ ПЕРЕМЕЩЕННЫХ ЛИЦ К НОВОЙ СОЦИАЛЬНОЙ СРЕДЕ. В статье авторы отразили результаты исследования учебной и социально-психологической адаптации школьников с внутренне перемещенных семей к новой среде. Определены уровни социальной адаптации: высокий, средний, недостаточный и раскрыто содержание их показателей.

Для высокого уровня адаптации характерна устойчивая удовлетворенность детей положением, которое они занимают в заведении общего среднего образования, отсутствуют трудности в обучении, активное участие во внеучебных занятиях, общественной жизни класса и школы. Присуща уверенность в себе, коммуникабельность, наличие широкого круга друзей. Ощущение полной защищенности в семейной среде.

Средний уровень – уровень ситуативной адаптации. Удовольствие детей своим положением в классном коллективе, однако наблюдается низкий статус в межличностных отношениях. Чувство тревоги в новых учебных условиях ожидания по проверке и контролю знаний. Ответственность за свои действия и поступки ситуативная. Проявления пассивности, могут меняться желаниями активной деятельности. Недостаточный уровень - пассивность школьников и в учебном процессе и во внеклассной работе.

Анализ результатов проведенного исследования школьников с внутренне перемещенных семей свидетельствует что большинство из них прошли сложные этапы адаптации. Однако для некоторых детей этой категории адаптивные процессы на определенном этапе останавливаются и не продвигаются в положительном направлении. Другая часть находится в «группе риска» и требует повышенного внимания со стороны школьных социальных педагогов.

Ключевые слова: социальная адаптация, учебная адаптация, социально-психологическая адаптация, школьники, внутренне перемещенные семьи, уровни адаптации.

Korpach Nadiya, Sydoruk Irina. SOCIAL WORK ON THE STUDY OF THE STATE OF ADAPTATION OF CHILDREN OF INTERNAL TRANSFERS TO THE NEW SOCIAL ENVIRONMENT. In the article, the authors presented the results of the study of educational and socio-psychological adaptation of schoolchildren from internally displaced families to a new micro-environment variable. The levels of social adaptation are defined: high average, insufficient and disclosed content of their indicators.

For a high level of adaptation, the stable satisfaction of children is characterized by the situation they occupy in the institution of general secondary education, there is no difficulty in learning, active participation outside the classroom, social life of the class and school. Peculiar self-confidence, sociability, the presence of a wide range of friends. A sense of full privacy in a family environment.

The average level is the level of situational adaptation. Satisfaction of children with their position in the classroom, but there is a low status in interpersonal relationships. Anxiety sensation in the new learning expectations of knowledge control and control. Responsibility for their actions and actions is situational. Manifestations of passivity, may change with the desires of active activity.

Insufficient level - passivity of students in the educational process and in extracurricular work.

An analysis of the results of a study conducted by schoolchildren from internally displaced families shows that most of them have passed the most difficult stages of adaptation. However, for some children of this category, adaptive processes at a certain stage stop and do not move in a positive direction. The other part is in the "risk group" and needs a lot of attention from the school social educators.

Keywords: social adaptation, educational adaptation, social-psychological adaptation, schoolchildren, internally displaced families, levels of adaptation.

Стаття надійшла до редколегії 10.03.2018 р.

Олег Лісовець

Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова (Київ)

МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-ПРАВОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ

У статті розглядаються методологічні засади організації процесу формування соціально-правової компетентності майбутніх соціальних працівників в умовах сучасної університетської освіти. Встановлено загальні закономірності та світоглядні позиції щодо сутності соціальної освіти в умовах сучасної освітньої парадигми вищої школи. Охарактеризовано основні методологічні підходи (системний, діяльнісний, особистісно-орієнтований, контекстний, синергетичний, технологічний, компетентнісний) в організації процесу формування соціально-правової компетентності майбутніх соціальних працівників. Здійснено інтеграцію концептуальних ідей окреслених методологічних підходів для цілісного уявлення про досліджуване явище.

Ключові слова: соціально-правова компетентність, освітня парадигма, методологічний підхід, системний підхід, діяльнісний підхід, особистісно-орієнтований підхід, контекстний підхід, синергетичний підхід, технологічний підхід, компетентнісний підхід.

Постановка проблеми у загальному вигляді та зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. У сучасних умовах реформування ідеологічної і філософської парадигми вищої школи потребують чіткого визначення вихідні концептуальні положення підготовки фахівців нового типу мислення. В об'єктиві нашого дослідження знаходиться проблема підготовки майбутніх соціальних працівників, а саме: формування їх соціально-правової компетентності в умовах університетської освіти. Ефективне вирішення цього завдання неможливе без ґрунтовного наукового аналізу теоретико-методологічних засад організації освітнього процесу у сучасній вищій школі як в цілому, так і в контексті соціально-правової підготовки студентів-майбутніх соціальних працівників.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У даній статті ми опираємося на наукові дослідження проблем якісного функціонування системи вищої освіти (С. Калашнікова, В. Кремень, В. Луговий, А. Новіков, М. Поташник, О. Слюсаренко, Ж. Таланова та ін.); запровадження компетентнісного підходу підготовки фахівців (Н. Бібік, Дж. Констант, Ю. Мозер, О. Локшина, О. Овчарук, Л. Паращенко, О. Пометун, Д. Равен, О. Савченко, Л. Салганик, Е. Тоффлер та ін.) теорії та методики професійної підготовки фахівців із соціальної роботи (Д. Анастас, С. Архипова, С. Белічева, В. Бочарова, С. Григор'єв, Л. Гусякова, І. Зверева, І. Зимня, М. Доуел, А. Капська, О. Карпенко, В. Курбатов, Ф. Парслоу, Ш. Рамон, Т. Семигіна, С. Тетерський, Є. Холостова, С. Шардлоу, Ю. Швалб та ін.). Відмітимо, що різні аспекти соціально-правової компетентності фахівців соціальної сфери висвітлюються у роботах Р. Альберта, К. Белл, С. Брайє, Д.С. Бредвея, С. Вернона, Т. Волох, М. Горбушиної, М. Губанова, С. Гуріна, Я. Кічука, І. Ковчиної, А. Коротун, С. Кожевнікова, Р. Меддена, М. Престон-Шута, К. Русских, Г. Садрісламова, А. Сафіної та ін. Проте, визначення методологічних принципів та підходів до оптимальної організації процесу формування соціально-правової компетентності саме майбутніх соціальних працівників в умовах сучасної університетської освіти потребує окремого дослідження.

А тому, **метою даної статті** є обґрунтування методологічних засад організації процесу формування соціально-правової компетентності майбутніх соціальних працівників, що передбачає вирішення таких **завдань:** встановлення загальних закономірностей та світоглядних позицій щодо сутності соціальної освіти в умовах сучасної освітньої парадигми, виявлення сукупності методологічних підходів, застосування яких дозволяє розкрити на загальнонауковому рівні зміст і особливості організації процесу формування соціально-правової компетентності майбутніх соціальних працівників та скласти цілісне уявлення про закономірності й істотні зв'язки між досліджуваними явищами у цій сфері.

Виклад основного матеріалу дослідження. Приступаючи до вирішення поставлених завдань, насамперед, укажемо, що методологія як вчення про методи пізнання та перетворення світу, про структуру, логічну організацію, висновки і засоби діяльності в галузі теорії і практики осмислюється сучасними науковцями в широкому та вузькому значеннях і набуває конкретизації через загальну і спеціальну (часткову). Так, у широкому розумінні методологія – це сукупність світоглядних позицій і принципів, які використовується для розв'язання складних теоретичних і практичних завдань, у вузькому значенні – сукупність методів пізнання, що розкривають вихідні принципи і способи їх конкретного використання в пізнавальній і практичній діяльності [5, с. 10]. Загальноприйнятим є і виділення рівнів методологічного пізнання (за Е. Юдіним) – філософського; загальнонаукового; конкретно-наукового; рівня методики і техніки дослідження [9, с. 40–44]. Вважаємо, що розгляд методології педагогічної науки як системи вихідних положень філософського, загальнонаукового і конкретнонаукового рівнів створює необхідні передумови для конструктивного добору та продуктивного застосування існуючих знань для організації процесу формування соціально-правової компетентності в умовах університетської освіти. На цій підставі маємо, насамперед, звернутися до філософських трактувань сучасної вищої освіти, які виступатимуть відправною точкою обґрунтування методологічних засад нашого дослідження. Відмітимо, що початок нового століття характеризується процесами становлення нових парадигм у філософії і теорії освіти, на порядок денний виходить питання про методологію і практику формування нових моделей і парадигм освіти, які б відповідали ХХІ століттю. Так, передбачається, що в даний час формується постіндустріальна система освіти, що відповідає постіндустріальному суспільству [4]. У нинішньому інформаційному суспільстві і гранично нестійкій політичній ситуації у світі недостатньо лише «знати», мати «навички», «уміння», «компетенції», здатності пристосовуватися до навколишнього оточення; необхідні особистісні якості, які дозволяли б змінювати світ на краще, бути здатним передбачати невідомі досі виклики і загрози, свідомо і активно – колективно і індивідуально – протистояти їм.

Вітчизняні науковці (В. Андрущенко, В. Баранівський, І. Бех, І. Зязюн) також підтверджують, що сутність модернізації системи освіти полягає у переході до нової *освітньої парадигми*, під якою розуміється сукупність принципів, ціннісних настанов і способів організації освітньої діяльності, які визначають кут зору на освіту: її мету, модель та освітній ідеал, адекватний антропологічним та соціокультурним запитам суспільства [7, с. 38]. Ще однією складовою нової освітньої парадигми, на думку О. Новікова, має стати відмова від розуміння освіти як отримання готового знання і уявлення про педагога як носія готового знання. На зміну приходить розуміння освіти як надбання особистості, як засобу її самореалізації в житті, як засобу побудови особистої кар'єри. А це змінює і цілі навчання та виховання, і його мотиви, норми, і форми і методи, і роль педагога і т.д.» [4, с. 42]. Особливо це актуально для вищої освіти, яка у ХХІ ст. залишається основною базою формування суспільного інтелекту, наукових досягнень. До того ж перед вищою освітою відкриваються нові горизонти, пов'язані з інноваційними технологіями, які сприяють накопиченню величезних масивів нових знань і їх стрімкому поширенню. Це особливо важливо в контексті парадигмального плюралізму сучасного освітнього простору, тобто синхронічного існування у освітньому просторі багатьох філософсько-педагогічних освітніх парадигм, які поступово поповнюються різними новітніми парадигмами (парадигма ноосферної освіти; парадигма інноваційної освіти; парадигма відкритої освіти; парадигма глобальної освіти) [6, с. 86]. При цьому можемо відмітити, що практично відсутня загальна інтегративна теоретична система, у межах якої можна було б пояснити взаємодію цих парадигм. Тому науковці (В. Андрущенко, В. Огнев'юк, Т. Розова, О. Савченко, В. Світлична, Т. Чистіліна та ін.) вказують на необхідність створення інтегративної освітньої парадигми, яка б дозволила виробити єдині принципи та перспективні засади розвитку освіти відповідно до сучасних соціальних реалій, окреслила умови співіснування та конструктивної взаємодії різноспрямованих освітніх парадигм.

Указані тенденції парадигмального оформлення нової освітньої методології цілком узгоджуються з проблематикою нашого дослідження. Адже соціальна робота, по суті, є синтезом наукових концепцій і напрямів практичної роботи, інтегрованим, універсальним видом професійної діяльності, міждисциплінарною наукою. Введення в Україні у кін. ХХ ст. інституту соціальної роботи, організація і функціонування мережі закладів та установ соціальної сфери актуалізували розвиток такого напрямку вищої освіти як соціальна освіта. У контексті нашого дослідження ми орієнтуємось на професійний підхід до розуміння сутності соціальної освіти, який передбачає вивчення місця соціальної освіти в контексті загальної та спеціальної освіти, її ролі у формуванні професійних якостей фахівця соціальної сфери (С. Григор'єв, В. Жуков, А. Капська, Л. Мардахаєв, В. Нікітін, П. Павленок, В. Сафронова, В. Сластьонін, С. Толстоухова, Г. Штінова та ін.).

У цілому методологічні засади вивчення проблеми професійної підготовки майбутніх соціальних працівників відображають взаємодію, взаємозв'язок і взаємозумовленість соціальних і педагогічних явищ та процесів, що ґрунтуються на наступних *методологічних принципах*: науковості, об'єктивності, природовідповідності, історизму, системності, єдності свідомості та діяльності, розкриття сутності і вирішення суперечностей на основі діалогічної взаємодії з використанням пізнавальних засобів процесу методологування (аналізу та синтезу, абстрагування і конкретизації, диференціації та інтеграції, ідеалізації й узагальнення, ототожнення і сепарування, порівняння, умовиведення, використання категоріально-понятійного апарату як засобу мисленнєвої діяльності). Слід враховувати, що незважаючи на той факт, що сучасна педагогічна наука збагатилася новими методологічними підходами, немає і не може бути єдиного, універсального дослідницького підходу. Тому далі проаналізуємо ті з них, які є найбільш важливими з точки зору нашого дослідження, і в сукупності визначають специфіку та оптимальну організацію процесу формування соціально-правової компетентності майбутніх соціальних працівників.

Насамперед, звернемося до *системного підходу* (Б. Ананьєв, О. Аверьянов, В. Афанасьєв, І. Блауберг, А. Брушлінський, Л. Виготський, В. Загвязинський, Т. Ільїна, Н. Кузьміна, С. Рубінштейн, В. Сластьонін, В. Шадриков та ін.), який вважаємо провідним методологічним прийомом пізнання, що дозволяє дослідити процес формування соціально-правової компетентності студентів як відкриту систему, що розвивається. Адже саме цей підхід передбачає розгляд явища об'єктивної дійсності як сукупності взаємопов'язаних елементів, що утворюють систему. Відносно побудови системи формування соціально-правової компетентності майбутніх соціальних працівників системний підхід, на нашу думку, є множиною науково-теоретичних знань про різні аспекти даної системи, для отримання яких необхідно: виявити основні елементи системи формування соціально-правової компетентності майбутніх соціальних працівників (суб'єкт і об'єкт, мета і результат та зміст, засоби, форми, методи їх досягнення та ін.); визначити структуру системи як єдність стійких системоутворюючих ієрархічних взаємозв'язків між цими елементами і різними її рівнями; виділити функції окремих рівнів і елементів системи, які в сукупності забезпечують її цілісне функціонування.

Далі зупинимось на характеристиці *діяльнісного підходу* (О. Леонтьєв, І. Підласий, М. Скаткін), використання якого до аналізу, проектування та організації процесу професійної підготовки фахівців (і, зокрема, майбутніх соціальних працівників) сприятиме забезпеченню практичної спрямованості цього процесу. Зазначимо, що згідно з діяльнісним підходом розвиток особистості відбувається у тісній залежності від тієї діяльності, в яку вона включена. Відповідно, і в основу професійної підготовки студентів вітчизняні вчені (В. Андрущенко, Л. Дудар, А. Бойко, А. Каплан, А. Капська, В. Луценко, О. Шевнюк та ін.) закладають діяльнісний підхід, який дозволяє розглядати студентів як активних суб'єктів пізнання, співпраці та спілкування, відповідаючи на важливі питання як навчити студента вчитися, стимулювати його мисленнєві та пізнавальні процеси, актуалізувати творчий потенціал. У контексті нашого дослідження ми маємо враховувати той факт, що професійна підготовка соціального працівника включає в себе не лише діяльність педагога і студента в

межах освітнього процесу, але й самостійну діяльність суб'єкта, саморозвиток, засвоєння суб'єктом досвіду шляхом аналізу, осмислення і перетворення сфери діяльності, в яку він включений. Слід враховувати необхідність орієнтації майбутніх соціальних працівників на багатоаспектність соціальної роботи, різнопрофільність проблем і специфіку потреб різних груп клієнтів. При цьому саме діяльнісний підхід дає змогу досліджувати здатність студента до саморозвитку, формувати вміння орієнтуватися в безперервному потоці інформації, обирати стратегію для досягнення визначених цілей тощо. Важливим при цьому є постулат, що саме в діяльності відбувається розвиток особистості. Дидактичний принцип розвитку особистості передбачає єдність діяльності і свідомості особистості, що забезпечує розвиток мислення студентів (К. Альбуханова-Славська).

Реальною психолого-педагогічною і науково-методичною основою вирішення багатьох задач, пов'язаних з реалізацією діяльнісного підходу може виступати *контекстний підхід*, що передбачає здійснення навчального процесу в контексті майбутньої професійної діяльності за допомогою відтворення у формах і методах навчальної діяльності реальних виробничих зв'язків, вирішення конкретних професійних завдань (А. Вербицький, Т. Дубовицька, А Федорова та ін.). Основними складовими контекстного навчання є предметний і соціальний контексти майбутньої професійної діяльності фахівця. Контекстний підхід дозволяє створити умови для взаємопроникнення навчальної і професійної діяльності як способу досягнення професійної соціально-правової компетентності майбутніх соціальних працівників. Мова йде про організацію навчального процесу в контексті майбутньої професійної діяльності шляхом відтворення у формах і методах навчальної діяльності студентів реальних зв'язків і стосунків, вирішення конкретних професійних завдань, які вимагають опори на нормативні документи та використання соціально-правового інструментарію.

Безперечно, проблематика нашого дослідження зумовлює розгляд і одного із провідних сучасних методологічних підходів у педагогіці вищої школи – *особистісно-орієнтованого* (В. Беліков, Є. Бондаревська, В. Бочарова, В. Шадриков, І. Якиманська та ін.), який передбачає формування особистості майбутнього фахівця як професіонала через організацію різних видів діяльності в процесі підготовки та реалізацію суб'єктної позиції студента. Орієнтуючись на дослідження Р. Вайноли [2], окреслимо основні завдання щодо урахування й застосування особистісного підходу в підготовці майбутнього соціального працівника, а саме: розробка системи педагогічних технологій самоактуалізації майбутніх соціальних працівників у процесі самовизначення, самореалізації та самоствердження особистості; відбір змісту, форм та методів особистісного розвитку майбутнього соціального працівника; орієнтація змісту навчальних предметів на особистісний розвиток студентів; визначення взаємозв'язків особистісного розвитку та форм організації самостійної навчальної діяльності студентів тощо. Науково-методичним орієнтиром у процесі визначення експериментальної моделі формування соціально-правової компетентності студентів, слугують і принципи, на яких вибудовується особистісно орієнтована освітня система університету, а саме: пріоритет індивідуальності, самоцінності студента, який є суб'єктом навчального процесу; співвіднесення освітніх технологій на всіх рівнях освіти із закономірностями професійного становлення особистості; визначення змісту освіти рівнем розвитку сучасних соціальних, інформаційних, виробничих технологій і майбутньої професійної діяльності; випереджувальний характер освіти, що забезпечує формування професійної компетентності майбутнього фахівця; визначення дієвості освітнього закладу організацією навчального середовища; врахування індивідуального досвіду студента, його потреби в самореалізації, самовизначенні, саморозвитку [8, с. 210–211]. Зазначене дозволяє посилити акценти на функціях та педагогічному сенсі процесу продуктивного формування соціально-правової компетентності майбутнього соціального працівника як особистісно-професійної якості, що впливає на такий регулятор суспільних відносин як права людини. Водночас, виходячи з того, що мова йде про особистість, яка становить собою «множинність частин», що робить її неповторною, а вплив зовнішнього світу часто призводить до складнощів у розвитку людини

і її переживань, що посилює роз'єднання цих частин і деформацію особистості, то, безперечно, соціальний працівник має передбачати і розробляти відповідні стратегії і технології соціальної роботи з різними категоріями клієнтів.

Вважаємо важливим і розгляд у контексті нашого дослідження методології *синергетичного підходу* (О. Князева, С. Курдюмов, І. Пригожин, Г. Хакен та ін.), яка базується на таких принципах: самоорганізації (розвиток системи відбувається у напрямку, визначеному її власною структурою у процесі обміну інформацією, що здійснюється у кожній позиції такої системи, а не лише в окремих її складових); самоструктурування (визначення архітектури і композиції системи у кожний конкретний період її існування винятково завдяки внутрішнім властивостям самої системи); резонансності управління (своєрідності типологічно правильно організованого впливу); багатоваріантності шляхів еволюції системи [3, с. 38]. У дослідженні формування соціально-правової компетентності майбутніх соціальних працівників використання синергетичного підходу пов'язано з тим, що в умовах динамізму сучасного світу повне врахування заздалегідь, до дрібниць усіх деталей життєвого шляху особистості стає маловірогідним. У сучасних умовах традиційна організація професійної підготовки не є достатньою для забезпечення ефективного професійного самовизначення особистості, оскільки сталися фундаментальні зміни в культурно-ціннісній орієнтації людини. У результаті змінилися підходи до моделювання особистості професіонала: особистість людини постіндустріального суспільства розглядається в динаміці, як особистість, яка самовизначається; як відкрита система, що самоорганізується та має емерджентні властивості; для соціально-психологічної і педагогічної підтримки якої потрібне знання і правильне застосування принципів синергетики з метою продуктивного використання потенціалу особистісної самоорганізації.

Вважаємо, що синергетика дозволяє методологічно посилити значущість процесу самовизначення і розвитку особистості майбутнього соціального працівника у процесі його підготовки до соціально-правового захисту як суб'єкта професійної діяльності. У синергетичному контексті формування соціально-правової компетентності майбутніх соціальних працівників – це створення ситуації пошуку, формування власних знань, пошуку власних способів побудови професійної перспективи розвитку. Таким чином, діалогічна сутність синергетики сприяє продуктивному використанню її апарату при дослідженні процесів самовизначення і самореалізації майбутніх соціальних працівників у формуванні соціально-правової компетентності. Синергетичний підхід дає нам можливість доповнювати, говорити про визнання здатності соціального працівника до самоорганізації, активного творчого конструювання, власного світобачення і багатоаспектної соціальної діяльності.

Продовжуючи огляд сучасних методологічних підходів, врахування яких вважаємо вирішальним фактором для наукового обґрунтування ефективної системи формування соціально-правової компетентності, ми звернемось до *технологічного підходу* (А. Алексюк, В. Беспалько, В. Бондар, Р. Вайнола, І. Зверева, І. Зимняя, Т. Ільїна, І. Підласий, А. Капська, О. Карпенко, Т. Лаврикова, В. Петрович, Г. Селевко, С. Смирнов, Л. Фрідман та ін.). При цьому ми цілком поділяємо позицію О. Карпенко, яка, розкриваючи прояви нових підходів у професійній освіті соціального працівника, наголошує на обов'язковості врахування в системі професійної освіти технологічного підходу, який передбачає гнучке інструментальне управління навчальним процесом [3, с. 47]. Вказуючи на необхідність технологізації процесу формування соціально-правової компетентності студентів-майбутніх соціальних працівників в умовах університету, ми маємо на увазі відхід від невизначеності у побудові освітнього процесу і перехід до науково обґрунтованої вмотивованості кожного його етапу, максимального спрямування на результативність. Технологічний підхід надає змогу здійснювати багатоваріантне моделювання, проектування і конструювання рішень освітніх ситуацій і задач. Саме на основі цього підходу ми пропонуємо розглядати процес реалізації моделі системи формування соціально-правової компетентності майбутніх соціальних працівників, яка буде представлена в наступних розділах дослідження і в основі процесуального компоненту якої покладено спеціально розроблену педагогічну технологію.

Далі відмітимо, що технологічний підхід, як і інші інноваційні методологічні підходи (ситуаційний, поліпарадигмальний, інформаційний, ергономічний та ін.) лише здобувають наукове обґрунтування та визнання. У цьому переліку знаходиться і *компетентнісний підхід* (О. Акулова, В. Болотова, П. Гальперін, І. Зимняя, В. Козирев, Г. Селевко, А. Хуторський та ін.), який поступово перетворюється на провідний, базовий методологічний підхід у системі вищої професійної освіти, виступаючи своєрідним «сучасним корелятом багатьох традиційних підходів» [1]. Акцентуючи увагу на результаті освіти, даний підхід розглядає його не як суму засвоєної інформації (на відміну від традиційних підходів), а як вміння діяти в різних, у тому числі, в проблемних і нестандартних ситуаціях. Іншими словами, компетентнісний підхід у вищій освіті забезпечує ціннісно-результативну спрямованість професійної підготовки фахівця. У контексті даного дослідження це дозволяє змодельовати цілі і результати освітнього процесу як норми його якості, відобразити результати формування соціально-правової компетентності в цілісному вигляді як систему компетенцій випускника, що виступатимуть показниками готовності до здійснення професійної діяльності. При цьому компетентнісний підхід висуває свої вимоги і до інших компонентів освітнього процесу – змісту, технологій навчання, які створювали б ситуації включення студентів у різні види діяльності, засобів контролю і оцінки тощо. Виходячи з цього, саме компетентнісний підхід слід розглядати оптимальним методологічним базисом для побудови системи формування соціально-правової компетентності майбутніх соціальних працівників в умовах університетської освіти.

Висновки з цього дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Таким чином, здійснений вище аналіз основних методологічних підходів дозволяє: спрогнозувати результати процесу формування соціально-правової компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери; здійснити пошуки оптимальних шляхів забезпечення високого рівня готовності студентів до професійної діяльності у соціальній сфері. Це можливо при інтеграції концептуальних ідей окреслених методологічних підходів: розгляду процесу формування соціально-правової компетентності майбутніх соціальних працівників як системи з урахуванням усіх чинників, що діють на це явище (системний підхід); моделювання в навчальному процесі майбутньої професійної діяльності студентів, яка максимально відтворює специфіку соціально-правової складової соціальної роботи і наповнена актуальним змістом відповідно до чинного законодавства (контекстний підхід); формування особистості майбутнього фахівця в активній проектно-дослідницькій (евристичній), навчально-пізнавальній та навчально-професійній діяльності, обстановці підтримки, фасилітації професійно-особистісного зростання та саморозвитку (особистісно-орієнтований підхід, діяльнісний підхід); орієнтація ходу навчання на гарантований сукупний освітній продукт і кінцевий результат шляхом поетапного, алгоритмізованого, поступального формування комплексу соціально-правових компетенцій, які в сукупності відображатимуть рівень соціально-правової компетентності випускника (технологічний підхід, компетентнісний підхід). З опорою на окреслені аспекти і мають вибудовуватися концептуальні засади моделювання процесу формування у майбутніх соціальних працівників соціально-правової компетентності.

Джерела та література

1. Бермус А. Г. Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании / А. Г. Бермус // Интернет-журнал «Эйдос». – 2005.
2. Вайнола Р. Х. Особистісний розвиток майбутнього соціального педагога в процесі професійної підготовки : монографія / Р. Х. Вайнола; за ред. С. О. Сисоевої. – Запоріжжя: Хортицький навчально-реабілітаційний багатопрофільний центр, 2008. – 460 с.
3. Карпенко О. Г. Професійна підготовка майбутніх соціальних працівників в умовах університетської освіти : дис... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Карпенко Олена Георгіївна; Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. – Київ, 2008. – 546 с.
4. Новиков А. М. Постиндустриальное образование / А. М. Новиков. – М. : Издательство «Эгвес», 2008. – 136 с.
5. Образцов П. И. Методы и методология психолого-педагогического исследования / П. И. Образцов. – СПб. : Питер, 2004. – 268 с.

6. Світлична В. В. Освітній простір в умовах глобалізації: парадигмальний плюралізм і перспективи інтеграції / В. В. Світлична, Т. О. Чистіліна // Гуманітарний часопис. – 2013. – № 2. – С. 83–92.
7. Філософія освіти : навч. посібн. / За заг.ред. В. Андрущенко, І. Передборської. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. – 329 с.
8. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / М. М. Фіцула. – К. : Академвидав, 2006. – 352 с.
9. Юдин Э. Г. Системный подход и принцип деятельности. Методологические проблемы современной науки / Э. Г. Юдин. – М. : Наука, 1978. – 391 с.

References

1. Bermus A. G. Problemy i perspektivy realizatsii kompetentnostnogo podhoda v obrazovanii / A. G. Bermus // Internet-zhurnal «Eydos». – 2005.
2. Vaynola R. H. OsobistIsniy rozvitok maybutnogo sotsIalnogo pedagoga v protsesi profesynoyi pidgotovki : monografiya / R. H. Vaynola; za red. S. O. Sisoevoy. – Zaporizhzhya, 2008. – 460 s.
3. Karpenko O. G. Profesiyna pidgotovka maybutnih sotsialnih pratsivnikiv v umovah universitetskoyi osviti : dis... d-ra ped. nauk : 13.00.04 / Karpenko Olena Georgiyivna; Natsionalniy pedagogichniy universitet imeni M. P. Dragomanova. – Kiyiv, 2008. – 546 s.
4. Novikov A. M. Postindustrialnoe obrazovanie / A. M. Novikov. – M. : Izdatelstvo «Egves», 2008. – 136 s.
5. Obraztsov P. I. Metody i metodologiya psihologo-pedagogicheskogo issledovaniya / P. I. Obraztsov. – SPb. : Piter, 2004. – 268 s.
6. Svitlichna V. V. osvitniy prostir v umovah globalizatsiyi: paradigmalniy plyuralizm i perspektivi integratsiyi / V. V. Svitlichna, T. O. Chistilina // Gumanitarniy chasopis. – 2013. – # 2. – S. 83–92.
7. Fillosofiya osvIti : navch. posIbn. / Za zag.red. V. Andruschenka, I. Peredborskoy. – K., 2009. – 329 s.
8. FItsula M.M. PedagogIka vischoyi shkoli : navch.posIb. / M. M. FItsula. – K., 2006. – 352 s.
9. Yudin E. G. Sistemniy podhod i printsip deyatelnosti. Metodologicheskie problemyi sovremennoy nauki / E. G. Yudin. – M., 1978. – 391 s.

Лисовец Олег. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-ПРАВОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ. В статье рассматриваются методологические основы организации процесса формирования социально-правовой компетентности будущих социальных работников в условиях современного университетского образования. Установлены общие закономерности и мировоззренческие позиции относительно сущности социального образования в условиях современной образовательной парадигмы высшей школы. Охарактеризованы основные методологические подходы (системный, деятельностный, личностно-ориентированный, контекстный, синергетический, технологический, компетентностный) в организации процесса формирования социально-правовой компетентности будущих социальных работников. Осуществлена интеграция концептуальных идей данных методологических подходов для целостного представления об изучаемом явлении.

Ключевые слова: социально-правовая компетентность, образовательная парадигма, методологический подход, системный подход, деятельностный подход, личностно-ориентированный подход, контекстный подход, синергетический подход, технологический подход, компетентностный подход.

Lisovets Oleg. METHODOLOGICAL FOUNDATIONS OF ORGANIZATION OF THE PROCESS OF FORMATION OF SOCIAL AND LEGAL COMPETENCE OF FUTURE SOCIAL WORKERS. In article methodological foundations of the organization of the process of forming the social and legal competence of future social workers in the conditions of modern university education are covered. Established the general laws and ideological positions concerning the essence of social education in the conditions of the modern educational paradigm of higher education. Described the main methodological approaches (system, activity, personal oriented, contextual, synergetic, technological, competence) in the organization of the process of forming the social and legal competence of future social workers. Realized the integration of conceptual ideas of the above-mentioned methodological approaches into the holistic representation of the phenomenon under study.

Keywords: social and legal competence, educational paradigm, methodological approach, system approach, activity approach, personal oriented approach, contextual approach, synergetic approach, technological approach, competence approach.

Стаття надійшла до редколегії 23.02.2018 р.

З НАГОДИ ЮВІЛЕЮ

(до 50-ліття від дня народження

ІРИНИ МИКОЛАЇВНИ

МЕЛЬНИК,

доцента кафедри педагогіки

факультету педагогічної освіти та
соціальної роботи

Східноєвропейського національного
університету імені Лесі Українки)



31 березня 2018 року виповнилось 50 років від дня народження кандидата педагогічних наук, доцента кафедри педагогіки факультету педагогічної освіти та соціальної роботи Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки **МЕЛЬНИК ІРИНИ МИКОЛАЇВНИ**.

Наукову діяльність Мельник Ірина Миколаївна розпочинала у 1992 році на посаді молодшого наукового співробітника лабораторії Республіканського центру світоглядної освіти молоді. Згодом була переведена до Луцького педагогічного інституту імені Лесі Українки на посаду молодшого наукового співробітника лабораторії народознавчої лексики кафедри філології і народознавства педагогічного факультету. Після реорганізації Луцького педінституту у Волинський державний університет імені Лесі Українки – працювала спочатку на кафедрі філології і народознавства, а згодом - асистентом кафедри педагогіки і психології початкового та дошкільного навчання.

У 1993 році вступила до аспірантури з відривом від виробництва при ВДУ імені Лесі Українки за спеціальністю 13.00.01 “Теорія та історія педагогіки”, а 13 листопада 1997 року успішно захистила дисертацію на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук на тему: “Проблеми народної школи і виховання в педагогічній пресі (за матеріалами західноукраїнських видань II половини XIX – початку XX століття)”.

Результати наукових доробків Ірини Миколаївни Мельник знайшли відображення у наукових статтях, опублікованих у фахових виданнях, навчально-методичних виданнях, а також використовуються нею під час читання лекцій, проведення практичних занять для студентів спеціальностей “Початкова освіта”,

“Дошкільна освіта” факультету педагогічної освіти та соціальної роботи Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки.

За часи роботи Ірина Миколаївна, працюючи на посаді доцента кафедри педагогіки, зарекомендувала себе як дисциплінований, відповідальний викладач. Лекції та практичні заняття Мельник І.М. відзначаються глибокою змістовністю та належним науково - методичним рівнем, емоційно насичені. Теоретична і практична підготовка Мельник І.М. відповідає вимогам до викладача вищого навчального закладу. Ірина Миколаївна постійно працює над вдосконаленням свого професійного рівня та методичним забезпеченням навчального процесу: розробляє робочі навчальні програми, плани практичних занять, питання та тестові завдання для самостійної перевірки знань студентів. Достатній рівень професійних умінь дозволяє Ірині Миколаївні забезпечувати кваліфіковане керівництво курсовими, дипломними та магістерськими роботами студентів, які навчаються на факультеті педагогічної освіти та соціальної роботи за спеціальностями “Початкова освіта”, “Дошкільна освіта”.

Ірина Миколаївна є автором навчально-методичного посібника «Організаційно–керівна діяльність вчителя початкових класів» (Луцьк:ПП Іванюк В.П., 2008. – 142с.), навчально-методичного видання «Словник педагогічних термінів» (Луцьк: ПП Іванюк В.П., 2010. - 165с.), робочих програм та методичних рекомендації з навчальних дисциплін «Основи наукових досліджень», «Педагогічна діагностика в навчально-виховному процесі початкової школи», «Загальна та дошкільна педагогіка з методикою викладання у ВНЗ», «Нові технології навчання у ВНЗ», «Формування професійної мобільності майбутнього фахівця початкової освіти», статтей у фахових виданнях, а також виданнях, включених до наукометричних баз та іноземною мовою у рецензованих закордонних виданнях.

Увесь трудовий та життєвий шлях яскравої особистості Ірини Миколаївни Мельник сповнений сумлінним служінням своїй справі на ниві педагогічної діяльності. Вона відповідає за науково-дослідну роботу студентів на кафедрі педагогіки, а також є куратором НТАіС факультету педагогічної освіти та соціальної роботи.

Ірина Миколаївна вимоглива до себе, доброзичлива у стосунках із колегами та студентами. Своєю працею, особистісними та професійними якостями заслужила високий авторитет серед викладачів, співробітників та студентів.

Професорсько-викладацький склад і студенти факультету педагогічної освіти та соціальної роботи від щирого серця вітають з ювілеєм шановну колегу, справжнього науковця та чудову людину – кандидата педагогічних наук, доцента кафедри педагогіки факультету педагогічної освіти та соціальної роботи Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки **МЕЛЬНИК ІРИНУ МИКОЛАЇВНУ** і бажають міцного здоров'я, творчої наснаги, подальших успіхів у роботі, здійснення задуманого та омріяного!

Півжиття – це так небагато, тому що попереду друга половина – наймудріша, красива і забезпечена – духовно і матеріально!

НАШІ АВТОРИ

Алендарь Надія Іванівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри педагогіки Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки.

Андрійчук Олена Сергіївна – студентка IV-го курсу факультету педагогічної освіти та соціальної роботи спеціальності «Дошкільна освіта» Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки.

Ачкан Віталій Валентинович – кандидат педагогічних наук, доцент, докторант кафедри професійної освіти, трудового навчання та технологій Бердянського державного педагогічного університету.

Бабійчук Світлана Миколаївна – кандидат педагогічних наук, докторант кафедри соціальної філософії, філософії освіти та освітньої політики Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.

Брушневська Ірина Миколаївна – старший викладач кафедри педагогіки Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки.

Гатеж Наталія Василівна – асистент кафедри образотворчого та декоративно-прикладного мистецтва факультету архітектури, будівництва та декоративно-прикладного мистецтва, здобувач кафедри педагогіки та методики початкової освіти Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича.

Герасимова Ірина Геннадіївна – доктор педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки і професійної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Гудзь Катерина Петрівна – аспірант кафедри педагогіки Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки.

Заремба Людмила Василівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки.

Іщенко Людмила Валентинівна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри психології та педагогіки розвитку дитини Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

Каптур Галина Антонівна – кандидат філологічних наук, доцент кафедри філології та методики початкової освіти Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки.

Корміна Лариса Іванівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки.

Корпач Надія Іванівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної роботи та педагогіки вищої школи Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки.

Ласкевич Ольга Сергіївна – студентка IV-го курсу факультету педагогічної освіти та соціальної роботи спеціальності «Початкова освіта» Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки.

Леснянська-Дошак Аліна Степанівна – аспірант кафедри порівняльної педагогіки та методики викладання іноземних мов Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

Лимарєва Юлія Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри фізики ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

Литвинова Світлана Григорівна – доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, завідувач відділу технологій відкритого навчального середовища Інституту інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України.

Литовченко Ганна Вадимівна – аспірант кафедри ПВШ та загальної педагогіки ХНПУ імені Г.С. Сковороди.

Лісовець Олег Васильович – кандидат педагогічних наук, доцент, докторант кафедри соціальної педагогіки Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.

Марценюк Ірина Петрівна – кандидат педагогічних наук, асистент кафедри теорії і методики природничо-математичних дисциплін початкової освіти Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки.

Оніщук Ірина Ігорівна – аспірантка кафедри педагогіки та професійної освіти ВДПУ ім. М.Коцюбинського.

Остапйовський Ігор Євгенович – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної роботи та педагогіки вищої школи Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки.

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

Остапйовська Тетяна Петрівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії і методики природничо-математичних дисциплін початкової освіти Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки.

Петрина Ольга Вікторівна – студентка факультету педагогічної освіти та соціальної роботи Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки.

Прокопчук Вікторія Євгенівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри всесвітньої історії Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки.

Сергєєва Валентина Федорівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки.

Сидорук Ірина Ігорівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної роботи та педагогіки вищої школи Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки.

Сідоров Вадим Ігоревич – кандидат економічних наук, професор кафедри міжнародних економічних відносин, декан факультету міжнародних економічних відносин та туристичного бізнесу Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна.

Стасюк Людмила Павлівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки.

Шарап Роман Анатолійович – студент 6 курсу фізико-математичного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

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» (свідоцтво 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).

3. 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 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: teorija 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 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 Text Text

Keywords: Text 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 _____



ІНФОРМУЄ ПРО ПРОВЕДЕННЯ ТА ЗАПРОШУЄ ДО УЧАСТІ У
ІІІ Всеукраїнській науково-практичній конференції
з міжнародною участю

**«АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ:
ЄВРОПЕЙСЬКИЙ І НАЦІОНАЛЬНИЙ ВИМІР»
«ACTUAL PROBLEMS TEACHER EDUCATION:
EUROPEAN AND NATIONAL DIMENSION»**

31 травня – 1 червня 2018 року

Проблемне поле конференції визначатимуть такі науково-дискусійні платформи:



«Дошкільна освіта»

- дискурс дошкільного дитинства в сучасній Україні;
- теорія та практика підготовки фахівця до роботи з дітьми дошкільного віку;
- проблеми та моделі діяльності сучасного закладу дошкільної освіти.

Матеріали надсилати на адресу: natsemenova@ukr.net



«Початкова освіта»

- наукові засади професійної підготовки вчителя початкової школи;
- розвиток творчого потенціалу майбутніх учителів у процесі вивчення предметів природничо-математичного циклу;
- інноваційні підходи до формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя початкової школи.

Матеріали надсилати на адресу: po_konf2018@ukr.net



«Соціальна робота» та «Педагогіка вищої школи»

- підготовка соціальних працівників та викладачів вищих навчальних закладів: компаративний аналіз;
- актуальні проблеми соціальної роботи та соціальної педагогіки: вітчизняний і зарубіжний досвід;
- педагогічне моделювання у педагогіці вищої школи.

Матеріали надсилати на адресу: ariewg60@gmail.com



«Спеціальна освіта»

- актуальні проблеми спеціальної та інклюзивної освіти в Україні і зарубіжжя: досвід та перспективи;
- підготовці майбутніх фахівців до роботи в спеціальних та інклюзивних загальноосвітніх навчальних закладах.

Матеріали надсилати на адресу: hkaptur@i.ua

Місце проведення – спортивно-оздоровчий табір «ГАРТ» Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки (Волинська область, Шацький район, с. Світязь)

<http://eenu.edu.ua/uk/structure/baza-praktik-taboru-gart-snu-imeni-lesi-ukrayinki>



Робочі мови конференції: українська, англійська, польська.

Тези доповідей учасників будуть надруковані у збірнику матеріалів конференції.

Статті, що відповідають чинним вимогам (http://eenu.edu.ua/sites/default/files/Files/zaproshennya_do_publicaciyi_u_naukoviy_visnik_snu_seriya_pedagogichni_nauki.pdf), будуть опубліковані у фаховому виданні «Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. Серія «Педагогічні науки»».

Для участі у конференції до 1 травня 2018 року просимо подати:

- заявку встановленої форми (додаток 1);
- тези згідно вимог (додаток 2);
- статтю до фахового видання (за бажанням);
- копію квитанції про сплату організаційного внеску.

Фінансові умови:

- організаційний внесок (програма, збірник матеріалів конференції, сертифікат учасника, аксесуари) становить **250 грн.** За умови заочної участі, організаційний внесок – такий же, з урахуванням оплати за пересилку матеріалів.
- Оплата проїзду, проживання, харчування – за рахунок учасників конференції.

Оплату необхідно здійснити до 1 травня 2018 року шляхом переказу коштів на картку Приватбанку № **4149 4978 7014 1720** на ім'я *Брушневської Ірини Миколаївни*.

Реєстрація учасників – 31 травня 2018 року з 9.00 до 9.45 у конференц-залі табору «Гарт».

Додаткова інформація для учасників конференції

- Оргкомітет конференції залишає за собою право редагувати та, в разі невідповідності вимогам, відсутності оплати, відхилити тези (статті).
- Просимо учасників, які подали заявки, але не можуть особисто взяти участь у конференції, завчасно повідомити про це оргкомітет (телефоном або електронною поштою).
- Учасники конференції, за бажанням, можуть продовжити термін свого перебування у спортивно-оздоровчому таборі «Гарт» до 3 червня включно. Про це потрібно додатково повідомити оргкомітет конференції.
- З питань переїзду, поселення учасників конференції просимо завчасно звертатися до відповідальної особи за телефоном – (066) 356 04 36 (доц. *Мартинюк Тетяна Анатоліївна*)
- З консультативних питань просимо звертатися до відповідальної особи оргкомітету конференції – (050) 677 54 10 (доц. *Семенова Наталія Іванівна*).

**ОРГАНІЗАЦІЙНИЙ КОМІТЕТ
КОНФЕРЕНЦІЇ**



III Міжнародна
науково-практична конференція
**«АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ:
ЄВРОПЕЙСЬКИЙ І НАЦІОНАЛЬНИЙ ВИМІР»**

ЗАЯВКА*

Персональні дані	
Прізвище, ім'я, по батькові	
Науковий ступінь	
Вчене звання	
Місце роботи	
Посада	
Тема доповіді	
Назва науково- дискусійної платформи	
Участь (очна, заочна)	
Адреса для кореспонденції	
Вулиця	
Місто	
Країна	
Поштовий індекс	
№ відділення Нової пошти Контактний	
телефон e-mail	

**Заявляю, що даю згоду на обробку наданих мною персональних даних у процесі підготовки та проведення конференції відповідно до Закону України «Про захист персональних даних».*

Додатково повідомляю:
Маю бажання взяти участь у конференції (вказіть Вашу основну мотивацію) : _____ _____ _____
Від участі у конференції очікую (вказіть Ваші очікування) : _____ _____

Підпис учасника конференції _____
(прізвище, ініціали)

СХІДНОЄВРОПЕЙСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені ЛЕСІ УКРАЇНКИ
Факультет педагогічної освіти та соціальної роботи

III Міжнародна
науково-практична конференція
«АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ:
ЄВРОПЕЙСЬКИЙ І НАЦІОНАЛЬНИЙ ВИМІР»

Вимоги до оформлення тез виступу на конференції

Тези приймаються до друку, виконані однією з робочих мов конференції.

Обсяг тез від 4 до 5 повних сторінок формату А4, набраних у редакторі Microsoft Word у вигляді комп'ютерного файлу з розширенням *.doc.

Просимо не використовувати примусові переноси, не накладати заборону на редагування, не архівувати. Елементи рисунків у тексті повинні бути згруповані.

Оформлення. У верхньому лівому куті зазначити прізвище та ім'я автора (авторів) напівжирний курсив, 14 кегль, нижче – науковий ступінь (курсив), вчене звання (курсив), нижче – місце роботи автора (курсив). Назву тез друкувати великими літерами (напівжирний шрифт, 14 кегль з вирівнюванням по центру). Поля: ліве – 2 см, праве, верхнє, нижнє – по 1,5 см. Шрифт тексту – Times New Roman, кегль – 14, абзацний відступ – 1,25, міжрядковий інтервал – 1,5.

Назва файлу тез доповідей повинна мати такий вигляд: Petruk_tezykonf.

Зразок оформлення тез

Петрук Вікторія

кандидат педагогічних наук, доцент,

Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки

ЗАГОЛОВОК

Текст статті. У тексті просимо стисло висловити головні тези доповіді. Заохочується подача рисунків, схем (елементи згруповані), таблиць, що відбивають наукову ідею доповіді. Підписи до рисунків містять їх порядковий номер.

Посилання на наукову літературу в тексті подаються за таким зразком: [3, с. 74], де 3 – номер джерела за списком літератури, 74 – сторінка. Посилання на декілька наукових видань одночасно подаються через крапку з комою: [1; 3; 4, с. 22–23]. Завершуються тези короткими висновками, що відбивають основний результат дослідження.

Бібліографічний список мовою оригіналу складається згідно діючих вимог через 1 інтервал, кегль 12, в алфавітному порядку і подається після тексту статті під заголовком: «СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ».

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Беленька Г. В. Золота лінія перетину домашнього і суспільного виховання дітей дошкільного віку / Г. В. Беленька // Вихователь-методист дошкільного закладу. – 2013. – № 5. – С. 4–10.
2. Савченко О. Я. Діагностика і дидактичні умови формування у молодших школярів мотивації уміння вчитися / О. Я. Савченко // Український педагогічний журнал. – 2015. – № 1. – С. 85–98.

ISSN 2415-8143

ПЕДАГОГІЧНИЙ ЧАСОПИС ВОЛИНІ

PEDAGOGICAL JOURNAL VOLYN

PEDAGOGICHNIJ CHASOPIS VOLINI

Журнал
№1 (8), 2018

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 04.04.2018. Формат 60×84 ¹/₈
Ум. друк. арк. 18,5. Замовлення № 374. 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.