

Міністерство освіти і науки України Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького Вища лінгвістична школа в Ченстохово (Польща) Маріямпольська колегія (Маріямполь, Литва) Національна академія педагогічних наук України Відділення вищої освіти Національної академії педагогічних наук України Інститут проблем виховання Національної академії педагогічних наук України Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка ДВНЗ «Запорізький національний університет» Класичний приватний університет Бердянський державний педагогічний університет Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія

ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК ВЧИТЕЛЯ В УМОВАХ РЕАЛІЗАЦІЇ КОНЦЕПЦІЇ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю

(14-16 червня 2018 р., м. Мелітополь, Україна)

УДК 378.091.21:005.322 (043.2) ББК 74.58 О 75

Рекомендовано до друку вченою радою Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького. Протокол No 14 від 29.05.2018 р.

О 75 Особистісно-професійний розвиток вчителя в умовах реалізації Концепції Нової української школи : Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю (14–16 червня 2018 р., м. Мелітополь, Україна) / Ред.-упоряд. Дубяга С. М., Чорна В. В., Яковенко І. О. Мелітополь: ФОП Однорог Т.В., 2018. 289 с.

ISBN 978-617-7566-25-9

У збірнику висвітлено головні напрацювання щодо реалізації Концепції Нової української школи. Обґрунтовано необхідність змін змісту і структури організаційно-методичного забезпечення, пошуку інноваційних підходів, активних форм і методів навчання. Визначено особливості готовності педагогів до змін в умовах впровадження Концепції Нової української школи. Зроблено акцент на важливості професійного розвитку сучасного вчителя.

Друкується в авторській редакції.

ЗМІСТ

<i>Авдимирець Наталія Василівна</i>	ВИХОВАННЯ НОВОГО ПОКОЛІННЯ У КОНЦЕПЦІЇ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ	14
<i>Андрюкайтене Регіна Михайлівна Олексенко Роман Іванович Чумак Тетяна Вікторівна</i>	УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ ЯК КОНЦЕПТУАЛЬНА ЗАСАДА ТВОРЕННЯ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ	18
<i>Арабаджи-Донець Лілія Іванівна Арабаджи-Тіпенко Людмила Іванівна</i>	КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД В СУЧАСНІЙ ОСВІТІ	21
<i>Балакірева Вікторія Анатоліївна</i>	СТАН ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ	23
<i>Баранцова Ірина Олександрівна Матюха Галина Василівна Тарасенко Тетяна Володимирівна</i>	НОВИЙ ФОРМАТ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ НА ЗАНЯТТЯХ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ	25
<i>Бірюк Дмитро Олександрович</i>	СОЦІАЛЬНО-ОСВІТНІ АСПЕКТИ ПЕДАГОГІЧНОЇ КЕРОВАНOSTІ ПРОЦЕСУ ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ: НАУКОВО-ПРАКТИЧНИЙ ДИСКУРС	29
<i>Бондар Наталія Олександрівна</i>	ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД ДО ВИВЧЕННЯ ДІЄСЛОВА НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ЗОШ	32
<i>Бородай Євген Геннадійович</i>	АКТИВІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОГО ІНТЕРЕСУ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ	36
<i>Блажко Олег Анатолійович</i>	РОЗВ'ЯЗУВАННЯ СИТУАЦІЙНО-МЕТОДИЧНИХ ЗАДАЧ ЯК ЧИННИК ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ХІМІЇ ПРОФІЛЬНОЇ ШКОЛИ	38
<i>Бунчук Оксана Володимирівна Єрмак Юлія Іванівна</i>	НОВА УКРАЇНСЬКА ШКОЛА: ІСТОРІЯ ТА СУЧАСНІСТЬ	42

<i>Великжаніна Дар'я Василівна</i> РОЛЬ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА У РЕАЛІЗАЦІЇ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ В НОВІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ	45
<i>Вельчева Людмила Григорівна Пюрко Ольга Євгенівна</i> МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ	48
<i>Вихрущ Віра Олександрівна</i> ФОРМУВАННЯ РЕФЛЕКСИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧИТЕЛЯ СУЧАСНОЇ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ	52
<i>Воровка Маргарита Іванівна</i> ЩОДО ГЕНДЕРНОЇ НЕРІВНОСТІ В СИСТЕМІ ОСВІТИ УКРАЇНИ	55
<i>Врубель Ганна Федорівна</i> РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА У СФЕРІ ДИРИГЕНТСЬКО-ХОРОВОЇ ПІДГОТОВКИ	59
<i>Гаврик Олена Анатоліївна</i> ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В КОНТЕКСТІ ІДЕЙ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ	63
<i>Гараєв Віктор Володимирович Довгий Ілля Олександрович Окса Микола Миколайович</i> КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ДО ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ У ФОРМУВАННІ ЦІННОСТЕЙ В ДОСВІДІ А. С. МАКАРЕНКА	66
<i>Гарачук Тетяна Володимирівна</i> ОСОБЛИВОСТІ РОБОТИ З МАТЕМАТИЧНО ЗДІБНИМИ УЧНЯМИ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ	70
<i>Георгадзе Тетяна Олександрівна</i> ФОРМУВАННЯ СІМЕЙНИХ ЦІННОСТЕЙ В РАМКАХ СТАНОВЛЕННЯ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ	73
<i>Германова Діана Олегівна</i> ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ДО МУЗИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У МОЛОДШИХ ПІДЛІТКІВ	76
<i>Глебова Наталя Іванівна</i> СОЦІАЛЬНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК ЧИННИК СУБ'ЄКТНОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ ФАХІВЦЯ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ	78
<i>Гнатів Олена Вікторівна</i> ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНЕ НАВЧАННЯ В УМОВАХ РЕАЛІЗАЦІЇ КОНЦЕПЦІЇ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ	81
<i>Грітченко Тетяна Яківна</i> АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ІННОВАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ	83
<i>Гудзь Віктор Васильович Ситник Олександр Миколайович Таравська Яна Володимирівна</i> ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ ТА ПАТРІОТИЗМУ СТУДЕНТСТВА В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІСТОРІЇ УКРАЇНИ В МЕЛІТОПОЛЬСЬКОМУ ДЕРЖАВНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ ІМЕНІ БОГДАНА ХМЕЛЬНИЦЬКОГО	86
<i>Гурова Тетяна Юріївна Гуров Сергій Юрійович Рябуха Тетяна Валеріївна</i> МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ НАВЧАННЯ ФОНЕТИКИ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ ЗА ДОПОМОГОЮ ОСВІТНІХ ІНТЕРНЕТ-РЕСУРСІВ	89
<i>Денисенко Надія Валеріївна Мілько Наталія Євгеніївна</i> ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНО – ДІАЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ - ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ	93

ТОЛЕРАНТНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО КЛАСУ	96
<i>Дубяга Світлана Миколаївна Дмитрієнко Ірина Петрівна</i> ФОРМУВАННЯ ОРФОГРАФІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ	99
<i>Дубяга Світлана Миколаївна Протас Вікторія Володимирівна</i> КОМПЛЕКСНИЙ ПІДХІД ДО ВИВЧЕННЯ СЛОВА НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ	102
<i>Дубяга Світлана Миколаївна Дубяга Владислава Ігорівна</i> ВИКОРИСТАННЯ ІКТ У НАВЧАННІ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ВАДАМИ СЛУХУ	107
<i>Єрьоміна Лілія Євгенівна</i> «НАВЧИТИСЯ ВЧИТИСЯ» ЯК ПРОВІДНА ІДЕЯ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ	110
<i>Жириков Олександр Юрійович Замуруйцев Олексій Вікторович Пачева Валентина Миколаївна</i> МЕТОДИКА ОРГАНІЗАЦІЇ І ПРОВЕДЕННЯ ОЦІНЮВАННЯ ДОСЯГНЕНЬ УЧНІВ 10 КЛАСІВ НА УРОКАХ ІСТОРІЇ	112
<i>Журавльова Лариса Станіславівна</i> ПРОБЛЕМА ЛОГОКОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ В АСПЕКТІ КОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ З МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ	115
<i>Забавляєва Тетяна Анатоліївна Пюрко Владислав Євгенович</i> ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ НА ЗАСАДАХ ПЕДАГОГІКИ ПАРТНЕРСТВА В УМОВАХ РЕАЛІЗАЦІЇ КОНЦЕПЦІЇ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ	119
<i>Заїчко Антоніна Сергіївна</i> ВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНИХ МЕДІА-ТЕХНОЛОГІЙ ПЕДАГОГІЧНОЇ БІБЛІОТЕРАПІЇ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ-ТЕРАПЕВТІВ ПОЧАТКОВОЇ ЛАНКИ ОСВІТИ	121
<i>Зубцова Юлія Євгенівна</i> СТВОРЕННЯ ВИХОВНОГО ПРОСТОРУ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ	124
<i>Іванова Валентина Михайлівна Непша Олександр Вікторович Сапун Тетяна Олександрівна</i> ЕЛЕМЕНТИ ГЕОЛОГІЇ В ШКІЛЬНИХ КУРСАХ ПРИРОДОЗНАВСТВА ТА ГЕОГРАФІЇ	126
<i>Канарова Ольга Вікторівна</i> ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ В УМОВАХ РЕФОРМУВАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ	130
<i>Карпова Оксана Василівна</i> ЗНАЧЕННЯ УЧІННЯ Я. А. КОМЕНСЬКОГО ПРО ЗДОРОВИЙ СПОСІБ ЖИТТЯ В УМОВАХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ	132
<i>Коваль Оксана Володимирівна Федюніна Олена Ігорівна</i> ЗАСОБИ ТРАНСФОРМАЦІЇ СТІЙКИХ СЛОВОСПОЛУЧЕНЬ У ХУДОЖНІХ ТВОРАХ	135
<i>Коноваленко Татьяна Васильевна Насалевич Тамара Васильевна</i> НОВЫЕ ИТ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ	137
<i>Конох Анатолій Петрович Карабанов Євген Олексійович</i> ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНО-ПРИКЛАДНОЇ ФІЗИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ	140
<i>Коробченко Ангеліна Анатоліївна Головокова Марина Михайлівна</i> КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ	143

8 *Котлярова Вікторія Юріївна* *Ткач Марина Валеріївна* **ПРО ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ ДРУГОЇ**

ІНОЗЕМНОЇ МОВИ 147

Котова Ліна Миколаївна **ОПТИМАЛЬНА МІРА ЗБУДЖЕННЯ ЯК ОСНОВА РЕЗУЛЬТАТИВНОСТІ СЦЕНІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА**

..... 149

Котова Олена Володимирівна Суханова Ганна Петрівна Ушаков Віктор Станіславович **СПОРТИВНІ ІГРИ ЯК ОПТИМАЛЬНЕ СЕРЕДОВИЩЕ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНО ВАЖЛИВИХ ЯКОСТЕЙ СТУДЕНТІВ ВНЗ В ПРОЦЕСІ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ** 152

Кошелєв Олександр Іванович Копилова Тетяна Валеріївна Кошелєв Василь Олександрович Сімінко Ангеліна Вікторівна **АКТИВІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ 9 КЛАСУ НА УРОКАХ БІОЛОГІЇ В СУЧАСНІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ** 155

Курносова Катерина Віталіївна **РОЗВИТОК МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ РЕАЛІЗАЦІЇ КОНЦЕПЦІЇ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ** 159

Логвіна-Бик Тетяна Анатоліївна Бик Наталя Володимирівна **ПРОБЛЕМИ РЕАЛІЗАЦІЇ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ** 161

Максимов Олександр Сергійович **ПРИСЛУХАЮЧИСЬ ДО МЕНДЕЛЄЄВА** 165

Мільчев Володимир Іванович Пачев Сергій Іванович **ФАХОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ З ДИСЦИПЛІН ІСТОРИКО-ДЖЕРЕЛОЗНАВЧОГО ЦИКЛУ** 167

Мільчевська Ганна Сергіївна **ДІЯЛЬНІСТЬ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА В УМОВАХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ** 170

Мелаш Валентина Дмитрівна Щербак Ірина Вікторівна **ФОРМУВАННЯ ПРИРОДОЗНАВЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ** 172

Мержева Лариса Федорівна **СУТНІСТЬ АРТИСТИЗМУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В ПРОЦЕСІ ХОРОВОЇ ПІДГОТОВКИ** 174

Меркулова Наталя Володимирівна **НАУКОВО-МЕТОДИЧНИЙ СУПРОВІД ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ ТЬЮТОРІВ** 177

Моренко Ольга Миколаївна **ПЕДАГОГІЧНІ ІННОВАЦІЇ НА ШЛЯХУ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ОСВІТЯН** 179

Озерова Тетяна Ярославівна **РОЗБУДОВА НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ НА ЗАСАДАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ (ОРГАНІЗАЦІЙНИЙ АСПЕКТ** 182

Окольнича Тетяна Володимирівна **СОЦІАЛІЗАЦІЯ МОЛОДІ В СХІДНОСЛОВ'ЯНСЬКОМУ СУСПІЛЬСТВІ (XIX – ПОЧАТОК XX СТОЛІТТЯ)** 187

Павленко Анатолій Іванович **КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД У СУЧАСНІЙ ОСВІТІ: ҐЕНЕЗА, РЕАЛІЇ, ПЕРСПЕКТИВИ** 190

Подпльота Світлана Володимирівна **ТЬЮТОРСЬКА ПОЗИЦІЯ ВЧИТЕЛЯ ЯК ІННОВАЦІЙНИЙ РЕСУРС НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ** 192

Попадич Олена Олександрівна Староста Володимир Іванович **МЕТОДИ ТРАДИЦІЙНОГО ТА ІНТЕРАКТИВНОГО НАВЧАННЯ ...** 195

Попелешко Юлія Іванівна **ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ ВЧИТЕЛЯ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ** 199

9

¹⁰ Прокоф'єва Олеся Олексіївна Аносова Дарія Іванівна **ПСИХОЛОГІЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ**

РОЗВИТКУ АДАПТАЦІЙНИХ МОЖЛИВОСТЕЙ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ 202

Прохорова Лариса Анатоліївна Зав'ялова Тетяна Василівна Непша Олександр Вікторович **ДЕЯКІ ПРИЙОМИ ТА МЕТОДИ ВИВЧЕННЯ МІНЕРАЛЬНИХ РЕСУРСІВ В ШКОЛІ.....** 205

Пшенична Наталія Сергіївна **ХІМІЧНИЙ КОМПОНЕНТ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ЯК ЗАПОРУКА РЕАЛІЗАЦІЇ КОНЦЕПЦІЇ НУШ** 209

Пюрко Ольга Євгенівна Подорожний Сергій Миколайович Туровцева Наталя Миколаївна **РОЛЬ УНІВЕРСИТЕТУ ЯК СКЛАДОВОЇ ЛАНКИ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ ЗІ СТЕЙКХОЛДЕРАМИ В ГАЛУЗІ ОСВІТИ** 212

Работа Катерина Віталіївна **ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК ВЧИТЕЛЯ В УМОВАХ РЕАЛІЗАЦІЇ КОНЦЕПЦІЇ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ ДЛЯ УСПІШНОГО ГРОМАДЯНСЬКОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ** 214

Рішкевич Ольга Вікторівна **ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ХОРЕОГРАФИИ СРЕДСТВАМИ НАРОДНОГО ТАНЦА** 218

Рябуха Тетяна Валеріївна Гостіщева Наталя Олексіївна Харченко Тетяна Іванівна **ВИКОРИСТАННЯ ВІДЕОМАТЕРІАЛІВ ЯК ЗАСОБУ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ** 222

Сергієнко Альона Миколаївна Герасименко Людмила Миколаївна **КОМАНДНИЙ ПІДХІД У СУПРОВОДІ ДИТИНИ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ЗАКЛАДІ ОСВІТИ** 225

Солонська Альона Артурівна **ДІТИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ В ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ** 228

Староста Володимир Іванович Кемінь Інна Андріївна **ПІДХОДИ ДОСЛІДНИКІВ ДО ВИЗНАЧЕННЯ ПОНЯТЬ «САМООСВІТА», «САМООСВІТНЯ ДІЯЛЬНІСТЬ»** 230

Старшова Світлана Костянтинівна Куркуріна Людмила Григорівна Варениченко Анастасія Борисівна **ПРОЕКТНА ДІЯЛЬНІСТЬ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ, ЯК РЕАЛІЗАЦІЯ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ У РАМКАХ СТАНОВЛЕННЯ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ** 234

Сташук Ольга Олександрівна **ЗАХИСНА ФУНКЦІЯ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА ЗАКЛАДУ РАННЬОЇ СОЦІАЛЬНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ** 236

Стрілець Олена Володимирівна Гончар Тетяна **КОНТРОЛЬНО-ОЦІННА ДІЯЛЬНІСТЬ НА УРОКАХ**

МАТЕМАТИКИ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ 240

Ступіна Жанна Миколаївна **КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД У РАМКАХ У СТАНОВЛЕННЯ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ 244**

Таблер Тетяна Іванівна **ВПРОВАДЖЕННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В НОВІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ 247**

Тіга Світлана Анатоліївна **ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ НА СУЧАСНОМУ УРОЦІ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ 249**

11

¹² *Ткаченко Анастасія Володимирівна* **ВПРОВАДЖЕННЯ ЗАВДАНЬ З ФОРМУВАННЯ ДИЗАЙНЕРСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА 253**

Халіман Ігор Олексійович Федюшко Марина Петрівна **ІНТЕГРАЦІЯ МЕТОДІВ СИСТЕМНОГО АНАЛІЗУ, МОДЕЛЮВАННЯ ТА ПРОЕКТІВ ЯК МЕТОДОЛОГІЧНА ОСНОВА ЯКІСНОГО НАВЧАННЯ У НОВІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ 256**

Харченко Юлія Тлеубеківна **ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНА КУЛЬТУРА КОНЦЕРТМЕЙСТЕРА ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ: КОМПОНЕНТИ, РІВНІ СФОРМОВАНOSTІ 259**

Червоненко Катерина Сергіївна **СОЦІАЛЬНИЙ ПРАЦІВНИК У НОВІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ 262**

Червонська Лілія Миколаївна **КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ЯК ОСНОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ХОРЕОГРАФІЇ В УМОВАХ СУЧАСНОЇ ВИЩОЇ ШКОЛИ 264**

Черняк Євгенія Борисівна Йоркіна Надія Володимирівна **ПЕРСПЕКТИВИ МУЗИЧНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ-АУТИСТІВ ТА ЇХ АДАПТАЦІЯ У СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ 268**

Чорна Вікторія Володимирівна Яковенко Ірина Олександрівна **ЛОГОПЕДИЧНА РОБОТА ПРИ ЗАГАЛЬНОМУ НЕДОРОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ ЯК ВАЖЛИВИЙ ЧИННИК СОЦІАЛЬНОГО РОЗВИТКУ ДИТИНИ 270**

Царькова Ольга Вікторівна Аносова Дарія Іванівна **ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ З РАННІМ ДИТЯЧИМ АУТИЗМОМ ТА ПСИХОЛОГІЧНА ДОПОМОГА ЇХ БАТЬКАМ 272**

Шаповалова Тетяна Григорівна **ПРОБЛЕМИ РЕАЛІЗАЦІЇ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У ВІДПОВІДНОСТІ ДО НОВОГО СТАНДАРТУ 276**

Шарова Тетяна Михайлівна Шаров Сергій Володимирович **ГРОМАДЯНСЬКА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК НЕОБХІДНА УМОВА РОЗВИТКУ ДЕМОКРАТИЧНОГО СУСПІЛЬСТВА 280**

Шевчук Тетяна Олександрівна **ВИМОГИ ДО ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ХІМІЇ В УМОВАХ РЕФОРМ СУЧАСНОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ 283**

Шкода Наталія Анатоліївна Полякова Лариса Іванівна Крилова Алла Миколаївна **КООПЕРАТИВНЕ НАВЧАННЯ НА УРОКАХ ІСТОРІЇ 286**

**ВИХОВАННЯ НОВОГО ПОКОЛІННЯ У КОНЦЕПЦІЇ НОВОЇ
УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ**

*Авдимирець Наталія Василівна аспірант кафедри філософії, Мелітопольський
державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького, м. Мелітополь*

Анотація. Робота присвячена виявленню змісту сучасних змін, які відбуваються в культурно-освітньому просторі, що є необхідним для освоєння гармонізації нового покоління, як суб'єктів культурно-освітнього простору.

Ключові слова: нова Українська школа, учень, комунікація, діалог, патріотизм, цінності.

Актуальність нашого часу «школа XXI століття», коли знання стають основним стратегічним

ресурсом, особливого значення набуває здатність людини функціонувати в глобалізованому, інформаційно насиченому суспільстві, учитись впродовж усього життя. Завдання освіти-формування компетентнісно розвинутої учнівської особистості з критичним мисленням, здатної до самоосвіти, само оцінювання та орієнтації в сучасному інформаційно-комунікативному середовищі.

Формування здійснюється засобами технологічного інструментарію (Інтернет-ресурсів, он-лайнних освітніх середовищ, інформаційно- комунікативних технологій, програмних педагогічних засобів навчального призначення), що сприяють розвитку універсальних компетенцій (прогностичних, візуалізаційних, риторичних, мотиваційних, когнітивних, проектувальних).

Урок супроводжується мультимедійною презентацією з демонстрацією фотографій, репродукцій картин, текстів, схем, завдань, фрагментів кінофільмів тощо.

За допомогою педагогічних програмних засобів забезпечується миттєвий зворотній зв'язок під час навчальної діяльності. Тому необхідно, у новій українській школі, навчити вчителя навчати дітей використовуючи інформаційно-комунікаційні технології, самому орієнтуватися у мультимедійному просторі. Проблема лежить у тому, що потрібно підвищувати рівень інформаційної компетентності педагога. В. Зінченко зауважує, що «... на відміну від філософії освіти *прагматизму*, представники *«нового гуманізму»* (П. Херст, Дж. Вільсон, Р. Пітерс, М. Уорнок, Л. Кольберг, А. Харріс та ін.) пов'язують процес виховання з ціннісною орієнтацією людей. На їхню думку, філософія освіти і виховання повинна чітко окреслити коло гуманістичних соціальних і моральних цінностей, визначити суспільні інститути, покликані формувати орієнтацію на ці цінності, обґрунтувати співвідношення індивідуальних і соціальних якостей особистості, які могли б сприяти утвердженню у суспільстві «духу демократії». Але вирішення цих важливих питань вимагає аналізу моралі –

виявлення її природи, функцій у пізнанні світу, відмінності від інших форм його пізнання» [1].

Міжнародна співпраця у сфері освіти виступає як система взаємодії представників різних культур: осіб та груп, які реалізують свої інтереси та потреби; спеціалістів, які професійно займаються педагогічною діяльністю; ініціативних (тих, хто спрямовує діяльність учнів) і рецептивних (тобто тих, хто приймає учнів) спілок, для яких міжнародна співпраця стала частиною повсякденного життя. Якщо світ та суспільство змінюються, то потрібні інші якості людей-ініціативність, гнучкість до змін, творчий підхід до навчання, праці та життя. Зараз освіта стає все більш відкритою для міжкультурної взаємодії, під яким розуміють особливий вид безпосередніх стосунків та зв'язків, у даному випадку, між Європейською культурою та нашою, Українською. А також тих взаємних змін, які з'являються протягом цих відносин. Міжкультурна взаємодія – це спосіб розвитку культури, засобом здійснення комунікативних зв'язків. Мова йде і про педагогічні запозичення, і про організацію спільних партнерських програм і проектів, де комунікативно-діалогічна компетентність та діалог систем освіти виступає як діалог культур. Тому основним змістом поняття «міжкультурна взаємодія» у сфері освіти стане рішення спеціалістами, представниками різних культур, загальних проблем через реалізацію міжнародних програм. Програма має велике значення для вирішення актуальних освітніх, виховних і соціальних задач сучасності. На наш погляд, вона повинна бути орієнтована на всі вікові групи учнів, колектив педагогів і батьків школи, але на початкову школу особисто треба звернути увагу.

Становлення громадянського суспільства і правової держави в Україні багато в чому залежить від рівня громадянської освіти і патріотичного виховання. Сьогодні громадяни нашої країни мають різноманітні можливості реалізовувати себе як самостійну особистість у різних сферах життя, в той же час, збільшується відповідальність за свою долю та долі інших людей. У цих умовах така демократична цінність як громадянськість інтегрує не тільки соціальний, але й духовний, моральний, ідеологічний, культурно-історичний, громадянсько-патріотичний а й інші аспекти.

В умовах становлення громадянського суспільства і правової держави необхідно здійснювати виховання принципово нового, демократичного типу особистості, який підпорядковується до інновацій, управлінню власного життя і діяльності, справам суспільства, готового розраховувати на власні сили, власною працею забезпечувати свою матеріальну незалежність. У формуванні такої громадянської особистості, яка поєднує у собі розвинену моральну, правову і політичну культуру, значний внесок повинна внести сучасна школа.

Культурно-освітній простір, маючи складний організм, відображає характер, проблеми та протиріччя суспільства і завдяки своєму виховному потенціалу, визначає орієнтацію певної особистості, відповідає за її соціалізацію. Юнацький вік є найбільш оптимальний для системи громадянсько-патріотичного виховання, бо це період самоствердження,

15

¹⁶ активного розвитку соціальних інтересів та життєвих ідеалів, розвиток комунікативно-діалогічної компетентності. Я щось прагну.

Реалізувати громадянсько-патріотичне виховання тільки за допомогою знань неможливо. Сучасність потребує нового змісту, форм і методів виховання громадянськості, патріотизму, високої моралі, адекватних сучасним соціально-педагогічним реаліям. З'являється необхідність у діяльному компоненті виховання нового громадянина світу. Лише через активне залучення у соціальну діяльність і свідому в ній участь можна досягти успіхів у цьому напрямку.

Спостерігаючи багато разів за студентською молоддю у культурно-освітньому просторі, ми намагалися знайти такі шляхи вдосконалення навчально-виховного процесу, що сприяв би мотиваційному саморозкриттю, самовираженню, самовдосконаленню студентів, їх комунікативно-діалогічних творчих здібностей.

Розвиток комунікації, сприймання, мислення, компетентності ми повинні розглядати інтегровано, так як жоден із цих компонентів, розумових процесів не працює сам по собі, а розкривається, розвивається, коригується системно. Паралельно напрацьовуються: збагачення відносин, розвиток комунікації, збільшення обсягу діалогу, відбувається різнопланове інформаційне збагачення. Розвиток широкого діапазону психічних процесів сприяє становленню наполегливості і цілеспрямованості, творчої активності, відповідальності та старанності, дисципліни і критичного мислення, здібності аргументовано відстоювати свої погляди і переконання, пробуджує у студентській молоді емоційне задоволення, позитивне ставлення до майбутнього, бажання спілкуватися та пізнавати більше.

У контексті філософського супроводу ми орієнтовані на оптимістичну перспективу кожного студента. Студентська молодь має право на прояв і повноцінний розвиток свого потенціалу незалежно від індивідуально-психологічних особливостей, інтересів та схильностей, рівня розвитку в цілому. Перехід від шкільного дитинства до юнацтва є складним. Не сформованість необхідних психологічних новоутворень, потрібних життєвих умінь та навичок може призвести до соціальної дезадаптації. Саме тому, розвиток комунікативно-діалогічної компетентності студентської молоді у культурно-освітньому просторі в межах філософського супроводу ми розглядаємо, спілкування і виникнення непорозуміння через різне бачення, ставлення, різні позиції, тоді діалог стає простором для спілкування та розуміння іншого. Зазвичай полярність у поглядах стає причиною негативних емоцій та переживань, зупинки проєктів, невітлених рішень, напруженості та роздільності. Але водночас різність – це джерело для розвитку, ресурс, але тільки тоді, коли перестаємо боятися і починаємо співпрацювати.

Дві людини, які зацікавлені у діалозі, – це дві людини, які сидять на різних плотах, але тримають одну мотузку: поки вони обидва її тримають, плоти пливуть поряд.

Діяльність педагога та студента передбачає передусім діалог, що є основою формування здатності до творчого мислення. Діалогічність полягає

в тому, що дорослий допомагає студенту усвідомити та виявити свою емоційну реакцію. Діалогова «Я-Концепція» особистості формується за допомогою внутрішнього діалогу:

Я+Я – духовний світ особистості; Я+ВИ – основні моральні почуття (любов, дружба); Я+МИ – національні почуття, групові інтереси; Я+ВОНИ – міжособистісні, між групові суперечності, повага до думки

інших; Я+СУСПІЛЬСТВО – вміння адаптуватися до умов та обставин суспільного життя;

Я+ЛЮДСТВО – певне ставлення до світу, родової самосвідомості; Я+ПРИРОДА – усвідомлення себе частиною природи, носієм знань; Я+УНІВЕРСУМ – сприйняття філософських та релігійних ідей, формування поглядів на

сенс життя й смерті;

Я+КОСМОС – усвідомлення законів Природи, життя як найвищої цінності;

Я+ІНФОРМАЦІЯ – формування вміння жити в інформаційному суспільстві.

У філософському супроводу науковці орієнтовані на розкриття проблеми суспільної людини, що філософія може зробити у розгортанні комунікативно-діалогічної компетентності, що може зробити для рефлексії? Яким чином людина повинна бути інтегрована?

Ми погоджуємось з К. Седих, на його думку «... будь-яке знання, що має сенс, є контекстуальним, причому більша його частина є невербальною та має емпіричний характер. На думку М.Уєдделла, мова забезпечує складні узгодження дій в соціальній спільноті. Мова не є каналом «об'єктивної» інформації, мова метафорична та передає невербальні свідчення, що можуть бути зрозумілими лише в рамках культури. Навіть в головному мозку (за даними новітніх досліджень природничих наук) інформація не зберігається локально, мозок функціонує на основі тотальної зв'язаності, мозок самоорганізується ...» [2].

Щодо завдань етичного виховання, В. Зінченко підкреслює, що готуючись до життя, молодь перш за все повинна зрозуміти, що таке *правильна поведінка*, які вчинки і наміри її виражають. Тому школа і вищі освітні заклади повинні формувати особистість з певними задатками, схильностями, прагнучи змінити, згладити ті сторони характеру вихованців, які суперечать уявленню про правильну, належну поведінку. У процесі виховання необхідно досягти формування у молодого покоління відчуття обов'язку, відповідальності і вміння думати про інтереси інших людей, щоб вихованці школи, покинувши її стіни, змогли втілювати в життя правильні думки і рішення, які ними були прийняті або сприйняті. Бо свідомого сприйняття одних лише моральних ідей явно недостатньо для зміни етичної атмосфери суспільства [1].

Література 1. Зінченко В. І. Соціальна філософія «нового гуманізму у принципах освіти та менеджменті морально-ціннісного виховання і формування інтелектуальної особистості // Вісник інституту розвитку дитини. Сер.: Філософія, педагогіка, психологія. 2014. Вип. 33. С. 29-37.

2. Седих К. В. Психологія взаємодії систем: «сім'я та освітні інституції». Полтава: Довкілля. К., 2008. 228с.

**УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ ЯК КОНЦЕПТУАЛЬНА ЗАСАДА
ТВОРЕННЯ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ**

Андрюкайтене Регіна Михайлівна доктор соціальних наук, Маріямпольська колегія, м. Маріямполь,
Литва **Олексенко Роман Іванович** доктор філософських наук, доцент, завідувач кафедри

філософії, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького, м. Мелітополь
Чумак Тетяна Вікторівна здобувач вищої освіти ступеня «магістр», Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького, м. Мелітополь

Анотація. У тезах висвітлено можливості ефективного управління навчальним закладом як концептуальна засада творення Нової української школи. **Ключові слова:** Нова українська школа, управління навчальним закладом.

У сучасному світі суспільство вимагає нових креативних підходів до отримання знань [9]. У руслі цього змінюється й якісний підхід до освітнього процесу. У педагогічній практиці триває пошук нових ефективних шляхів удосконалення навчального процесу середньої освіти, одним із яких є ефективне управління та якість надання освітніх послуг. Школа є частиною сучасного суспільства, а отже, має змінюватися та реагувати на їх виклики.

Якою має бути сучасна школа для суспільства, що розвивається? Якою буде школа через десятиліття? Яким має бути учень у сучасній школі?

Метою нової української школи є всебічно розвинена, здатна до критичного мислення цілісна особистість, яка усвідомлює себе громадянином України, готова до цивілізованого життя в суспільстві та гармонічної взаємодії з природою. Сучасна особистість має прагнути самовдосконалюватися і вчитися впродовж життя.

Важливе значення в сучасному освітньому процесі [5] набуває формування в учнів системи загальнолюдських цінностей – морально-

етичних, а саме гідність, чесність, справедливість, повага до себе та інших людей; соціально-політичних, таких як демократія, культурне різноманіття, відповідальність, патріотизм, шанобливе ставлення до рідної мови і культури, до довкілля.

В освітньому процесі та управлінні закладом освіти [2] успіх забезпечується завдяки інформаційно-комунікаційним технологіям. Це має бути системним процесом, який охоплює всі види діяльності, а не лише проект для одного застосування. Інформаційно-комунікаційні технології дають безліч нових можливостей для педагога, оптимізують процеси управління, тим самим розвиваючи в учня важливі для сучасного світу технологічні компетентності [8, 11].

На сьогодні знання та вміння формують життєві компетентності кожної особистості, які так необхідні для самореалізації у житті [7]. Тому дуже важливо навчитися користуватися отриманими знаннями.

У «Концептуальних засадах реформування середньої школи» дають визначення: «Ключові компетентності – ті, яких кожен потребує для особистої реалізації, розвитку, активної громадянської позиції, соціальної інклюзії та працевлаштування і які здатні забезпечити особисту реалізацію та життєвий успіх протягом усього життя» [12]. Тому ключові компетентності є основою для успішного розвитку та самореалізації особистості.

У сучасній практиці управління навчальним закладом знаходимо підтвердження значного розширення сфери управління. Таке розширення залежить від галузі дослідження та зумовлює необхідність уточнення та конкретизації об'єктів і суб'єктів управління, враховуючи чинники, які впливають на розвиток явищ і процесів Нової української школи [4].

Серед важливих факторів, що складають основу розвитку навчального закладу [10], відокремлюємо наявність стратегії інноваційного розвитку школи, готовність педагогічних працівників до інноваційної діяльності, а також сприятливі соціально-психологічні умови для інноваційних змін, функціональну ефективність усіх суб'єктів навчально-виховного процесу.

У великому тлумачному словнику сучасної української мови слово «управляти» пояснюється як «спрямувати діяльність, на роботу кого-, чого- небудь; бути на чолі, керувати; спрямовувати хід процесу; впливати на розвиток, стан чого-небудь» [1]. Управління – це процес впливу на будь-кого, будь-що. Крім того,

поняття «управління» поєднують з діяльністю органів влади, керівних органів. В. Афанасьєв зазначав: «Управління – це передусім усвідомлена діяльність людини, яка має певну мету. І не просто діяльність, а той особливий її різновид, який пов'язаний із виробленням виконання, з організацією, спрямованою на втілення виконання в життя, з регулюванням системи відповідно до заданої мети, до підбиття підсумків діяльності, до систематичного отримання, переробки та використання інформації» [4].

Одним з найважливіших принципів управління освітою є принцип системності, який являє собою інтегративність різних рівнів освітнього менеджменту [3].

Вважаємо, що в сучасній системі управління навчальним закладом мають використовуватися основи такого управління, яке засноване на злагодженій роботі керуючої та керованої підсистем, а також гармонізує

потреби людини, суспільства і держави.

Отже, управління можна тлумачити як вид діяльності, що полягає у керуванні людьми, процесами і елементами суспільства. Тобто це сукупність скоординованих заходів, спрямованих на досягнення певної мети. Процес управління навчальним закладом із наукової точки зору можна визначити, як цілеспрямовану взаємодію керуючої та керованої підсистем щодо регулювання освітнього процесу з метою переведення його на більш високий якісний рівень.

Література 1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. К.: Перун, 2003. 1440 с.

2. Воронкова В. Трансформації у сфері освіти: галузевий аспект // Conference Proceedings of the International Scientific Conference Problems and Prospects of Territories' Socio -Economic Development (April 20 – 23, 2017, Opole, Poland). The Academy of Management and Administration in Opole, 2017. С. 241–243.

3. Воронкова В., Кивлюк О. Людина у освітньому просторі smart- суспільства // Міждисциплінарні дослідження складних систем. 2017. No. 10 – 11. С. 97 – 105.

4. Дмитренко Г. А. Цільове управління: вимірювання результативності діяльності учнів і педагогів: навч.-метод. посібник. К.; УІПККО, 1996. 84 с.

5. Дубяга С. Підготовка майбутніх учителів до розв'язання непередбачуваних педагогічних ситуацій // Рід. шк. 2006. No 1. С. 28 – 29.

6. Дубяга С. М., Фефілова Т. В., Ткаченко С. В. Проблеми наступності і перспективності дошкільної та початкової ланок освіти // Науковий вісник Мелітопольського держ. пед. ун-ту. 2011. N 7. С. 186–191.

7. Молодыхенко В. В., Олексенко Р. И. Информационное общество, как императив современности // Новый университет. Серия: Актуальные проблемы гуманитарных и общественных наук. 2014. No 4. С. 31-37.

8. Наумук І. М. Освітні тренди у підготовці майбутніх ІТ-фахівців // Актуальні питання сучасної інформатики. 2017. No5. С. 126–129.

9. Олексенко Р. И. Философия образования как неотъемлемый фактор экономического развития общества // Социосфера. 2013. No 3. С. 19 – 26.

10. Олексенко Р. І., Васюк Ю. А. Особистість в освітньому середовищі, яке динамічно трансформується // Філософські обрії. 2017. Вип. 37. С. 124 – 135.

11. Шарова Т. М., Шаров С. В., Бородихіна О. В. Формування комунікативно-діалогічної компетентності студентів-філологів // Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Вип. 29, Т. 1. 2017. С. 74–76.

12. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи, 2016. 40 с. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД В СУЧАСНІЙ ОСВІТІ

Арабаджи-Донець Лілія Іванівна вчитель хімії Долинської ЗШ І-ІІ ступенів
Арабаджи-Тіпенко Людмила Іванівна викладач-стажист, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького, м. Мелітополь

Анотація. Стаття присвячена розгляду проблеми компетентнісного підходу Нової української школи. В статті розглянуті поняття компетентнісний підхід, досвід формування та проблеми реалізації компетентнісного підходу.

Ключові слова: компетентнісний підхід, компетентність, діяльнісний підхід, навчання, освіта, діяльність.

Модернізація вітчизняної освіти продиктована сучасними змінами усіх сфер життєдіяльності людини. І тому наскільки випускник шкіл буде до них пристосований – це проблема суспільства, зокрема системи освіти.

Існуюча досі система ЗУНів забезпечує учнів набором теоретичних знань, вона більше керується принципом надання готових знань і умінь. Але важливішим у навчанні – це використання набутих знань і умінь в процесі вивчення різних предметів. Цим принципом керується компетентнісний підхід. Проблема вдосконалення системи освіти шляхом впровадження компетентнісного підходу активно обговорюється у педагогічній науці. Розв'язання окресленої проблеми започатковане у працях Дж. Равена, А. Андреева, І. Зимньої, А. Хуторського, Г. Селевка, О. Пошетун, Р. Пастушенка, О. Овчарук та інших вітчизняних і закордонних дидактів.

Компетентнісний підхід визначають через поняття «як знати», а не через «що знати». Потрібно вчити дітей знанням, вміння і навичкам знаходити потрібну «вудку», вмінню створити її з підручних матеріалів [4, с. 149]. Головна інтенція компетентнісного підходу – це посилення практичної орієнтації освіти, вийшовши за межі обмежень «зуновського» освітнього простору [1, с. 20]. Отже, компетентнісний підхід підсилює практичний, прикладний, прагматичний характер навчання, що не може не змінити існуючу систему освіти. Компетентнісне навчання передбачає принципові зміни в організації навчального процесу, в управлінні ним, діяльності вчителя і учнів, способах оцінювання.

Компетентнісний підхід – це сукупність загальних принципів визначення мети освіти, відбору змісту освіти, організації освітнього процесу та оцінки освітніх результатів.

А. Вербицкий вважає, що реформування освіти на компетентнісній основі потягне за собою зміни у педагогічній системі у тому числі:

- в цінностях, цілях і результатах навчання і виховання: засвоєння ЗУНів для формування базових соціальних і предметних компетентностей/компетенцій сучасної людини;
- змісті освіти: здійснити перехід від теоретичних понять до систем міжпредметних концептуальних уявлень в світі і способах практичної діяльності;
- педагогічній діяльності учителя: від монологічного викладання навчального матеріалу до творчого співробітництва та діалогу з учнями;
- технологічному забезпеченні навчального процесу: від традиційних до інноваційних технологій діяльності з активною творчою взаємодією, пізнавальною та дослідницької діяльністю [3, с. 117–118].

Таким чином, з позицій компетентнісного підходу знання отриманні на уроках, повинні нести прикладний, практичний характер.

Компетентнісний підхід тісно перетинається з діяльнісним, це простежується у сучасній педагогіці, де існує певна формула: компетенція → діяльність → компетентність. Компетенція як характеристика реальності повинна пройти через діяльність, щоб стати компетентністю, як характеристики особистості. Таке визначення допомагає зрозуміти, що компетентність – це знання у діяльності [2, с. 21]. У Державному стандарті середньої освіти діяльнісний підхід визначають як спрямованість навчально-виховного процесу на розвиток умінь і навичок особистості, застосування на практиці здобутих знань з різних навчальних предметів.

Для реалізації діяльнісного підходу методисти, педагоги, вчителі пропонують учням метод проектів для реалізації особистих інтересів, здібностей та самостійності. Метод проектів дає змогу міркування, обговорення, вирішення проблемних питань, самостійний пошук інформації, практичної діяльності. Теми проектів вказані в існуючих програмах, але перелік тем може змінюватись згідно інтересів учнів.

Замість простої передачі знань, умінь і навичок від вчителя до учня пріоритетною метою шкільної освіти стає розвиток здатності учня самостійно ставити навчальні цілі, проектувати шляхи їх реалізації, контролювати і оцінювати свої досягнення, інакше кажучи, вміння вчитися.

Дуже важливе значення набувають наскрізні змістові лінії. Вони дають змогу звернути увагу педагога на формування ключових компетентностей, які життєво необхідні для учнів в повсякденному житті.

Вчення має бути наповнене таким змістом, щоб кожен школяр міг орієнтуватися в сучасному світі, мати досвід творчої діяльності, вміти користуватися новими інформаційними технологіями, виокремлювати необхідну йому інформацію, використовувати її за призначенням.

Література 1. Андреев А. Л. Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа // Педагогика №4. 2005. С. 19 – 27.

2. Асмолов А. Г. Системно-деятельностный подход к разработке нового поколения // Педагогика №4. 2009. С.18 – 23.

3. Вербицкий А. А., О. Г. Ларионова Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы, интеграции. М. Логос, 2009. С.117 – 118.

4. Мясников В., Найденова Н. Компетенции и педагогические измерения // Народное образование. №9. 2006. С.147-151.

СТАН ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Балакірєва Вікторія Анатоліївна кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри педагогічних технологій початкової освіти Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», м. Одеса

Анотація. В останні роки у педагогіці йде процес переосмислення системи оцінки навчальних досягнень студентів. У контексті дослідження підготовку майбутнього учителя початкової школи до організації трудового навчання школярів можна розуміти як процес, що забезпечує опанування студентами методів і прийомів педагогічної діагностики у вищій школі, включає, крім фахової підготовки, ще й методичну підготовку з трудового навчання.

Ключові слова: критерії, компоненти, початкова школа, майбутній учитель, трудове навчання.

Вимоги сьогодення потребують постійного оновлення змісту освіти, розробки нових навчально-методичних комплексів, пошуку нових інноваційних технологій як навчання, так і контролю успішності навчально-виховного процесу з метою якісної підготовки майбутніх учителів до організації трудової діяльності молодших школярів. Контроль успішності навчально-виховного процесу з підготовки майбутнього початкової школи полягає у постійному моніторингу досягнутих результатів та співставленні їх з очікуваними результатами у якісному та кількісному відображеннях на основі визначених компонентів, критеріїв та показників рівнів

оволодіння навчальним матеріалом та розвитку професіональних якостей фахівця.

Для з'ясування ступеня підготовки студентів до організації трудової діяльності молодших школярів передусім необхідні знання з теорій вимірювання, оцінювання, педагогічної експертизи, елементів теорій моделювання й ухвалення рішень, методів індивідуального та групового оцінювання, а також уміння відбирати змінні норми, формувати системи показників і критеріїв, аргументувати вибір процедур, будувати системи алгоритмів, моделювати прогностичні результати, тобто формулювати гіпотезу, робити вибірку.

Опитування вчителів засвідчило, що тільки 1 вчитель (14,2 %) надав повне, чітке й обґрунтоване формулювання поняття трудового навчання;

23

24 57,1 % з опитаних ототожнюють трудову діяльність з працею; решта вчителів – 28,7 %

формулювання поняття здійснили через конкретні приклади.

85,8 % вважають організацію трудової діяльності нагальною потребою сучасної школи, 14,2 % вказали, що організація такого навчання потребує багато часу та зусиль, які не завжди виправдовують себе.

Серед труднощів, які відчують учителі, було названо: відсутність позитивної навчальної мотивації учнів у навчанні – 85,7 %, що не забезпечує ефективності у виконанні завдань; необхідність у виділенні індивідуальних особливостей учнів і розподіл їх типологічними групами – 42,8 %; організацію групової роботи – 71,4 %; організацію самостійної роботи – 42,8 %; брак часу на підготовку матеріалів – 100 %.

Анкетування учителів початкової школи, на питання: які форми організації навчання, крім уроку, вони використовують? Відповіді виявилися наступними: 76,0 % опитаних педагогів використовують заняття у групі подовженого дня; 18,0 % – заняття у гуртках; 43,3 % – уроки ігри (захисти проєктів, уроки-мандрівки); 12,0 % – навчальні екскурсії. Як бачимо, більшість педагогів усвідомлює необхідність введення у навчальний процес комплексу різноманітних форм організації навчання, адаптованих до умов школи й вікових особливостей учнів: різні типи уроків, консультацій, конференцій, співбесід, тощо для подолання нівелювання в організації процесу навчання.

Як показало опитування, найбільш часто застосовуваними у роботі учителів є такі словесні методи: бесіди (44,0 %); ігри (60,0 %); розповіді (14,0 %); диспут (1,7 %). Серед наочних методів учителя назвали: картини, ілюстрації, малюнки (93,3 %); таблиці (14,0 %); демонстрації (21,3 %); презентації (21,3 %); схеми (1,0 %). Серед практичних методів були названі: ручна праця (36,7 %).

Тенденція залишкового фінансування освіти з боку держави призвела до того, що в багатьох школах немає можливості оновити кабінети, закупити нове обладнання, відчувається нестача наочності. Все це негативно позначається на якості навчання, зниженні інтересу молодших школярів до уроків. Наше дослідження підтвердило зазначену тенденцію й показало, що тільки 29,0 % опитаних педагогів, оцінює оснащеність навчального процесу з свого предмету як гарну; 61,0 % оцінили оснащеність як задовільну, а 10,0 % – як «скоріше незадовільну, ніж задовільну».

За результатами аналізу наукових джерел нами було розроблено основні компоненти підготовки до організації трудової діяльності учнів у навчально-виховному процесі початкової школи. У ракурсі нашого дослідження критеріальний підхід передбачає дослідження, засновані на порівнянні реальних досягнень особистості з чітко визначеними, заздалегідь відомими всім учасникам навчального процесу критеріями, що відповідають цілям і змісту початкової освіти та сприяють формуванню фахової установки. Для вимірювання реального стану підготовленості майбутнього вчителя початкової школи до організації трудової діяльності молодших школярів та динамічності змін у

дослідно-експериментальному навчанні

нами було розроблено такі компоненти: мотиваційно-вольовий, когнітивний, процесуально-операційний,

контрольно-оцінний, результативний.

Наявність показників і критеріїв дозволяє визначити рівні організації трудової діяльності майбутніх учителів початкової школи і схарактеризувати шкалу оцінювання їх рівня. У контексті дослідження підготовку майбутнього учителя початкової школи до організації трудової діяльності школярів можна розуміти як процес, що забезпечує опанування студентами методів і прийомів педагогічної діагностики у вищій школі, включає, крім фахової підготовки, ще й методичну підготовку з трудового навчання. Подальшу роботу вбачаємо у розробці рівнів організації трудового навчання учнів початкової школи.

Література 1. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. / З. П. Курлянд, В. І. Хмелюк, А. В. Семенова та ін.; за ред. З. Н. Курлянд. 2-е вид. переоб. і доп. К. : Знання, 2005. 399 с.

2. Савченко Л. О. Критеріальний підхід до з'ясування стану підготовки майбутніх учителів до педагогічної діагностики якості освіти // Проблеми трудової і професійної підготовки в контексті національної стратегії розвитку освіти України: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. (м. Слов'янськ, 9–10 жовтня 2015 р.) / ред. В. В. Стешенка. Слов'янськ : ДВНЗ «ДДПУ», 2015. С. 52–54.

НОВИЙ ФОРМАТ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ НА ЗАНЯТТЯХ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Баранцова Ірина Олександрівна кандидат педагогічних наук, доцент кафедри англійської філології та методики викладання англійської мови **Матюха Галина Василівна** кандидат педагогічних наук, доцент кафедри англійської філології та методики викладання англійської мови **Тарасенко Тетяна Володимирівна** кандидат педагогічних наук, доцент кафедри англійської філології та методики викладання англійської мови, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького, м. Мелітополь

Анотація. У статті розкривається значення міжкультурної комунікації в новому форматі організації навчальної діяльності студентів, розглядаються основні підходи до навчання іноземних мов на сучасному етапі.

Ключові слова: міжкультурна комунікація, діалог культур, комунікативна компетенція, інтегративний підхід, педагогіка, історія педагогіки і освіти, теорія і методика навчання та виховання.

В процесі викладання іноземних мов в Україні в даний час спостерігається період перегляду цілей, завдань і методів навчання у зв'язку зі стрімким входженням України у світове співтовариство, що, в свою чергу, призводить до зміни як загальної методології, так і конкретних методів, і прийомів в теорії і практиці викладання іноземних мов. У сучасному суспільстві саме практичне володіння іноземною мовою є основною метою не тільки мовної, а й будь-якої освіти, так як зростає потреба у фахівцях в різних областях знання, які практично володіють одним або декількома іноземними мовами.

Тому основною метою навчання іноземної мови є формування мовної особистості, яка готова до реального, продуктивного спілкування з представниками інших культур на різних рівнях і в різних сферах життя. На перший план виступає необхідність вербального забезпечення міжкультурної комунікації (встановлення особистих контактів, ведення телефонних розмов, обмін кореспонденцією, проведення презентацій, нарад і зборів, переговорів, участь у конференціях і семінарах).

Мова – головний виразник самобутності культури – одночасно є і головним посередником у міжкультурному комунікаційному процесі [1]. Залежно від того, наскільки адекватно усвідомлюють люди цінності своєї культури і зіставляють їх з цінностями культур інших народів, визначається і благополуччя даного народу. У зв'язку з цим особливу важливість придбав інтегративний підхід до навчання іноземним мовам в контексті діалогу культур.

Численні дослідження питань взаємодії культур свідчать про те, що зміст і результати різноманітних міжкультурних контактів багато в чому залежать від здатності їх учасників розуміти один одного і досягати згоди, яка головним чином визначається етнічною культурою кожної з взаємодіючих сторін. У культурній антропології ці взаємовідносини різних культур отримали назву «міжкультурна комунікація», яка означає обмін між двома і більше культурами та продуктами їх діяльності, що здійснюється в різних формах [2]. Цей обмін може відбуватися як в політиці, так і в міжособистісному спілкуванні людей в побуті, сім'ї, неформальних контактах. Відносини є міжкультурні, якщо їх учасники не вдаються до власних традицій, звичаїв, уявлень і способах поведінки, а знайомляться з чужими правилами і нормами повсякденного спілкування.

Результатом цього рівня взаємодії є взаєморозуміння між людьми. Інтерактивний рівень – це спілкування, що враховує особистісні характеристики людей. Воно призводить до певних взаємин між людьми. Перцептивний рівень дає можливість взаємного пізнання і зближення людей на цій раціональній основі. Він являє собою процес сприйняття партнерами один одного, визначення контексту зустрічі. Перцептивні навички проявляються в умінні управляти своїм сприйняттям, «читати» настрій партнерів за вербальними і невербальними характеристиками, розуміти психологічний ефект сприйняття і враховувати їх для зниження його спотворення. Необхідною умовою комунікативної взаємодії є комунікативна

компетенція, під якою розуміється володіння декількома видами загальних знань. Вони складаються, по-перше, зі знань власне символічної системи, в рамках якої відбувається комунікація, і, по-друге, зі знань про устрій зовнішнього світу.

Рада Європи ще в 1986 р. виділила шість компонентів в понятті «комунікативна компетенція», які необхідно враховувати в процесі навчання: мовна компетенція – «здатність відтворювати і інтерпретувати значущі висловлювання, що будуються відповідно до правил мови і виражають їх загальноприйняте значення»; соціолінгвістична компетенція – «відбір таких способів, при яких вибір мовних форм визначається такими умовами, як оточення, відношення між партнерами комунікації, комунікативний намір і т. д.»; дискурсна компетенція – «здатність використовувати набуті стратегії в побудові і інтерпретації тексту»; стратегічна компетенція – «здатність використовувати комунікативні стратегії різного роду для подолання труднощів в комунікації»; соціокультурна компетенція – «істотна здатність до правильного і відповідного використання мови, а також умова для розширення комунікативного горизонту учня крім того, який відповідає його мовній спільності»; соціальна компетенція – «передбачає наявність бажання і вміння взаємодіяти з іншими і відрізняється від інших компонентів тим, що вона в меншій мірі орієнтована на мову і в більшій мірі стосується особистості учня».

Таким чином, успішна міжкультурна комунікація передбачає поряд з володінням іноземною мовою ще й уміння адекватно інтерпретувати комунікативну поведінку представника іносоціуму, а також готовність учасників спілкування до сприйняття іншої форми комунікативної поведінки, розуміння його відмінностей і варіювання від культури до культури.

Мова не існує поза культурою, тобто. поза соціально успадкованою сукупністю практичних навичок та ідей, що характеризують наш спосіб життя. Оскільки в основі мовних структур лежать соціокультурні структури, то для активного використання мови як засобу спілкування необхідно якомога глибше знати світ, що вивчається [3].

Проблема міжкультурної комунікації у вивченні іноземних мов в тому, що між викладанням іноземних мов і міжкультурною комунікацією є єдиний зв'язок. Вирішення цього прагматичного завдання можливе лише за однієї умови – буде створена досить міцна фундаментальна теоретична база. Для її створення необхідно: 1) докласти результати теоретичних праць з філології до практики викладання іноземних мов; 2) теоретично осмислити і узагальнити величезний практичний досвід викладачів іноземних мов [4]. При традиційному підході

до вивчення іноземних мов, а саме англійської мови, головна методика викладання полягала в читанні текстів. І це стосувалося не тільки шкільного рівня освіти, а й вищого, університетського. Тематика побутового спілкування була представлена тими ж самими текстами, тільки такими, що стосуються предметів повсякденного спілкування, проте мало хто з таких фахівців, начитавшись подібних текстів,

27

28 міг адекватно повести себе в реальній ситуації, яка потребувала б застосування знань практичного використання англійської мови.

Сучасне викладання англійської мови неможливо без прищеплення учням іншомовної культури. Більшість методистів ставлять в основу сучасний стан теорії і практики навчання іноземної мови з яскраво вираженою комунікативною спрямованістю, що сприяє всебічному розвитку особистості, розвитку духовних цінностей учнів. Роль міжкультурного виховання не може існувати без включення лінгвокраїнознавчого аспекту в процес навчання. У світлі сучасних вимог до цілей навчання змінюється статус і роль країнознавчої інформації, представленої таким чином, щоб відповідати досвіду, потребам та інтересам учнів і бути порівнянню з аналогічним досвідом їх ровесників в країні мови, що вивчається. Традиційно викладання іноземних мов зводилося в нашій країні до читання текстів. При цьому на рівні вищої школи навчання полягало в тому, що філологи читали художню літературу, а не філологи читали спеціальні тексти відповідно до своєї майбутньої професії, а повсякденне спілкування вважалося розкішшю або було представлено так званими побутовими темами: в готелі, в ресторані, в магазині. Вивчення цих знаменитих топіків в умовах повної неможливості реального знайомства зі світом, що вивчається і практичного використання отриманих знань було справою марним. Таким чином, реалізувалася майже виключно одна функція мови – функція повідомлення, інформативна, і то в звуженому вигляді, так як з чотирьох навичок володіння мовою (читання, говоріння, письмо, розуміння) розвивався тільки один, орієнтований на «впізнавання», читання.

Викладання іноземних мов на підставі тільки письмових текстів зводило комунікативні можливості мови до пасивної здатності розуміти кимось створені тексти, але не створювати, чи не породжувати мова, а без цього реальне спілкування неможливо. Для того щоб навчити іноземної мови як засобу спілкування, потрібно створити обстановку реального спілкування, налагодити зв'язок викладання іноземних мов з життям, активно використовувати іноземну мову в живих природних ситуаціях.

Література 1. Грушевицкая Т. Г., Попков В. Д., Садохин А. П. Основы межкультурной коммуникации. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. 352 с.

2. Гудков Д. Б. Теория и практика межкультурной коммуникации. М.: ИТДГК «Гнозис», 2003. 148 с.

3. Веденина Л. Г. Теория межкультурной коммуникации и значение слова // Иностранные языки в школе. 2000. No 5.

4. Гудков Д. Б. Указ. соч. 7. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. – М.: Слово, 2000.

СОЦІАЛЬНО-ОСВІТНІ АСПЕКТИ ПЕДАГОГІЧНОЇ КЕРОВАНOSTІ ПРОЦЕСУ ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ: НАУКОВО-ПРАКТИЧНИЙ ДИСКУРС

***Бірюк Дмитро Олександрович** аспірант кафедри педагогіки і педагогічної майстерності,
Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького, м.
Мелітополь*

Анотація. Розглядаються соціально-освітні аспекти педагогічних умов реалізації освітянського менеджменту в закладах педагогічної фахової освіти в контексті завдань впровадження Концепції Нової української школи. Обґрунтовується потреба дотримання методологічних і теоретичних засад педагогічного

супроводу процесу фахової підготовки педагогів згідно вимог сучасного етапу суспільного розвитку з урахуванням особливостей базових організаційних складових і соціально-психологічних закономірностей формування якісного середовища особистісно-професійного розвитку майбутнього вчителя.

Ключові слова: педагогічні умови, освітній менеджмент, педагогічний процес, фахова підготовка педагога, соціальна готовність педагога.

Освітня практика засвідчує, що історично педагогічний процес відбувається у вигляді постійних взаємовпливів і єдності основних суб'єктів навчально-виховного процесу, а діалектика розвитку педагогічних засобів впливу значною мірою відбиває інтенції самого освітнього, і ширше – соціального середовища певного суспільства [8].

Педагогічні умови реалізації освітняського менеджменту вищих навчальних педагогічних закладів щодо підготовки майбутніх фахівців системно пов'язані з кінцевими галузевими завданнями, відтак мають виходити із завдань реформування педагогіки загальної середньої освіти, в тому числі комплексної модернізації всіх ланок підготовки фахових педагогів у системі вищої професійної педагогічної освіти, що має на меті забезпечити перехід до педагогіки партнерства між учнем, вчителем і батьками, потребує ґрунтовної підготовки вчителів за новими методиками і технологіями навчання. Зазначені завдання[6], охоплюють різні напрямки розвитку галузі професійної педагогіки і дозволяють віднести до найголовніших наступні:

- оновлення її змісту (переорієнтування з традиційного предметного навчання на компетентнісний підхід, що крім знань означає уміння застосовувати на практиці педагогічні методи формування цінностей і суб'єктного ставлення до суспільного життя);

- розвиток людських ресурсів (фахові освітяни мають стати ключовими провідниками змін, що потребує змін у системі підготовки і підвищення кваліфікації вчителів та керівників шкіл);

- оновлення самої системи управління (що передбачає децентралізацію державного управління, академічну, організаційну і кадрову автономію у забезпеченні навчальних процесів згідно галузевих стандартів);
- формування нового освітнього середовища (з урахуванням компетентностей, необхідних для успішної самореалізації особистості майбутнього педагога та ефективних рішень в освітній сфері завдяки регулярному проведенню моніторингових досліджень, збору і аналізу статистичної інформації щодо стану й результативності навчальних процесів).

Аналіз дослідження процесів формування ціннісних професійних орієнтацій

майбутніх учителів у вищих навчальних закладах [1] дозволяє виявити, що реальні проблеми невідповідностей і протиріч розвитку галузі педагогічної освіти історично укладають як суб'єктивні, так і об'єктивні підстави для завдання розбудови нового освітнього середовища з відповідною цим завданням інституційною спроможністю знаходження відповідних алгоритмів педагогічного впливу і їх ґрунтовного усвідомлення

представниками всіх ланок освітнього менеджменту. У цьому контексті до надзвичайно актуальних соціальних площин докладання освітянського менеджменту слід віднести потребу формування у студента педагогічного закладу як майбутнього менеджера освіти усталеної орієнтації на загальнолюдські, громадянські, національні, крос-культурні та професійні цінності. Це означає доповнення методологічного принципу культуровідповідності принципами культуродоцільності та педагогічної етики і такту, виходячи з розширення сутнісних соціокультурних характеристик суспільства не менш значимими, ніж етнічні, релігійні, мовні тощо, такими категоріями соціальної стратифікації, як особливі фізичні потреби, рівень матеріального доходу, вік, стать тощо [3]. Оскільки освітній менеджмент є умовою формування системи професійної діяльності, де важливу роль відіграє особистісно-ціннісна складова, оскільки методологічно скоординована актуалізація особистісних цінностей у поєднанні з особистісними здібностями та професійно значущими якостями педагога уможливорює успішний перебіг професійної діяльності та досягнення позитивних результатів, на думку дослідників, проблема потребує здійснення щонайменше на кількох рівнозначних рівнях:

- послідовному спрямуванні і координації розвитку елементів самої системи педагогічної освіти (від державної до внутрішньо-вузівської),
- послідовному спрямуванні і координації зусиль усіх ланок системи та її підсистем, спрямованих на максимальне самовиявлення потенціалу особистостей – суб'єктів цього процесу, які розглядають педагогічну професію і як форму особистісної самореалізації, і як своє покликання [4, с. 7]. Разом з тим, до очевидних переваг сьогодення аналіз досліджень специфіки педагогічної діяльності й освітнього менеджменту в умовах суспільства, що трансформується, дозволяє віднести широке використання в практиці міждисциплінарних напрацювань щодо засобів адаптації освітніх систем до соціальної структури сучасного суспільства, визначення специфіки впливу цінностей, інтересів суспільства і соціальних груп на потреби людини, в тому числі на її потребу в освіті [7]. Сучасний науково-практичний дискурс взаємовпливів педагогічних умов і освітянського менеджменту в контексті оцінки відповідності/невідповідності результатів освіти потреб індивіда та соціуму [5] відносить до проблемного поля взаємодії суспільства та освіти, а значить і умов формування середовища становлення педагога як інституційно структуризовані, так і неявні педагогічні впливи суб'єктів соціокультурної взаємодії. Аналіз малодосліджених аспектів неявних педагогічних впливів з боку різних за рівнем культурних середовищ і суб'єктів соціокультурної взаємодії констатується дослідниками як особливі соціальні практики (сукупність специфічних комунікацій і взаємодій, способів узгодження і оформлення соціальних смислів і дій), в межах яких формуються фахові практики носія певного знання, його уявлень і орієнтацій в соціальному просторі) [5, с. 21]. Дослідниками проявів «неявної педагогіки» остання інтерпретується як діяльність тих, хто навчає, з управління якістю та результативністю освітнього процесу шляхом організації діяльності тих, хто навчається. Це потребує розгляду процесу взаємодії, не лише як чинника трансляції та засвоєння «не тільки (і не стільки) наукового знання, але й повсякденного», але і як чинника безпосереднього формування «певних цінностей, установок та принципів соціальної взаємодії» в цьому процесі.

Результати міждисциплінарних досліджень вказують, що педагогічні взаємодії, за допомогою яких в освіті транслюються цінності, норми, диспозиції (атитюди) і зразки поведінки, найбільшою мірою можуть сприяти: 1) посиленню основних функцій педагогічної освіти (соціалізуючої, трансляції культури, відтворення соціальної структури, селективної, регулятивної, соціального контролю); 2) формуванню й вчасним змінам установок на смисли, на розуміння соціальної реальності; 3) формуванню компетенцій (професійних, загальнокультурних, соціальних тощо); 4) трансляції організаційного знання, як специфічної функції сучасної педагогіки» [5, с. 21]. Оскільки статус майбутнього педагога вимагає розглядати особистість студента педагогічного закладу і як того, хто навчається, і як того хто готується навчати інших, зазначена специфіка педагогічної освіти лише підтверджує потребу досягнення мети – конкретних результатів через встановлення особливого стилю взаємодії дій учасників освітнього процесу, структурування знань, що транслюються, та організацію складових і елементів впливу освітнього середовища навчального закладу на педагогічні практики засвоєння особистістю майбутнього вчителя соціальних ролей, очікуваних суспільством [5, с. 17-18].

Беручи до уваги, що впливи на розвиток галузі педагогічної освіти спричиняються корінними тенденціями суспільного розвитку [6], ми приєднуємось до думки більшості дослідників проблеми, які вважають, що успішна реалізація стратегій виховання сучасного педагога потребує насамперед виявлення, обґрунтування й чіткого дотримання соціальних

32 вимог підвищення якості освітнього середовища особистісно-професійного розвитку і забезпечення високої якості процесів навчання, виховання, моральної, психологічної підготовки, самовиховання й самоосвіти майбутнього педагога.

Література 1. Антоновський О. В. Генеза виховання ціннісних професійних орієнтацій майбутніх учителів у вищих навчальних закладах України (друга половина XX – початок XXI століття): автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.01, Мелітополь, 2012. 20 с.

2. Бірюк Д. О. Категорія «Педагогічні умови» в генезі цілепокладань і реалізації освітнього менеджменту педагогічного навчального закладу: Зб. наукових праць «Педагогічні науки». No 73. ХДУ. Херсон, 2016. С. 7-12.

3. Кендзьор П. І. Полікультурне виховання учнів у системі діяльності загальноосвітнього навчального закладу (теорія і методика) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.07. Київ, 2017. 39 с.

4. Кобильнік Л. М. Психологічні особливості самоактуалізації особистості майбутніх психологів і педагогів : автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. К., 2007. 20 с.

5. Нечитайло І. С. Системно-кодова концепція взаємодії суспільства та освіти. автореф. дис. ... д-ра. соціологічних наук: 22.00.04. К., 2017. 39 с.

6. Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти “Нова українська школа” на період до 2029 року. Розпорядження КМУ No 988-р від 14.12.16 року. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://www.kmu.gov.ua/nras/249613934>.

7. Рогова Т. В. Теоретичні і методичні основи персоналізованого підходу в управлінні педагогічним колективом середньої загальноосвітньої школи : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Харків, 2006. 45 с.

8. Скрипник М. І. Модернізація вітчизняної освіти XXI ст.: проблема суб'єктності // Журнал «Методист»: тематичний випуск. No 2 (74). 2018. С. 28–33.

ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД ДО ВИВЧЕННЯ ДІЄСЛОВА НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ЗОШ

Бондар Наталія Олександрівна студентка магістратури, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького, м. Мелітополь

Згідно з концепцією Нової української школи викладання української мови повинно не лише базуватися на засвоєнні учнями знань і формуванні вмінь з цього предмету, але й сприяти всебічному розвитку духовно багатой особистості. Важливу роль при цьому відіграють особистісно орієнтовані технології навчання, які «сприяють життєвому самовизначенню та становленню особистості» [1, с.

14]. Особистісно зорієнтована мовна освіта

передбачає «вільний розвиток особистості, яка в процесі навчання зберігає свою індивідуальну неповторність, самобутність та гармонію з довкіллям» [2, с. 76]. Вона дедалі більше привертає увагу педагогічної громадськості. Теоретико-методологічному обґрунтуванню особистісно орієнтованого навчання та впровадженню його в навчальний процес присвячені наукові праці Н. Алєндарь, І. Беґа, Н. Бібік, П. Гальперина, В. Краєвського, О. Пометун, М. Скаткіна, І. Якіманської та ін., проте питання особистісно орієнтованої мовної освіти залишають актуальними дотепер.

Основний матеріал про дієслово як частину мови викладається в 7 класі, зокрема розглядаються такі відомості: «Дієслово: значення, морфологічні ознаки, синтаксична роль. Форми дієслова: неозначена форма, особові форми, дієприкметник, дієприслівник, безособові форми на **-но**, **-то** (загальне ознайомлення).

Неозначена форма (інфінітив) та особові форми. Доконаний і недоконаний види дієслова. Часи дієслів. Теперішній час. Минулий час. Зміна дієслів у минулому часі. Майбутній час. Дієслова I і II дієвідмін. Букви **е, и** в особових закінченнях дієслів I і II дієвідмін (*повторення*). Дієвідмінювання дієслів теперішнього й майбутнього часу. Способи дієслів (дійсний, умовний, наказовий). Творення дієслів умовного й наказового способів. Знак м'якшення у дієсловах наказового способу. Безособові дієслова. Способи творення дієслів. **Не** з дієсловами (*повторення*). Правопис **-ться, -шся** в дієсловах (*повторення*)» [6, с. 50–52].

Вікові особливості учнів 7 класу зумовлюють вибір активних форм роботи на уроці, тому доречним під час вивчення дієслова вважаємо використання вправи «Рухомий диктант». Школярі діляться на дві команди. Один учень буде писати диктант, а інші диктуватимуть його. Учасники кожної групи отримують завдання на аркуші, прикріпленому, наприклад, до дошки, на якому міститься текст диктанту, де до того ж потрібно поставити в потрібній формі дієслова. Учні по черзі підходять до дошки, запам'ятовують речення або його частину, а потім повертаються й диктують тому, хто пише. Переможцем буде та команда, яка впорається із завданням першою. Наприкінці учні разом із учителем перевіряють написаний диктант і виправляють помилки. Далі наводимо орієнтовний текст диктанту.

Завдання: Поставте дієслова, що в дужках, у минулому часі. Запишіть текст. Уночі (палати) село. З

неба злякано (дивитися) вниз поблідлий місяць і, ховаючись у хмари, (тікати) і з жахом (озиратися) назад, на полум'я. Дерев (хитатися) і, від страху найжачивши голі віти, ніби (силкуватися) втекти, а вітер (гасати) над полум'ям, (лютувати) свавільно й безпардонно. Побіля ж полум'я (бігати), (метушитися) маленькі, безсилі люди, (ламати) руки і (кричати) до неба, до місяця, до полум'я.

Полум'я ж (рости), вітер (гратися) ним, місяць з жахом (тікати) серед хмар, і не (бути) порятунку [7, с. 294].

Таку вправу можна також виконувати в парах або невеликих групах. Завдання цього типу дозволить виявити здібності кожного з учнів, кожен учасник команди зможе зробити внесок у спільну справу, продемонструвати

33

³⁴ свої знання й уміння. При цьому вчитель виконує роль помічника й лише контролює роботу учнів.

Знання учнів з теми «Дієслово» узагальнюються в 11 класі, зокрема звертається увага на такі відомості: «Дієслово, дієслівні форми. Складні випадки словозміни дієслів *дати, їсти, відповісти, бути* та ін. Паралельні форми вираження наказового способу дієслів 1 та 2 особи множини (*ходімо – ходім, візьміте – візьміть, визначте – визначіть, підтвердьте – підтвердіть*). Активні й пасивні дієприкметники» [5, с. 31]. Розробники програми пропонують використовувати такі види роботи: *складання плану* на літні канікули з використанням дієслів майбутнього часу; *коментування* сталих виразів із дієприкметниками, що перейшли в іменники, складання з ними діалогів (*Очі завидючі – руки загребуші; Береженого Бог береже; Не вчи ученого їсти хліба печеного* та ін.); *складання діалогів* за умовами запропонованої ситуації спілкування із використанням таких дієслів, що не мають розрізнення за категорією роду; *редагування* текстів з метою виправлення помилково вжитих активних дієприкметників (*виступаючий – доповідач, промовець; виступаючий (живіт) – випнутий; вируючий – розбурханий, рухаючий – той, що рухає* і под.) [Там само].

Провідні методисти зазначають, що підходи до вивчення граматичних понять, у тому числі й дієслова, «повинні стимулювати зацікавленість, мовленнєву діяльність, розвивати емоційну, естетичну сфери життя учнів» [4, с. 118]. Доволі ефективною в цьому випадку видається система проектної діяльності учнів із завданнями на запропоновану тему, наприклад: «Ми – поети», «Ми – лінгвісти», «Ми – редактори» [2]. Завдання цього типу будуть цікавими для учнів різного віку.

Завдання із ключем для самоперевірки дозволять учневі оцінити власні знання самостійно, а також виправити свої помилки. Вони також є доволі цікавими й економними щодо часу. Наприклад:

Завдання: Випишіть у дві колонки дієслова: 1) в наказовому способі; 2) в дійсному способі.

Озеленимо, сточить, кричить, навчить, летімо, збережімо, зворушить, навчить, лящить, зворушить, узагальнимо, зачепить, сушить, озеленімо, зліпіть, вивчімо, сточить, скажімо, запишіть, вивчімо.

Ключ. У словах підкресліть другу від початку букву. З цих букв прочитаєте закінчення прислів'я «Перш, ніж шити...» [8, с. 137].

Такі вправи можна виконувати на швидкість усьому класу або попередньо виділеним групам учнів.

Не менш ефективними для школярів різного віку, на наш погляд, будуть вправи на редагування речень. Для учнів 7 й 11 класів, звісно, запропоновані тексти будуть різної складності, проте завдання однаковим – виправити помилки. Наприклад, для 11 класу можна підготувати такі речення:

1. Багато художніх творів зв'язано з боротьбою українців проти кріпацтва. 2. Дієслівні стани зв'язано з перехідністю. 3. Човни у пристанях, і згорнуто вітрила, як перечитані від милої листи.

4. Увагу глядачів

спрямовано на сцену. 5. Основне значення слова зосереджено в корені. 6. Нашу пресу тісно зв'язано з масами.

7. Ідеологію зумовлено економікою. 8. Гори покрито лісом. 9. Луки порізано синьою річкою [7, с. 311–312].

Творчі здібності учнів допоможуть розвивати вправи на переклад. Вони також тренують пам'ять, розширюють словниковий запас учнів, виробляють уміння працювати зі словниками. Креативність школярів допоможуть виявити й удосконалити завдання на створення власного висловлювання різної тематики із завданням використати дієслова в конкретному часі, визначеного виду, у певній особі тощо. доволі цікаві вправи такого типу запропоновані в підручнику для 7 класу:

Завдання: Напишіть міні-усмішку, яка складалася б лише з особових дієслів на одну з таких тем: «Смачна картопелька», «Я посадив», «Святковий пиріг», «Цікава книжка». З'ясуйте, хто з ваших однокласників використав найбільшу кількість особових дієслів [3, с. 24].

Таким чином, особистісно орієнтований підхід до викладання теми «Дієслово» базується переважно на партнерських стосунках між учнем і учителем, на врахуванні індивідуальних рис особистості школяра, на формуванні вміння працювати в команді. Значну роль відіграє розвиток критичного мислення, вміння самостійно проводити пошук. Доречними в цьому випадку будуть вправи із ключем для самоперевірки, доволі результативною може стати робота в команді, коли учні поділені на групи й виконують завдання на швидкість. Варто зауважити, що вчитель не залишається пасивним спостерігачем. Він виконує роль куратора, спрямовує роботу учнів, вчасно виправляє помилки, надає педагогічну підтримку.

Література 1. Алєндарь Н. Особистісно орієнтовані технології навчання молодших школярів // Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лєсі Українки. 2016. №1. С. 14–19.

2. Варзацька Л. О. Метод проектів у структурі особистісно зорієнтованого підручника «Рідна мова й мовлення» // Українська освіта у світовому часопросторі: Другий Міжнародний конгрес (25-27 жовтня 2007 р). Київ, 2007. С. 76–77.

3. Заболотний О. В., Заболотний В. В. Українська мова: підручник для 7 кл. загальноосв. навч. закл. К.: Генеза, 2015. 256 с.

4. Методика навчання рідної мови в середніх навчальних закладах / за ред. М. І. Пентиліук: підручник для студентів-філологів. К.: Ленвіт, 2000. 264 с.

5. Програма «Українська мова» для загальноосвітніх навчальних закладів з українською мовою навчання. 10 – 11 класи. Рівень стандарту. Міністерство освіти і науки України, 2017. 42 с.

6. Українська мова 5-9 класи: програма для загальноосвітніх навчальних закладів. Міністерство освіти і науки України, 2017. 91 с.

8. Українська мова. Універсальний довідник школяра та студента. Донецьк, 2008. 560 с.

9. Ющук І. П. Практикум з правопису української мови. К.: Освіта, 2006. 254 с.

АКТИВІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОГО ІНТЕРЕСУ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

Бородай Євген Геннадійович студент факультету інформатики, математики та економіки, Мелітопольський державний педагогічний університет, імені Богдана Хмельницького, м. Мелітополь

Анотація. В статті визначено сучасні методи активізації пізнавальної діяльності учнів на уроках математики та описано методичні рекомендації щодо організації навчального процесу при застосуванні певних методів.

Ключові слова: метод, активність, пізнавальна діяльність, пізнавальний інтерес, активізація,

математика.

Постановка проблеми. Збільшення розумового навантаження на уроках математики вимагає пошуку ефективних методів навчання і таких методичних прийомів, які б активізували школярів, стимулювали їх до самостійного оволодіння знаннями. Саме через активну мисленнєву діяльність можна досягти міцного засвоєння та усвідомлення навчального матеріалу, розвитку навичок його творчого використання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питанням активізації пізнавальної діяльності учнів присвячені праці психологів (Л. Виготський, Г. Щукін та інших), педагогів (О. Білецький, О. Музиченко, Б. Грінченко та інших), методистів (О. С. Дубинчук). На даний час розроблені технології та методики, що сприяють підвищенню інтересу учнів до пізнавальної діяльності учнів під час вивчення різних предметів [1, с. 7]. Математична освіта в школах, ліцеях, гімназіях та класах суспільно-гуманітарного напрямку навчання забезпечує формування наукового світогляду школярів, сприяє загально інтелектуальному розвитку учнів цієї групи, але це не повною мірою задовольняє існуючому запиту суспільства на підготовку учня- випускника. Завдання формування активної життєвої позиції випускників загальноосвітніх навчальних закладів надає актуальності проблемі активізації навчально-пізнавальної діяльності старшокласників.

Мета статті. Полягає у висвітленні сучасних методів активізації пізнавальної діяльності учнів на уроках математики.

Виклад основного матеріалу. Метод – система дій, спрямованих на досягнення певної мети, спосіб досягнення певної мети. Використання методів активізації сприяє впровадженню в дидактичний процес технології орієнтованого навчання та забезпечує особистісну спрямованість кожного навчального заходу [3, с. 98]. Чітко спланований результат дій, доповнений на уроці розумовими і навчальними умовами, за допомогою яких можна досягти поставленої мети, і, що дуже важливо, зрозумілий учням зміст роботи, очевидні можливості їх самореалізації, створюють особливий психологічний клімат взаємодії учитель-учень, коли фактично унеможливується неучасть школяра у процесі навчального

пізнання [4, с. 191]. Розумова активність учнів у процесі навчання математики має особливе значення в формуванні понять. Тому доцільно розглянути методи роботи для реалізації цілей.

В першу чергу роздивимось метод мотивації. Мотив – це те, що спонукає людину до діяльності, заради чого ця діяльність здійснюється. Метод мотивації – це такий спосіб навчання, за допомогою якого вчитель формує або активізує в учні дієві мотиви, переконує їх у тому, що все, що пояснюється, є корисним і навіть необхідним для учнів. Навіщо він потрібен школяреві? Припустимо, семикласники вивчають тему вимірювання кутів. Звичайно у школярів при цьому виникає питання: «А навіщо їх вимірювати?». Ось тут вчителю й бажано відповісти на це питання, навіть якщо школярі не формують їх явно [2, с. 30 – 32].

Одним із найважливіших методів активізації є збудження інтересу до матеріалу, який вивчається. Інтерес – спрямованість особи до тих чи інших об'єктів як до цікавих, цінних, привабливих. Метод активізації учнів за допомогою збудження їх цікавості до теми, що вивчається, будемо називати методом збудження інтересу. Маються на увазі всі ступені інтересу – від цікавості до формування інтересу особистості. Якщо учень зовсім не цікавиться математикою, потрібно конкретними питаннями, прикладами спробувати викликати в нього хоча б цікавість. Якщо учень допитливий, бажано всі його інтереси розширити та поглибити, дати матеріал для розвитку пізнавального інтересу до математики. Наприклад, перед введенням поняття паралельних прямих відомий методист математики рекомендує сказати учням: «Сьогоднішній урок я б назвав уроком про залізничні колії і нотний стан. Згадаймо, як покладені рейки на залізниці і як розташовано лінії, на яких записують ноти? Правильно: прямі, що зображають рейки на залізниці, не перетинаються, і лінії нотного стану теж не перетинаються». Такий нетрадиційний початок викладу нового матеріалу, звичайно, привертає увагу учнів. Багато хто з педагогів для активізації пізнавального інтересу школярів згадує на уроках героїв казок, мультфільмів, створює нових персонажів. Можна сказати, що такі біляматематичні приклади – оживляють, тобто викликають нетривале пожвавлення, а не глибинний інтерес до математики [2, с. 33 – 39].

Один із найдієвіших методів активізації навчальної діяльності учнів – створення проблемних ситуацій.

Створення проблемних ситуацій – одна зі складових проблемного методу навчання. Проблемні ситуації на уроках математики корисно створювати перед вивченням теорем, правил, властивостей фігур чи інших розглянутих об'єктів. Але не завжди, а лише у випадку, коли вони природні, зрозумілі школярам на їх розгляд іде небагато часу. Створення проблемних ситуацій можна комбінувати з грою [2, с. 39 – 41].

Наступний, проте не менш важливий, метод – це метод стимулювання пізнавальної діяльності учнів. Стимулювання навчання – це вплив вчителя на учня з метою зробити процес навчання ефективнішим. Відомо, що основним стимулом навчання в школі є оцінки. Проте одним з прийомів стимулювання

37

38 можна вважати організацію змагань між командами учнів, коли домовляються за правильно і акуратно розв'язану вправу нараховувати команді, наприклад, 3 бали, а за пропущену помилку або підказку знімати бал. Таке спортивно-ігрове оформлення уроку дітям подобається, вони, ніби граючись, виконують багато тренувальних вправ і виробляють потрібні навички [2, с. 41 – 44].

Висновки. У даній статті розглянуто проблему активізації пізнавальної діяльності учнів на уроках математики, встановлено, які методи активізації пізнавальної діяльності необхідно застосовувати викладачеві в своїй роботі з учнями. Однією із найважливіших умов ефективності як навчання, так і самонавчання, є наявність в учнів пізнавального інтересу. Отже, використання вищезгаданих методів (мотивації, збудження інтересу, створення проблемних ситуацій, стимулювання) сприяє успішному виконанню одного з основних завдань сучасної школи, а саме навчанню школярів самостійності у здобутті знань, розвитку пізнавальних інтересів.

Література 1. Олексюк О. Є. Активізація пізнавальної діяльності учнів у процесі загальнопедагогічної підготовки: автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук: 13.00.04 . Центр. ін-т післядиплом. пед. освіти АПН України. К., 2005. 22 с.

2. Бевз Г. П. Методи навчання математики: навч.-метод. посіб. К. Генеза, 2010. 117 с.

3. Бевз Г. П. Методика викладання математики: навч. посібник. 3-тє вид., перероб. і допов. К. Вища шк., 1989. 367с.

4. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. М. Педагогика, 1976. 212 с.

РОЗВ'ЯЗУВАННЯ СИТУАЦІЙНО-МЕТОДИЧНИХ ЗАДАЧ ЯК ЧИННИК ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ХІМІЇ ПРОФІЛЬНОЇ ШКОЛИ

Блажко Олег Анатолійович кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри хімії та методики навчання хімії **Блажко Аліна Віталіївна** кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри хімії та методики навчання хімії, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, м. Вінниця

Анотація. У тезах розкривається проблема використання ситуаційно- методичних задач у процесі фахової підготовки майбутніх учителів хімії профільної школи як чинника їх особистісно-професійного розвитку.

Ключові слова: ситуаційно-методичні задачі, підготовка майбутнього вчителя хімії, заклади вищої освіти.

Проблема використання ситуаційних (методичних) задач у процесі підготовки майбутніх учителів хімії не є новою. Деякі її аспекти знаходять своє відображення у роботах як вітчизняних вчених-методистів (А. К. Грабового [2], Н. Лукашової [3], П. Самойленка [6]), так і закордонних (В. Огородник [4, 5], М. Толєтової [7]).

Так, Н. Лукашова вважає, що використання методичних задач у підготовці майбутніх учителів хімії є досить гнучким і дійовим засобом, завдяки якому можна постійно і цілеспрямовано загострювати увагу студентів на різноманітних аспектах майбутньої професійної діяльності. На думку автора, розв'язання методичних задач спрямоване на підвищення засвоєння студентами теоретичних основ фахової методики, посилення її практичної спрямованості з метою успішного формування професійно-методичних компетенцій майбутнього вчителя хімії.

Розв'язання методичних задач активізує пізнавальну діяльність студентів та спонукає їх до глибокого вивчення методичної літератури, всебічного аналізу змісту різнорівневих шкільних програм і підручників, передового педагогічного досвіду, використанню різноманітних форм, методів і засобів при моделюванні цільових педагогічних ситуацій, що сприяє формуванню конструктивних умінь, розвитку педагогічної інтуїції, елементів педагогічного спілкування [87].

На основі аналізу науково-методичної літератури [2-7] робимо висновок, що розв'язання ситуаційно-методичних задач у процесі підготовки майбутніх учителів до профільного навчання хімії учнів ЗНЗ сприяє:

- 1) організації, активізації та мотивації пізнавальної діяльності студентів, реалізації творчого підходу у процесі засвоєння методичних знань та умінь;
- 2) формуванню умінь студентів застосовувати теоретичні знання під час розв'язання певних професійних ситуацій;
- 3) формуванню умінь та навичок студентів планувати й організовувати педагогічну діяльність у старшій профільній школі, передбачати її результат і здійснювати оцінку та самооцінку;
- 4) формуванню навичок аналізувати педагогічну проблему та знаходити ефективні шляхи її розв'язання;
- 5) попередженню методичних помилок у майбутній професійній діяльності;
- 6) реалізації у процесі фахової підготовки принципу професійної спрямованості шляхом моделювання реальної навчальної ситуації.

Поняття «ситуаційно-методична задача» розуміємо як спроектовану сукупність певних умов і обставин, що можуть виникати під час педагогічної діяльності вчителя, та містить певне протиріччя, вирішення якого спрямоване на формування у студентів системи методичних знань, комплексу умінь та навичок з метою набуття досвіду та формування їх готовності до майбутньої професійної діяльності [1, с. 218].

Розглянемо приклади ситуаційно-методичних задач, які використовувалися нами під час проведення лабораторних занять з дисципліни «Методика навчання хімії у старшій профільній школі».

Задача No 1. Під час проведення комбінованого уроку на тему «Хлороводень. Хлоридна кислота. Хлориди» (10 клас, профільний рівень) вчитель з метою актуалізації опорних знань учнів використав наступні запитання і завдання:

1. Які фізичні властивості хлору? 2. Охарактеризуйте взаємодію хлору з простими речовинами. 3. Які реакції називають ланцюговими? 4. Охарактеризуйте взаємодію хлору з складними речовинами. 5. Назвіть галузі застосування хлору. 6. У разі взаємодії хлору з воднем одержали 78 л гідроген хлориду. Визначте об'єм хлору (н.у.), який вступив у реакцію.

Поясніть, чи правильно вчитель обрав запитання для актуалізації опорних знань учнів при вивченні теми «Хлороводень. Хлоридна кислота. Хлориди». Визначте етап уроку, на якому доцільно було б використати ці запитання. Підберіть запитання для проведення актуалізації опорних знань учнів на даному уроці.

Задача No 2. Учень, характеризуючи хімічні властивості хлору, зокрема, взаємодії хлору з залізом,

написав рівняння хімічної реакції: $\text{Fe} + \text{Cl}_2 = \text{FeCl}_2$. Вкажіть, яку помилку допустив учень. Запропонуйте варіант пояснення вчителя для попередження в подальшому помилок даного типу.

Задача No 3. Для проведення демонстраційного досліду «Витіснення галогенів один одним із розчинів галогенідів» вчителю потрібно використати хлорну воду. Однак, в умовах шкільного хімічного кабінету отримати хлор та приготувати хлорну воду складно. Подумайте, який засіб побутової хімії може замінити хлорну воду та поясніть з хімічної точки зору свій вибір.

Задача No 4. При вивченні хімічних властивостей азоту на профільному рівні учень поставив учителю запитання: «Чи відносяться нітриди до солей?».

Запропонуйте варіант відповіді вчителя на дане запитання. Продумайте хід пояснення учням даного навчального матеріалу. Проаналізуйте шкільні підручники хімії з метою з'ясування, чи містять вони відповідь на дане запитання. Подумайте, при вивченні яких ще речовин в учнів може виникнути подібне запитання.

Задача No 5. На одному із уроків на етапі мотивації навчальної діяльності учнів учитель зачитав наступну інформацію «У романі Г. Хаггарда «Клеопатра» читаємо: «Вона вийняла з вуха одну з трьох величезних перлин і занурила перлину в ... Запала мовчанка, вражені гості, завмерши, спостерігали, як незрівняна перлина повільно розчиняється. Ось від неї не залишилося й сліду, і тоді Клеопатра підняла кубок, покрутила його, збовтуючи, і випила все до останньої краплини».

Визначте тему уроку, під час якого доцільно використати наведену інформацію з метою мотивації навчальної діяльності учнів. Продумайте, як ви поясните учням з хімічної точки зору описаний у розповіді процес. У класах яких профілів доцільно використати дану розповідь?

Задача No 6. Під час формування вмінь учнів розв'язування розрахункових задач на обчислення за рівнянням хімічної реакції маси,

об'єму або кількості речовини, якщо один з реагентів узятو в надлишку учитель на одному прикладі пояснив хід розв'язання задач даного типу. Після чого викликав одного учня до дошки для самостійного розв'язання ускладненої задачі. Учень задачу не розв'язав.

Якої методичної помилки допустився учитель? Запропонуйте план проведення даного уроку відповідно до його типу та доберіть доцільні форми і методи навчання.

Досвід підготовки майбутнього вчителя до роботи у старшій профільній школі свідчить, що розв'язування ситуаційно-методичних задач сприяє формуванню в студентів умінь аналізувати, робити висновки, застосовувати теоретичні знання, планувати власну діяльність та пізнавальну діяльність учнів.

Література 1. Блажко О. А. Підготовка майбутніх учителів до профільного навчання хімії учнів загальноосвітніх навчальних закладів: теоретико- методичні засади: монографія. Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2018. 328 с.

2. Грабовий А. К. Теоретико-методичні засади вдосконалення експериментально-методичної підготовки майбутніх вчителів хімії // Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology. 2015. III(24). Issue: 48. С. 34 – 37.

3. Лукашова Н. І., Бушуєва Г. В., Кожема А. Г., Соболь Л. В. Використання методичних задач у формуванні професійно-методичної компетентності майбутніх учителів хімії // Хімічна та екологічна освіта: стан і перспективи розвитку: збірник наукових праць Міжнародної науково- практичної інтернет-конференції. (Вінниця, 30 листопада 2017 р.). Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2017. С. 75 – 77.

4. Огородник В. Э. Практико-ориентированные ситуационные задачи как средство реализации компетентностного подхода к методической подготовке будущего учителя химии // Актуальные проблемы химического образования в средней и высшей школе: сборник научных статей. Витебск: ВГУ им. П.М. Машерова, 2016. С. 279 – 282.

5. Огородник В. Э. Ситуационные задачи по методике преподавания химии и их классификация // Методика преподавания химических и экологических дисциплин: сб. науч. ст. VIII Междунар. науч.-методич. конф. (Брест, 26-27 нояб. 2015 г.). Брест: БрГТУ, 2015. С. 133 – 135.

6. Самойленко П. В., Білоус О. В. Засоби діагностики якості психолого- педагогічної підготовки магістрів

природничих наук (хімія) у педагогічному університеті: навч. посіб. Київ: Слово, 2013. 232 с.

7. Толетова М. К. Организация самостоятельной работы студентов с использованием учебно-методических заданий // Известия Российского государственного педагогического университета имени А.И.Герцена. СПб., 2012. No 144. С. 185 – 192.

НОВА УКРАЇНСЬКА ШКОЛА: ІСТОРІЯ ТА СУЧАСНІСТЬ

Бунчук Оксана Володимирівна кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри педагогіки і педагогічної майстерності **Єрмак Юлія Іванівна** кандидат педагогічних наук, доцент кафедри

Анотація. В статті здійснено порівняльний аналіз реформування освітньої системи на поч. 20 ст., в період відродження української державності, і сучасного етапу становлення нової української школи, на шляху входження до європейського простору.

Ключові слова: нова українська школа, реформа школи, шкільництво, українська еліта, національна свідомість, європейський простір.

На сьогоднішній день однією з найважливіших проблем є відродження національної самобутності школи, покликаній формувати високий інтелект нації, її соціальний і культурний генофонд. Підвищення національної свідомості молоді через систему освіти – гарант майбутнього українського народу. Сьогодні йде пошук не лише шляхів оновлення освіти, а й принципово нових перспектив і можливостей – до школи нової генерації – української національної школи.

В аналізі минулого одне з основних місць посідає питання освіти й шкільництва. Нація, що належним чином дбала про розвиток освіти та духовності, ні за яких обставин не втрачала назавжди своєї незалежності, вона ростила і плекала власну інтелектуальну еліту, будителів національної свідомості – своє майбутнє [2, с. 13].

Чому постало питання про реформу школи на поч. 20 ст.? Річ у тому, що на території нашої держави, як і в усій царській Росії, не було єдиної системи навчальних закладів, побудованої за принципом наступності. Так було й на Україні, яка була частиною Російської імперії. Як наслідок усієї попередньої історії, згідно з тими завданнями, які ставили школі на Україні самодержавний уряд та керуючі кола бюрократії й громадянства, ми не мали до революції на Україні якоїсь єдиної системи шкіл, збудованої по певному плану. Навпаки, нам зосталося в спадщину страшне накопичення різних типів шкіл, не пов'язаних між собою ні якоюсь однією ідеєю, ні якимсь єдиним планом або системою: тут і школи грамоти, і різні типи початкових шкіл, однокласових і двокласових, і церковно-парафіяльні, і вищі початкові, і різні категорії й типи середніх шкіл, нарешті, ціла низка різних типів професійних і відомчих шкіл. Ніякої узгодженості в програмах цих різних типів шкіл, навпаки, ціла низка з них заводила дітей у такий кут, з якого безпосереднього виходу до другого типу школи далі не було.

Нова українська школа мусила замінити ці всі різноманітні, різносистемні й різновідомствени типи шкіл системою єдиної школи, збудованої по єдиному плану» [4, с. 40-42].

Для того, щоб усвідомити сутність концепції єдиної школи, запропонованої на той час, наведемо деякі положення з даного питання, які є актуальними і для нашого часу (особливо в рамках концепції сучасної нової української школи) а саме:

1) гуманізм – захист права дитини навчатися рідною мовою, рівність освіти для всіх українців, урахування психологічних, індивідуальних, національних особливостей дитини, заборона тілесних покарань;

2) демократизм – послаблення жорсткого урядового тиску, запровадження єдиної загальнодоступної світської школи, запровадження обов'язкового безкоштовного початкового навчання, оптимальне поєднання централізації з децентралізацією і регіоналізацією управління й керівництва освітніми справами, розширення сфери участі громадськості в національному шкільництві, широкому залученні до освітньої справи місцевого самоврядування, широких верств народу;

3) народність – відповідність інтересів особистості й усього українського народу, рідна мова навчання як засіб забезпечення загальної, обов'язкової, світської, вільної від будь-яких впливів, рівної для чоловіків і жінок; розумовий моральний, естетичний, фізичний, духовний розвиток особистості, як необхідна умова існування самого народу [3].

4) найважливішим чинником виховання й пізнання повинна стати рідна мова, роль якої на перших двох ступенях школи є особливо важливою. З іноземних мов на перше місце повинна посісти російська, вивчення якої варто розпочати з 3-4 року навчання.

5) передбачалось, що єдина школа буде дванадзятикласною й поділятиметься на три ступені: перший

(початкова основна школа) становитиме чотири роки навчання (1-4 класи), другий (старша основна школа) – чотири роки навчання (5-8 класи) і третій (колегії) – чотири роки (9- 12 класи). Навчання у школі здійснюватиметься «рідною мовою кожної нації, що живе на Україні...». Але українознавчі предмети повинні бути включеними до навчальних планів всіх шкіл національних меншин. Основна школа мала однакові навчальні плани, а для третього ступеня «Колегії» були розроблені їх кілька варіантів: гуманітарний, реальний, економічний [5].

А тепер, давайте порівняймо з формулою нової української школи 21 сторіччя, яка складається з 8 ключових компонентів:

1. Педагогіка, що ґрунтується на партнерстві між учнем, учителем і батьками.
2. Орієнтація на потреби учня в освітньому процесі, дитиноцентризм. 3. Нова структура школи, яка дозволяє добре засвоїти новий зміст і набути компетентності для життя.
4. Справедливий розподіл публічних коштів, який забезпечує рівний доступ усіх дітей до якісної освіти.

5. Умотивований учитель, який має свободу творчості й розвивається професійно.
6. Наскрізний процес виховання, який формує цінності. 7. Децентралізація та ефективне управління, що надасть школі реальну автономію.

Як бачимо, в співставленні положень двох різних за часом проектів нової української школи багато спільних рис.

Слід відзначити, що обговорення питання утворення єдиної загальноосвітньої школи в Україні відбувалось і на сторінках часописів 1917- 1920 рр. Так, праці педагогів, науковців, що займались питанням проекту нової української школи, друкувалися на сторінках журналів «Вільна Українська Школа», «Світло» та ін. Про це свідчать статті Я. Чепіги «До трудової вільної школи», О. Музиченка «Питання про єдину школу на Україні», «До історії єдиної школи на Україні». Теоретичне обґрунтування принципів змісту нової школи було продовжено в статтях С. Русової, І. Стешенка, С. Сірополка, С. Черкасенка, Г. Гринька, М. Василенка, І. Огієнка,

Т. Лубенця, В. Науменка, С. Постернака та ряду інших педагогів.

При розробці змісту освіти для нової української школи ці автори виходили з принципових положень про те, що зміст освіти – це система наукових знань про природу, людину і суспільство, спрямованих на підготовку інтелектуально й духовно розвиненої особистості; зміст освіти зумовлений метою і завданнями виховання, повинен забезпечувати нерозривний зв'язок навчання з життям, теорії з практикою, ґрунтуватись на національній основі. Основними ідеями науково-педагогічних концепцій цих педагогів щодо національної освіти і виховання було те, що у державі має існувати цілісна система національної освіти і виховання, яка включатиме дошкільні заклади, школу, позашкільні установи тобто українська школа повинна стати єдиною, трудовою, національною, виховуючою і загальноосвітньою [1, с.13].

Отже, більшість реформаторських ідей, започаткованих у революційний час, варто б взяти за основу розбудови й сучасної системи освіти. Тому вивчення й переосмислення основних положень проекту нової школи, розроблених на поч. 20 ст. є не лише важливими з наукової точки зору, а й значною мірою повчальним з погляду сьогодення. Тому розуміння загального комплексу існуючих освітянських проблем та вироблення конструктивних підходів до їх вирішення можливе лише за умови відтворення реальної історії попередніх шкільних реформ, узагальнення позитивного досвіду й врахування помилок та недоліків, що мали місце раніше.

Література 1. Вільна Українська Школа: Орган Всеукраїнської учительської спілки. 1918-1919 шк. р. No 8-9.

2. Грушевський М. Про українську мову і українську школу. К.: Веселка, 1991. 46 с.

3. Державний архів м. Києва. Ф. 346 Товариство шкільної освіти. Оп. 1.

Спр. 1. Протоколи загальних зборів, комісій Товариства шкільної освіти. 25 арк.4. Постернак С. Із історії освітнього руху на Україні за часів революції 1917 – 1919 рр. Київ, 1920. 128 с.

5. Проект єдиної школи на Вкраїні. Книга І. Основна школа. Кам'янець-Подільський: Дністер, 1919. 172 с.

РОЛЬ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА У РЕАЛІЗАЦІЇ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ В НОВІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ

*Великжаніна Дар'я Василівна аспірант кафедри педагогіки і педагогічної майстерності,
Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького, м.
Мелітополь*

Анотація. У тезах доповіді розкрито концептуальні засади оновлення української школи. Визначено роль соціального педагога в Новій українській школі щодо формування життєвої компетентності учнів через реалізацію основних напрямів соціально-педагогічної діяльності.

Ключові слова: життєва компетентність, компетентнісний підхід в освіті, Нова українська школа, професійна діяльність соціального педагога в школі, соціальний педагог.

В час швидкісних змін й реформування всіх сфер життя української спільноти освітні пріоритети зорієнтовані на багатогранному, гармонійному розвитку особистості дитини, розвитку її талантів, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей, формуванні її самостійності й життєздатності, ключових компетентностей для життя у сучасному соціумі.

Концепцією реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року закріплено оновлені пріоритети освіти й окреслена їх актуальність в умовах сучасності. Нова українська школа сьогодні зосереджується на впровадженні нових стандартів навчання, на інноваційності освітнього процесу та використанні передового наукового знання, на організації освітнього процесу на засадах педагогіки партнерства, толерантності, на залученні учнів до активної соціальної дії,

особистісного самовдосконалення й навчання впродовж життя [2].

Сьогодні освіта має задовольнити потреби українського суспільства у молодих креативних інноваторах, всебічно розвинених й відповідальних громадянах. Концептуальні аспекти Нової української школи характеризуються неодмінним впровадженням нового змісту освіти, обов'язковою зміною й оновленням освітнього середовища, створенням сприятливих і комфортних умов для актуальної саме сьогодні соціалізації підростаючого покоління, формуванням у дітей компетентностей, які необхідні для успішного особистісного й соціального становлення та

45

самореалізації особистості, зосередженістю в освітньому процесі на ⁴⁶індивідуальних особливостях, здібностях та потребах кожного учня [2].

Перехід оновленої школи від домінанти академічного знання у площину компетентнісного підходу в освіті школярів дозволить сприяти розвитку конкурентоспроможних, затребуваних на сучасному українському й європейському ринках праці особистостей, що будуть здатні виявляти такі ключові компетентності, як когнітивна гнучкість, критичне мислення, креативність, комунікабельність, самостійне й результативне вирішення складних життєвих задач. В свою чергу компетентність, як концептуальна основа компетентнісного підходу в освіті, є динамічною комбінацією знань, способів мислення, поглядів, цінностей, навичок, умінь, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно провадити професійну та (або) подальшу навчальну діяльність [4].

Основним вектором розвитку учня в освітньому просторі Нової української школи виступає формування в нього необхідних компетентностей для життя, які можна розглядати і як мету, і як результат педагогічного процесу. Формування життєвої компетентності школяра паралельно із набуттям ключових компетентностей та наскрізних умінь (hard skills & soft skills) виступає інтегруючим завданням реалізації концептуальних ідей оновленої системи української освіти та компетентнісного підходу в освіті, які неодмінно сприяють адаптації учня до сьогоднішніх реалій життя.

Життєву компетентність сьогодні розуміють як знання, вміння, життєвий досвід особистості, її життєтворчі здатності, необхідні для розв'язання життєвих завдань і продуктивного здійснення життя як індивідуального життєвого проекту (Сохань Л., Єрмаков І., Несен Л.), а також як інтегральний показник здатності і готовності особистості до успішної самореалізації та життєпобудови по закінченні навчального закладу. Вона консолідує накопичені знання, сформовані здатності, особистісні якості й власний багаж життєвих навичок людини. Життєва компетентність також передбачає компетентне ставлення особистості до життя – потребу в самопізнанні, саморозумінні, саморегуляції в різних видах діяльності, свідоме і відповідальне ставлення до виконання особистістю її життєвих і соціальних ролей [1, с. 31].

Базові компетентності, що пропонуються Новою українською школою, в свою чергу, передбачають симбіоз академічних й професійних вмінь із особистісними характеристиками учня. Серед них (hard skills) – володіння й вільне спілкування державною та іноземними мовами, математича компетентність, основні компетентності у природничих науках і технологіях, інформаційно-цифрова компетентність, а також (soft skills) – уміння вчитися впродовж життя, соціальні та громадські компетентності, фінансова грамотність та бізнес спрямованість, інноваційність, здоровий спосіб життя та бережливе ставлення до природи, творчість й здатність до самовираження [4].

Так, реалізація компетентнісного підходу в Новій українській школі орієнтує педагогів на системне впровадження в освітній процес його

компетентнісної складової, розбудову змісту, методів й форм сучасних уроків з їх наближенням до життя та з концентрацією на індивідуальності учня, використання інноваційних технологій навчання та виховання підростаючого покоління на морально-етичних й соціально-політичних цінностях.

Ключову роль у формуванні всебічно розвиненої, творчої, впевненої у собі, життєво компетентної

особистості відведено соціальному педагогу, професійна діяльність якого охоплює як соціальний захист дитинства в цілому, так і педагогічний супровід дітей на шляху їх особистісного зростання в стінах навчального закладу та в сім'ї.

Діяльність соціального педагога в загальноосвітньому навчальному закладі різнопланова, спрямована на створення сприятливих умов для успішної соціалізації та адаптації учнів, всебічний розвиток та розвиток індивідуальних здібностей учнів, формування згуртованих учнівських та педагогічних колективів, захист прав та інтересів дітей, соціально- психологічну підтримку вразливих категорій учнів, організацію взаємодії школи з різними соціальними інститутами [3, с. 105].

Основними напрямками роботи соціального педагога у сучасному загальноосвітньому навчальному закладі є: *консультативний*, де соціальний педагог здійснює інформування й психолого-педагогічну підтримку для задоволення запиту чи вирішення проблем учнів, в тому числі навчальних, особистісних чи соціального характеру; *профорієнтаційний*, що характеризується допомогою учням у виборі майбутньої професії орієнтуючись на їх нахили та здібності, а також потреби сучасного ринку праці; *культурно-дозвіллевий*, який передбачає організацію змістовного дозвілля школярів та створення соціальним педагогом комфортних умов для їх відпочинку, творчого розвитку та самореалізації; *соціально- профілактичний*, який полягає у реалізації системи превентивних дій, спрямованих на формування у дітей здатностей орієнтації у складних соціальних взаємовідносинах, нестандартних життєвих ситуаціях, протистояти соціальному та психологічному тиску, прояву асоціальної поведінки; *соціально-патронажний*, що передбачає здійснення соціально- педагогічної підтримки, опіки та патронажу дітей з метою подолання їх життєвих труднощів, забезпечення належних умов для їх повноцінного розвитку; *організаційно-методичний*, який передбачає ініціативу та участь соціального педагога у методичних семінарах-практикумах, конференціях з проблем виховання та соціалізації підростаючого покоління [3, с. 103 – 104].

Реалізуючи напрямки своєї професійної діяльності у загальноосвітній школі, соціальний педагог виступає посередником між дитиною та шкільним колективом, між дитиною та соціумом, між дитиною та проблемами соціально схвальної поведінки, а інколи і між дитиною та її батьками. Він має бути носієм освіти, культури, прикладом для наслідування, джерелом життєвого знання та соціального досвіду, помічником учням у виробленні стратегій життєпобудови та вирішення проблемних життєвих ситуацій,

47

⁴⁸ провідником у їх соціальному вихованні та оволодінні ключовими компетентностями для життя.

Набуття дитиною знань, умінь, а головне здатностей знаходити оптимальні рішення складних життєвих задач, ставити та досягати цілі, планувати власну діяльність, раціонально використовувати особистісні ресурси, визначати напрямки самореалізації, виявляти креативність та критичне мислення виступають певним показником результативності компетентнісного підходу в освіті та є одним з пріоритетних завдань професійної діяльності соціального педагога.

Таким чином, роль соціального педагога у реалізації компетентнісного підходу в умовах розбудови Нової української школи є ключовою, адже саме він як адміністративна і, водночас, практико орієнтована ланка педагогічного процесу інтегрує всі сфери життя учня із всіма можливими позитивними ресурсами для його особистісного становлення й формування ключових життєвих компетентностей в індивідуальну освітню стратегію.

Література 1. Єрмаков І. Г., Пузіков Д. О. Проектне бачення компетентнісно спрямованої 12-річної середньої школи. Запоріжжя : Центріон, 2005. 112 с.

2. Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року схвалена розпорядженням Кабінету Міністрів України від 14.12.2016 року No 988. [Електронний ресурс]. Режим доступу до ресурсу : <http://www.kmu.gov.ua/control/uk/cardnpd?docid=249613934>

3. Пожидаєва О. В. Базові аспекти, функції та напрями діяльності соціального педагога в загальноосвітньому навчальному закладі // Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя. Психолого-педагогічні науки. 2014. №4. С. 100–105.

4. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-19. [Електронний ресурс]. Режим доступу до ресурсу : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/214519>

МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ

Вельчева Людмила Григорівна кандидат біологічних наук, доцент кафедри ботаніки та садово-паркового господарства
Пюрко Ольга Євгенівна кандидат біологічних наук, доцент кафедри ботаніки та садово-паркового господарства, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького, м. Мелітополь

Анотація. Розглянуто теоретичні основи формування та розвитку поняття міжкультурної компетентності та її структурні елементи.

Проаналізовано дослідження зарубіжних та вітчизняних дослідників у галузі міжкультурної компетентності.

Ключові слова: комунікація, міжкультурна комунікація, компетентність, міжкультурна компетентність.

Останні десятиліття ХХ ст. ознаменувалися початком нового процесу суспільно-історичного розвитку людства, який отримав назву глобалізація. Викликані цим процесом соціально-економічні, політичні та соціокультурні трансформації істотно змінили образ сучасного світу і так чи інакше вплинули на життєдіяльність практично всіх людей на Землі. Викликані глобалізацією розширення економічних, торговельних і культурних контактів, зростання зарубіжного туризму, можливість отримання освіти за кордоном, міжнародні студентські обміни, організація закордонних стажувань та багато інших явищ і факти стрімко актуалізували проблеми міжкультурного спілкування та взаємодії.

Проблеми виховання сучасної людини, а саме формування її міжкультурної компетенції розглядали такі вчені як В. Біблер, Л. Губернський, Г. Єлізарова, М. Пахомов, І. Плужник, В. Розін, Н. Янкін, О. Садохін. «Міжкультурна компетентність стає тією властивістю особистості або співтовариства, яка дозволяє партнерам здійснювати спільну діяльність, створювати загальні культурні цінності, формувати єдиний соціокультурний простір, у якому можуть взаємодіяти представники різних культур і етносів» [2].

Комунікація в міжкультурному контексті визначається як взаємодія індивідів, які є носіями різних культур, кожен з яких має свою мову, типи поведінки, ціннісні установки, звичаї і традиції. У цій взаємодії поведінка індивіда зумовлена його приналежністю до певної соціокультурної і мовної спільності.

Російський дослідник О. Садохін розуміє міжкультурну компетентність як сукупність соціокультурних та лінгвістичних знань, комунікативних вмінь та навичок, за допомогою яких будь-який суб'єкт культури може успішно спілкуватися з носіями інших культур на усіх рівнях міжкультурної взаємодії [2]. На його думку, поняття «міжкультурна компетентність» перш за все пов'язане з об'ємом і якістю інформації про уявлення і цінності іншої культури. Окрім того, у своїх дослідженнях він зазначає, що володіння міжкультурною компетентністю дозволяє в процесі міжкультурної комунікації адекватно оцінювати ситуацію, ефективно використовувати вербальні і невербальні засоби, втілювати у практику комунікативні наміри і перевіряти результати комунікації за допомогою зворотного зв'язку.

Американський дослідник Девід Мацумото у книзі «Психологія і культура» розкриває 52 фактори, які характеризують міжкультурну компетентність, більшість з яких стосуються особистісних характеристик індивіда [1]. Ось деякі з факторів, що безпосередньо стосуються вмінь індивіда в процесі міжкультурної комунікації: здатність пристосовуватися до різних культур; здатність діяти в різних суспільних системах; здатність

налагоджувати міжособистісні відносини; усвідомлення значимості культурних відмінностей;

відсутність етноцентризму; культурна емпатія.

У процесі міжкультурної комунікації партнери переслідують певні цілі, для досягнення яких

використовують низку прийомів та способів, які дозволяють їм досягти поставлених цілей. Сукупність цих знань і прийомів утворюють основу міжкультурної компетентності, головними ознаками якої є: відкритість до пізнання чужої культури і сприйняття психологічних, соціальних та інших міжкультурних відмінностей; психологічна настроєність на кооперацію з представниками іншої культури; вміння розмежовувати колективне та індивідуальне в комунікативній поведінці представників інших культур; здатність долати соціальні, етнічні та культурні стереотипи; володіння набором комунікативних засобів та правильний їх вибір в залежності від ситуації спілкування; дотримання норм етикету у процесі комунікації [1].

Розглянемо структуру міжкультурної компетентності. Вільям Гудикунст (Gudykunst) запропонував модель міжкультурної компетентності, яка складається з трьох основних компонентів: мотиваційні фактори, фактори знань та фактори навиків [5]. Перший компонент передбачає потреби учасників інтеракції та їх взаємний потяг, соціальні зв'язки, уявлення про самого себе і відкритість для нової інформації. Фактори знань складаються з очікувань, спільних інформаційних мереж, уявлення про більш ніж одну точку зору, знання альтернативних інтерпретацій і знання подібностей та відмінностей. До третього компоненту відноситься здатність проявляти емпатію, бути толерантним до багатозначності, адаптувати комунікацію, створювати нові категорії, видозмінювати поведінку та збирати потрібну інформацію.

До структури міжкультурної компетентності Майкл Бирам (M. Byram) відніс наступні компоненти: здатність долати непорозуміння, що виникають у процесі міжкультурної взаємодії; здатність пояснювати помилки міжкультурної взаємодії; бажання та готовність відкривати нове; здатність отримувати знання про іншу культурну дійсність та використовувати їх, проникати в іншомовну культуру; здатність встановлювати і підтримувати зв'язок між рідною та іншомовною культурою; приймаючи специфіку чужої культури, критично оцінювати свою; допитливість та відкритість у відношенні до інших індивідів; готовність приймати інші думки; здатність визначати рівень етноцентризму; здатність до подолання етноцентричних установок та забобонів [3].

К. Кнапп та А. Кнапп-Поттхофф визначили наступні компоненти міжкультурної компетентності: афективні (емпатія, толерантність); специфічні (знання своєї та чужої культури); загальні (знання про культуру та комунікацію); міжкультурна обізнаність [4].

Останній компонент передбачає усвідомлення залежності людських суджень від культурної специфіки та меж, в яких можливі міжкультурні відмінності, розуміння принципів міжособистісної комунікації, а також

стратегії, спрямовані на дію, навчальні і дослідницькі стратегії розширення і диференціації знань про чужу культуру.

Трактуючи міжкультурну компетентність як сукупність знань, навичок та вмінь, за допомогою яких індивід може успішно спілкуватися з партнерами з інших культур як на побутовому, так і професійному рівні О. Садохін розділяє її на три групи елементів – афективні, когнітивні і процесуальні [2].

До афективних елементів відносяться емпатія і толерантність, які не обмежуються лише рамками довірливого ставлення до іншої культури. Вони утворюють психологічний базис для ефективної міжкультурної взаємодії.

До групи когнітивних елементів відносять культурно специфічні знання, які стають основою для адекватного тлумачення комунікативної поведінки представників іншої культури, як базис для запобігання непорозуміння і як підставу для зміни власної комунікативної поведінки в інтерактивному процесі.

Процесуальні елементи міжкультурної компетентності передбачають стратегії, які конкретно застосовуються в ситуаціях міжкультурних контактів.

Таким чином, дослідивши феномен «міжкультурної компетентності» в працях науковців, ми дійшли висновку про те, що потреба в міжкультурній компетентності обумовлена глобалізацією сучасного світу, а також потребами педагогічної науки в пошуках ціннісних орієнтирів і формування нового світогляду, необхідністю

набуття компетентностей, що забезпечують успішну реалізацію особистості у новому світовому просторі.

- Література** 1. Мацумото Д. Психология и культура. Питер, 2003. 718 с. [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://krotov.info/lib_sec/13_m/maz/umoto_0.htm 9
2. Садохин А. П. Введение в теорию межкультурной коммуникации: уч. пособ. М.: КИОРУС, 2014. 254 с.
3. Byram M. Teaching and assessing intercultural communicative competence // Clevedon : Multilingual Matters Ltd., 1997 121 p.
4. Knapp K., Knapp A. Potthoff Interkulturelle Kommunikation // Zeitschrift fur Fremdsprachenforschung. 1990. No1. p.83. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://www.sagepub.com/books/>
5. Gudykunst W. B. Bridging Differences. Effective Intergroup Communication. Thousand Oaks, Calif.; London : SAGE, 2004. 425 p. [Електронний ресурс]. Режим доступу : <http://www.sagepub.com/books/Book226056>

51

52 **ФОРМУВАННЯ РЕФЛЕКСИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧИТЕЛЯ СУЧАСНОЇ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ**

Вихрущ Віра Олександрівна доктор педагогічних наук, професор, Національний університет «Львівська політехніка», м. Львів

Анотація. Предметом рефлексивної компетентності учителя сучасної початкової школи є процес навчальної взаємодії, учні, їх дії, емоційні реакції, відносини. У фокусі рефлексії учителя і його власних дій, спрямованих на реалізацію завдань уроку. Рефлексію учителя у таких ситуаціях можна назвати інтерактивною, вона

Ключові слова: учитель початкової школи, рефлексія, типи рефлексії учителя, рефлексивна компетентність, навчальна задача, навчальна взаємодія.

Своєрідність професійної діяльності учителя сучасної початкової школи полягає у тому, що вона будується як спілкування, тобто як взаємодія і комунікація у системі «учитель – учні». З цієї точки зору навчання є творчим спілкуванням учителя і учнів, процесом спільного пошуку і дії. Процес навчання, заснований на такій міжособистісній взаємодії, організовується та керується учителем. Рефлексивне управління, що реалізує гуманістичну стратегію педагогічної взаємодії, по-перше, ставить учня у позицію активного суб'єкта навчання, по-друге, розвиває здатність учня до самоуправління у навчанні і, нарешті, організує процес навчання як розв'язання рефлексивних дидактичних задач і навчально-пізнавальних проблем на основі творчого діалогу із молодшими школярами.

Кожен учитель, вирішуючи рефлексивну задачу, проходить через такі етапи: проектування предметного змісту і форм діяльності учнів, які необхідні для досягнення поставленої мети; виконання прогнозованого проекту у безпосередній взаємодії із учнями; підсумкова оцінка досягнутих результатів. Реалізація кожного з цих етапів ставить учителя у певну функціональну позицію:

- учитель як проектувальник своєї власної діяльності у навчанні учнів – «експерт із подачі інформації»;
- учитель як організатор діяльності учнів із вирішення навчального завдання – «експерт з комунікації»;
- учитель як творець свого власного досвіду – «дослідник – аналітик» [2].

У кожній з даних функціональних позицій практичне мислення учителя, безпосередньо включене у його діяльність, передбачає як аналітичні, так і конструктивні процеси. Наприклад, при підготовці до уроку учитель як експерт з подачі інформації формулює мету уроку, добирає навчальний матеріал і

способи його вивчення (конструктивні процеси), спираючись на прийняте рішення про готовність учнів до його засвоєння (аналітичні процеси). А у позиції дослідника свого досвіду учитель не тільки

критично аналізує його, а й конструює на його основі напрями подальшої роботи. Рефлексивні процеси присутні

на кожному з етапів вирішення педагогічного завдання, по-різному проявляють себе. У рефлексивній позиції «експерт з подачі інформації» учитель робить предметом аналізу свою прогностичну діяльність. Це дозволяє йому здійснювати переведення складного в просте, нецікавого у захоплююче, що є одним із найважливіших професійних умінь учителя початкової школи. Коли учитель приходить на урок, він занурюється у процес навчальної взаємодії (експерт з комунікації). Предметом його рефлексії стає сам процес навчальної взаємодії, учні, їх дії, емоційні реакції, відносини. У фокусі рефлексії учителя і його власні дії, спрямовані на реалізацію завдань уроку. Рефлексію учителя у таких ситуаціях можна назвати інтерактивною, вона супроводжує дії. Особливістю даної рефлексивної позиції є її безпосередня включеність у практичну діяльність, яка часто ставить учителя перед необхідністю прийняття рішень «у режимі реального часу», тобто «тут і зараз». Це вимагає від учителя прояви таких якостей практичного мислення, як гнучкість, критичність, швидкість і обачність. Здатність миттєво відрефлексувати ситуацію, перебрати усі можливі альтернативи її вирішення, зупинитися на оптимальному приходиться на допомогу вчителю і дозволяє з честю вийти зі скрутного становища.

Рефлексія учителя типу «дослідника – аналітика» має оглядовий характер і спрямована на аналіз, оцінку, узагальнення свого досвіду, осмислення досвіду інших учителів. Необхідність рефлексивного ставлення учителя до своєї діяльності визначається тією обставиною, що джерелом його професійного зростання є постійне осмислення ним свого досвіду («формула розвитку майстерності» Д. Познера: «досвід + рефлексія = професійний розвиток»). Однак зробити це повноцінно неможливо, не співвідносячи свій досвід із досвідом інших учителів.

І, навпаки, зрозуміти і перенести цінне з досвіду колег в свою діяльність учитель може, лише співвідносячи це зі своїм індивідуальним досвідом. Механічне включення в свою професійну тактику навіть ефективних напрацювань інших учителів, новаторських методів без рефлексивного осмислення їх у контексті свого індивідуального стилю, як правило, не приносять очікуваного успіху і призводять до розчарування у запозичених методах. Новітні досягнення педагогічної науки, узагальнений досвід багатьох поколінь педагогів, з якими учитель знайомиться, підтримуючи свій професійний рівень, повинні бути не об'єктом засвоєння, а реальним знаряддям регуляції його мислення і діяльності, змістом напруженої розумової роботи учителя, спрямованої на його рефлексивну переробку: аналіз і осмислення власного досвіду, систематизація індивідуальних ідей у власній діяльності.

Функціональна позиція учителя «дослідник-аналітик» одна із найбільш складних і, як показали дослідження, одна із найменш привабливих для нього. Лише п'ята частина опитаних учителів (n = 314) відзначила свій

53

інтерес до таких аспектів своєї діяльності, як аналіз і осмислення свого методичного досвіду. Для порівняння: функціональна позиція «експерт з подачі інформації» приваблива для 61% вчителів, а «експерта з комунікації» – для 95% вчителів [1]. Проблема тут, напевно, в практичній готовності до такої діяльності, причому як з точки зору самої технології (як аналізувати?), так і з психологічної точки зору.

По-перше, вчителю, очевидно, складно подолати стереотип своєї рольової поведінки: самого себе, а не іншого зробити об'єктом критичного аналізу і оцінки, знімаючи внутрішні механізми самозахисту, тим більше у публічній ситуації.

Іншою проблемою є рівень володіння вчителем культурою рефлексивного аналізу свого досвіду, який, по суті, є складною розумовою діяльністю. Учені виділяють такі найбільш характерні особливості рефлексивних процесів, здійснюваних учителем при самоаналізі досвіду педагогічної діяльності:

- предметом аналізу учителя є певне практичне рішення, отримане з досвіду інших учителів або у

власній діяльності;

- щодо цього рішення учитель займає своєрідну дослідницьку позицію (його цілями є вироблення достатньо чіткого уявлення про дане рішення, визначення особистісного ставлення до нього, вивчення можливостей його перенесення з одних умов у інші);

- вивчення практичного вирішення відбувається через його співвіднесення як із досвідом інших учителів, так і зі своїм власним досвідом. При цьому власні рішення розглядаються через призму досвіду інших учителів, а рішення, пропонувані іншими, – через призму власного досвіду. В основі обміну досвідом рішень лежить діалог (дискусія, суперечка), в процесі якого дається критична оцінка отриманих рішень, визначаються їх переваги і недоліки, окреслюються подальші перспективи;

- кардинальною умовою ефективного дослідження є пошук підстав, які визначають структуру даних рішень. При аналізі рішень головним є не їх опис (хоча і він, природно, необхідний), а розкриття провідних ідей, покладених в основу вироблення цих рішень, опрацювання їх конструктивних схем, визначення критеріїв і показників успішності їх реалізації. Без цього не можна ні раціонально зрозуміти структуру практичних рішень, ні конструктивно їх використовувати [2].

Особливі труднощі відчуває учитель, коли він стоїть перед необхідністю передавати свій досвід іншим. Одну з причин таких труднощів психологи бачать у адаптації мови, якою оперує учитель-практик: діючи в умовах конкретних ситуацій, учитель не тільки не ставить своїм завданням абстрагуватися від цих умов, але й, навпаки, робить їх предметом свого аналізу. Проблема полягає у тому, що комунікація цих індивідуалізованих знань із самого початку повинна бути розрахована на їх сприйняття іншими людьми. Отже, передаваний зміст має бути так відрефлексований учителем щодо своїх потенційних слухачів, щоб він став зрозумілим і цікавим для інших [3].

54

Література 1. Бизяева А. А. Психология думающего учителя: педагогическая рефлексия. Псков: ПГПИ им. С. М. Кирова, 2004. 216 с.

2. Кулюткин Ю. Н., Сухобская Г. С. Личность внутренний мир и самореализация. СПб.: Тускарора, 1996. 175 с.

3. Кулюткин Ю. Н., Сухобская Г. С. Мышление учителя: личностные механизмы и понятийный аппарат. М.: Педагогика, 1990. 104 с.

ЩОДО ГЕНДЕРНОЇ НЕРІВНОСТІ В СИСТЕМІ ОСВІТИ УКРАЇНИ

Воровка Маргарита Іванівна кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і педагогічної майстерності, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького, м. Мелітополь

Система освіти є одним з найвпливовіших соціальних інститутів, що забезпечує ретрансляцію та формування гендерної культури особистості і суспільства в цілому, а отже сприяє відтворенню існуючих гендерних відносин – у тому числі відносин нерівності статей.

Обмеженість або недоступність в Україні гендерно деталізованих статистичних відомостей ускладнює оцінку стану гендерного розриву у певних сферах соціального життя – у тому числі у вищій освіті. Однак, це не завадить нам простежити і, навіть, статистично довести прояви гендерної дискримінації у вищій школі на прикладі її кадрового складу. Професійна діяльність у вищій школі надає рівні можливості викладачці(єві) реалізуватися в науковій та власне освітній галузі. Чи рівними є результати професійної самореалізації у вищій школі для жінок та чоловіків?

Стійкою тенденцією є стрімка фемінізація складу фахівців вищої кваліфікації (таких, що мають диплом доктора або кандидата наук) в економіці України. Як можна побачити на рис.1, протягом 1995-2012 років відносна кількість кадрів із науковим ступенем доктора наук в Україні зросла на 60,0%, причому кількість докторок

збільшилася на 190,0%. Для кадрів із науковим ступенем кандидат наук ці цифри відповідно складають 53,0% и 137,0% [3, с.67–73; 4, с. 63–69].

На кінець 2014 року середній вік фахівців та фахівчинь з науковими ступенями становив майже 50 років (жінок – 45, чоловіків – 54 роки). Жінки зберігають кількісну перевагу серед таких фахівців до вікової межі 50- 55 років [5]. Серед науковців старшого покоління домінують чоловіки.

Названа тенденція свідчить: а) про високий творчий науковий потенціал жіноцтва, що досі не реалізований; б) про те, що фемінізація науки відбувається «знизу», від нижчих щаблів наукової кар'єри, незважаючи на вражаючі темпи зростання жінок із науковим ступенем доктор наук; в) про те, що саме за рахунок жінок відбувається омолодження науки; г) про зменшення престижу наукової діяльності та діяльності у галузі вищої освіти.

55

56

Незважаючи швидку фемінізацію, гендерна асиметрія серед фахівців вищої кваліфікації в Україні зберігає ясно виражений вертикальний характер – на кінець 2014 року жінки складали 52% кандидатів та лише 28% докторів наук.

200%
150%
0%

Доктори наук Кандидати наук
усього жінки чоловіки

Рис. 1. Темпи фемінізації наукових кадрів вищої кваліфікації за період 1995–2012 рр

Доктори наук Кандидати наук

жінки чоловіки

Рис. 2. Статевий розподіл фахівців вищої кваліфікації за науковими ступенями (за даними 2014 року)
При однаковому рівні наукової кваліфікації, жінки знаходяться у менш сприятливих умовах для кар'єрного зростання, ніж їх колеги-чоловіки. Це можна спостерігати на прикладі статевого розподілу вчених звань серед фахівців однакового наукового рівня. Наприклад, як демонструє рис.3, серед чоловіків-докторів наук – майже вдвічі менше доцентів, але зате вдвічі більше членів-кореспондентів і втричі більше академіків [3, с. 67–68].

0%
100%
50%
80%

чоловіки жінки
академік 60%
40%

член - кореспондент
20%
професор
доцент

Рис. 3. Статевий розподіл вчених звань серед докторів / докторок наук

(за даними 2010 року)

Як бачимо, цілком очікувано гендерна дискримінація найяскравіше виявляється на вищих щаблях наукової кар'єри (академік і член- кореспондент академії наук). Красномовно виглядає вертикальний розподіл гендерного складу вчених у педагогічних науках – найбільш на сьогодні фемінізованих (див. рис.4). Жінки складають 71,5% вчених, що здійснюють дослідження у галузі педагогічних наук, 69,8% кандидатів та 56,0% докторів педагогічних наук [4, с. 42]. Разом з тим, серед 62 дійсних членів Національної академії педагогічних наук жінок – лише 9 (14,5%), а серед 86 членів-кореспондентів – 21 жінка (24,4%). [6, с. 661].

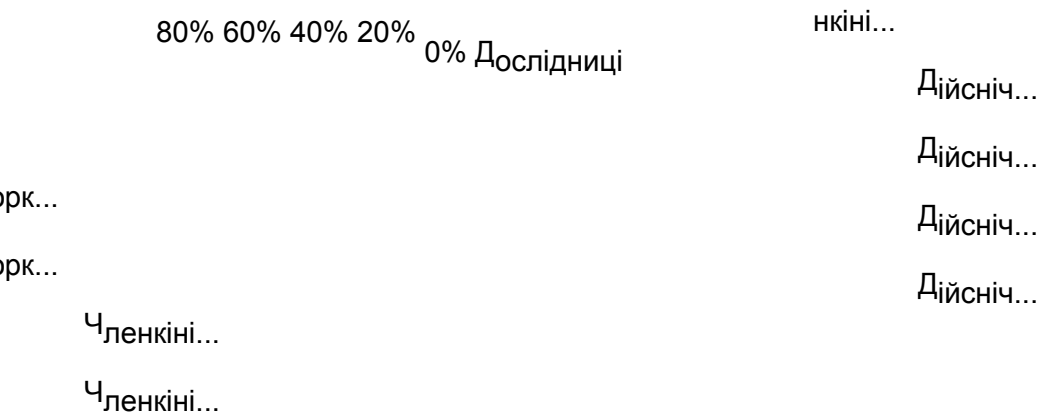


Рис.4. Розподіл жінок – дослідниць у галузі педагогічних наук по науковим ступеням та вченим званням (за даними 2012 року)

Крім наукової діяльності, вища школа надає можливість викладачам/кам здійснити кар'єру у сфері освіти. Важливо, що вона є єдиною в Україні галуззю, де існує не просто гендерний паритет, а в якій керівництво здійснюється, переважно жінками [1, с. 45]. Щоправда, в освітніх закладах частка жінок-керівників зменшується із підвищенням рівня освіти: жінки є керівниками у 98% випадках для дошкільної, у 87% для початкової, у 68% для

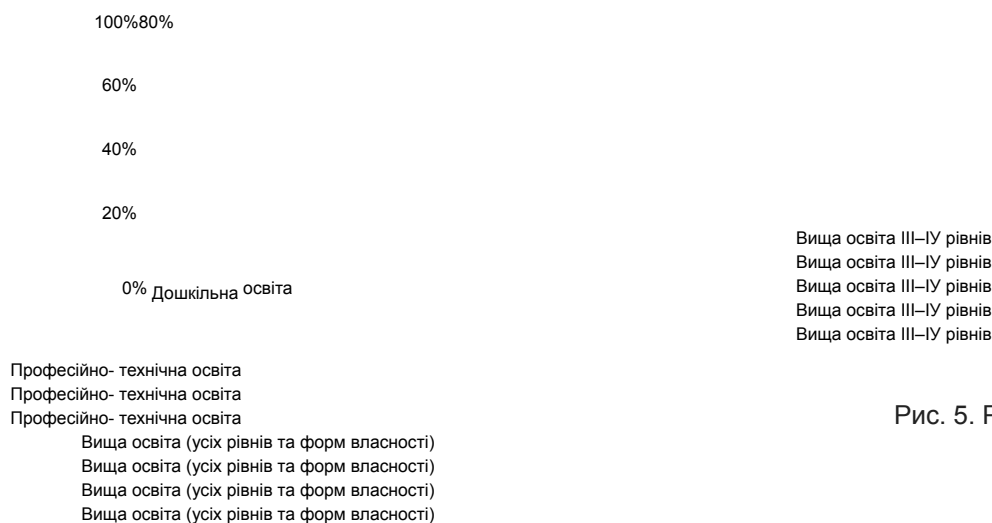


Рис. 5. Розподіл жінок–керівників за щаблями освіти

середньої, у 30% для професійно-технічної, у 28% для усіх рівнів вищої освіти [1, с. 27]. Щодо

вищої освіти III-IV рівнів, то за різними дослідженнями відсоток ректорок вищих навчальних закладів коливається від 5,5% [10], до 9% [2] (різниця у показниках зумовлена джерелом інформації – сайтами ВНЗ, інформація на яких мінлива і не завжди актуальна).

Можна стверджувати, що при формальній, конституційній та законодавчо закріпленій рівності статей, між чоловіком і жінкою у професійній діяльності в вищій школі фактично існує нерівність, зумовлена вкоріненою в соціальних нормах, традиціях, звичаях, упередженнях дискримінацією. Очевидно, що така різниця у результатах професійного просування не має ніяких об'єктивних причин, ніяких правових або нормативних підстав, ніяких формальних підстав – окрім факту належності до жіночої статі. В процесі професійної реалізації жінки виявляються у менш сприятливому становищі, ніж

чоловіки, виключно через пануючі гендерні стереотипи та практики взаємодії, що склалися. Статевий склад та специфіка професійного зростання жінок у викладацькому середовищі можуть створити уявлення про меншовартість жіночого в професії, науці, культурі, суспільстві, а отже, виступають суттєвим елементом прихованого навчального плану.

- Література** 1. Жінки та чоловіки на керівних посадах в Україні: Статистичний аналіз відкритих даних ЄДРПОУ // Український центр суспільних даних. 2015–2017. Вересень 2017. 50 с. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://socialdata.org.ua/edrrou-gender/>
2. Когут І. Чим відрізняються жінки і чоловіки: про гендерну (не)рівність у вищій освіті // CEDOS. Аналітичний центр. 10 липня 2014. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://cedos.org.ua/uk/about>
3. Наукова та інноваційна діяльність в Україні у 2010 році : стат. зб. / відповід. за вип. І. В. Калачова. – К.: ДП «Інформаційно-видавничий центр Держкомстату України», 2011. 282 с.
4. Наукова та інноваційна діяльність в Україні у 2012 році : стат. зб. / відповід. за вип. І. В. Калачова. К. : Держкомстат України, 2013. 287 с.
5. Фахівці вищої кваліфікації України. 2014 рік / Уклад. О. І. Білоконь // Ukrstat.org – публікація документів Державної Служби Статистики України. Доповідь [Електронний ресурс]. Режим доступу: https://ukrstat.org/uk/druk/publicat/kat_u/publnauka_u.htm
6. Petruchenia, H. H., Vorovka M. I. Gender issues of Ukrainian higher education // Bulgarian Journal of Science Education. Sofia, 2014. 23 (5). P. 655 – 664.

РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА У СФЕРІ ДИРИГЕНТСЬКО-ХОРОВОЇ ПІДГОТОВКИ

***Врубель Ганна Федорівна** концертмейстер кафедри теорії і методики музичної освіти та хореографії, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького, м. Мелітополь*

Анотація. Стаття присвячена розвитку професійної компетентності майбутнього учителя музики у відповідності з вимогами, позначеними в професійному стандарті педагога. Визначена необхідність коригування змісту диригентсько-хорової підготовки педагога-музиканта з впровадженням комплексу творчих завдань, спрямованих на освоєння сучасних методів і прийомів музичної освіти. Позначена ключова роль робочого жесту в процесі підготовки майбутнього учителя музики на заняттях з диригування, перераховані види робочих жестів.

Ключові слова: професійний стандарт педагога, професійні компетенції, творчі завдання, диригентсько-хорова підготовка, шкільний пісенний репертуар, робочий жест.

Професійний стандарт педагога встановлює чіткі вимоги до виконання певних трудових функцій фахівців освітньої сфери, таких як «участь в розробці і реалізації програми розвитку освітньої організації в цілях створення безпечного і комфортного освітнього середовища; планування і проведення занять; формування мотивації до навчання», що у свою чергу обумовлює необхідність наявності наступних умінь: «володіти формами і методами навчання, у тому числі що виходять за рамки навчального заняття організовувати різні види позаурочної діяльності з урахуванням можливостей освітньої організації, місця проживання і історико-культурної своєрідності регіону» і знань: «основ методики викладання, основних принципів діяльнісного підходу, видів і прийомів сучасних педагогічних технологій» [1, с. 5]. Усі вищеперелічені трудові функції, знання, уміння майбутнього педагога-музиканта формуються в процесі навчання у вищому начальному закладі у рамках компетентнісного підходу. В цілому професійна компетентність педагога являє собою «єдність теоретичної та практичної готовності до здійснення педагогічної діяльності і характеризує його професіоналізм» [2, с. 40]. У основі професійної компетентності педагога лежить наступна компетенція: готовність суб'єкта ефективно організувати внутрішні і зовнішні ресурси для постановки і досягнення мети, де під внутрішніми ресурсами розуміються знання, уміння, навички, надпредметні уміння, компетентності(способи діяльності), психологічні особливості, цінності і т. д. Останнім часом з'явилося багато досліджень, присвячених проблемі компетентності

учителів, у тому числі і учителів музики. Деякі роботи ґрунтовані на загальноприйнятій класифікації компетенцій.

59

60 Наприклад, в дослідженні О. Грибкової приведена наступна структура компетенцій учителя музики:

ціннісно-сміслові, загальнокультурні, навчально-пізнавальні, інформаційні, комунікативні, соціально-трудові компетенції [3, с. 26]. Інші дослідники шукають нові моделі професійної компетентності педагога-музиканта. Наприклад, в роботі Ж. Кармазиної компетенції педагога-музиканта об'єднані в основні блоки: психолого-педагогічні, методико-технологічний, мотиваційно-пошуковий, професійно-музичний, художньо-мистецький. Але у будь-якій структурі професійної компетентності педагога-музиканта одно з особливих положень займатимуть компетенції в області розпізнавання і інтерпретації музичного тексту. Компетенції цього роду відносно універсальні усередині професійного середовища і забезпечуються більшою мірою (але не єдино) природними слуховими даними і «знанням і розумінням» [4, с. 44]. В області диригентсько-хорової підготовки ці професійні компетенції проявляються в умінні планувати фрагмент учбового зайняття в частині вокально-хорової виконавської діяльності учнів, у володінні прийомами і методами розучування дитячого репертуару учнів різного віку, критеріями відбору пісенного репертуару, моделювання хорового звучання, способами спілкування і педагогічної дії, розвитку вокально-хорових навичок учнів, а найголовніше – розвитку творчої особистості через виконавську вокально-хорову діяльність. Складно говорити про будь-які новації у сфері підготовки педагога-музиканта, особливо у виконавській діяльності. Особливо це стосується підготовки майбутнього учителя музики. Цій проблемі присвячені праці Л. Арчажникової, Ю. Алієва, Ж. Кармазиної, Е. Сизової та інших дослідників. Будь-який вид виконавської діяльності вимагає фізичної, м'язової свободи, знання механізму свого виконавського, голосового або диригентського апарату. Тим складніше стає завдання підготовки учителя музики, навчання, що володіє сучасними технологіями, комплексом педагогічних, творчих, а також управлінських методів і прийомів. Звичайно, можна сказати, що на допомогу учителеві музики приходить величезна кількість сучасних технологій, він може використати аудіо-, відеозаписи, презентації, фонограми при розучуванні дитячого репертуару. Застосування на уроках музики яскравих і творчих прийомів, таких як ігри, театральні прийоми, метод інтонаційних форм В. Коен, метод пластичного інтонування та ін., вимагає перегляду змісту підготовки майбутнього учителя музики в класі хорового диригування у бік наповнення учбового змісту комплексом творчих завдань. Вивченню шкільного пісенного репертуару в класі хорового диригування відводиться небагато аудиторного часу, в основному це самостійна робота студентів по оволодінню виконавської складової шкільного пісенного репертуару. На практичному занятті студент повинен знати: значення шкільного пісенного репертуару в контексті уроку, теми чверті, року; цілі і завдання уроку: освітні, виховні, розвиваючі; вікові особливості дитячого голосу і його можливості, вправи для розвитку співацького голосу відповідно до віку, критерії відбору репертуару, вокально-хорові навички; засоби музичної виразності, виконавський план, план розучування твору і та інші. До

виконання дитячого репертуару висувуються наступні вимоги: спів з дотриманням правил співацького дихання, звуковидобування, дикція, інтонації; виконання фортепіанного(чи іншого інструментального) супроводу, в ансамблі між голосом і акомпанементом; використання засобів міміки відповідно до змісту пісні; транспонування голосів в піснях без супроводу; використання робочих жестів при розучуванні шкільних пісень; комплексний аналіз шкільного пісенного репертуару з точки зору доступності музичного матеріалу, відповідності віковим особливостям, естетичній цінності, що включає музично-теоретичний, вокально-хоровий і виконавський аналіз. У класі диригування в процесі роботи над шкільним репертуаром або дитячою піснею виникає декілька проблем. По-перше, багато студентів поступають у вузи після закінчення школи, маючи базову музичну освіту у вигляді навчання в музичній школі грі на будь-якому інструменті. Тому сам процес навчання техніці диригування, основам диригентського мистецтва – явище для студентів у власній практиці незнайоме. По-друге, окрім даних, властивих будь-якому музикантові: ритм, пам'ять, слух – для хормейстерської діяльності необхідно мати специфічні якості: уміння створити у колективі єдиний емоційний настрій, передавати за допомогою міміки і жестів образний лад, зміст і характер музичного твору, мати швидку реакцію, бути наполегливим, волевым, в той же час делікатним і стриманим. По-третє, диригент повинен знати основи вокального мистецтва, володіти голосом, фортепіано. У цьому полягає широкий спектр якостей, властивих учителеві музики. Усе це вказує на спадкоємність і системність

вимог, що пред'являються до студента на предметах професійної диригентської спрямованості.

Перше заняття в класі хорового диригування традиційно відбувається у вигляді евристичної бесіди, присвяченої питанням історії диригування, значення мануальної техніки, міміки, розвитку особово-вольової сфери і ролі цього важливого компонента для професійного розвитку майбутнього педагога-музиканта. Складність полягає в тому, що індивідуальні заняття не зовсім відповідають реальній обстановці в класі : замість дитячого колективу – робота концертмейстера, замість хорового звучання – тембр інструменту. Одним з головних елементів, які використовує учитель на уроці, є робочий жест, але йому зазвичай приділяється недостатньо уваги при роботі в класі диригування. Робочий жест для багатьох студентів асоціюється з простим тактуванням. Але потрібно розуміти, що робочий жест – щось зовсім інше. Цей місткий вираз усіх складових : дихання, темпу, метроритма, напрямку мелодії, смислового наголосу, штриха, характеру твору, тобто сукупність диригентських прийомів конкретно для цього твору. До всього комплексу приєднується міміка, рух головою і корпусом. При цьому вільно володіти робочим жестом повинна як права, так і ліва рука. Усі робочі жести, які використовує учитель на уроці музики, зводяться до показів головою вступу та зняття, загального напрямку фрази, смислового наголосу. Значне місце займають жести, які наочно передають ритмічну і інтонаційну будову мелодії. Найбільш поширеними є окремі жести, за допомогою яких в просторі показується кожен звук мелодії. Ритмічна сторона зазвичай

61

62 передається зіставленням жестів на одній висоті. Але найдієвішими є жести, що поєднують звуковисотну та ритмічну сторони. Єдність зорової і слухової наочності сприяє активізації музично-слухових уявлень учнів, концентрує увагу на будь-яких особливостях мелодії, допомагає долати інтонаційні і ритмічні труднощі. До допоміжних засобів в процесі розучування музичного твору можна віднести різні схематичні зображення мелодії ? запис мелодії драбинкою, точками різної глибини і інтенсивності написання, що може відображати і виразні елементи фразування. Окрім цього, дуже корисно спостерігати виразність жесту у буденному житті, а також черпати враження в інших видах мистецтва, будь то живопис або скульптура, де художник своєрідними засобами передає емоції в позах, особах, рухах. Можна звернутися до акторського мистецтва, де також рухи тіла, рук грають значну роль в передачі достовірного образу. Перерахуємо жести, використовувані в диригуванні. Це жести, доповнюючі мову і те, що черпнули з життєвої практики, запрошувальний або пропонуючий, такий, визначаючий, що усуває, жест заперечення, відмовляючий жест, жест «увага», жест прохання, жест напруженості, чіпкості. Самі визначення досить умовні, але яскраво характеризують фізіологію жесту. Можна виділити і інші групи жестів ? рухи, що мають в основі працьові дії. Жест, що найяскравіше зустрічається, з цієї групи – удар, різний по силі, амплітуді. Також це рухи, немов би підкидаючи звуки, ширяючі жести, рухи розтягання, погладжування та ін. Для вироблення виразності робочого жесту можна використати в ході заняття в класі диригування пластичну інтонацію у вигляді розминки, показу пластичними рухами будь-якого дитячого твору. Для емоційності і виразності можна розпочинати з декламації віршованого тексту дитячої пісні, потім демонструвати її у формі пластичної інтонації, виконати цей же твір як театральну дію з розподілом ролей, портрета персонажів дитячої пісні. Ці творчі завдання спрямовані на свободу творчого самовираження студентів, а також набуття ними практичних умінь роботи з дитячим репертуаром, навичок режисерської роботи. Включення комплексу творчих завдань розвиває емоційну виразність студента, сценічну свободу, творчу фантазію, формує вольові якості, необхідні майбутньому педагогу-музиканту.

Література 1. Профессиональный стандарт. Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель). [Электронный ресурс]. Доступ из информ.-правовой системы «Гарант».

2. Педагогика : учеб. пособ. / В. Сластенин, И. Исаев и др. М., 1997. С. 40-3. Грибкова О. В. Теория и

практика формирования профессиональной культуры педагога-музыканта : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2010. 44 с. 4. Хазеева И. Н. Компетенции в музыкальном образовании: тенденции, проблемы, перспективы // Педагогика музыкального образования: проблемы и перспективы развития : сб. ст. III Междунар. оч.-заоч. науч.-практ. конф. (Нижевартовск, 19–20 апреля 2011 г.). Нижевартовск, 2011. С. 42-46.

ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В КОНТЕКСТІ ІДЕЙ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Гаврик Олена Анатоліївна вчитель біології I категорії, Мелітопольська загальноосвітня школа І-ІІІ ступенів №22 ММР ЗО, м. Мелітополь

Анотація. Обґрунтовано важливість пошуку та вивчення методів перебудови свідомості учнів стосовно природи, розглядається екологічна компетентність як шлях вирішення екологічних негараздів. Визначено суть екологічної компетентності як важливого інтегрального показника навчальних досягнень в умовах реалізації Концепції нової української школи. **Ключові слова:** компетентність; екологічна компетентність; мотиваційна сфера; екологічні знання; екологічні переконання; екологічна діяльність.

Сучасні темпи розвитку економіки вимагають від сучасної школи формування молоді людини високоосвіченої, суспільно активної, творчої, конкурентноспроможної, яка не тільки багато знає, а й використовує знання як життєвий інструмент, не тільки виконує команди, а й генерує нові ідеї, приймає нестандартні рішення, уміє критично мислити, володіє комунікативними здібностями, використовує свій потенціал для самореалізації, відповідно ставиться до життя, впевнено відповідає на виклик нового тисячоліття. Закон України «Про освіту», прийнятий у 2017 р, зазначає, що «метою повної загальної середньої освіти є всебічний розвиток, виховання і соціалізація особистості, яка здатна до життя в суспільстві та цивілізованій взаємодії з природою, має прагнення до самовдосконалення і навчання впродовж життя, готова до свідомого життєвого вибору та самореалізації, відповідальності, трудової діяльності та громадянської активності. Досягнення цієї мети забезпечується шляхом формування ключових компетентностей, необхідних кожній сучасній людині для успішної життєдіяльності» [1].

Реалізація концепції «Нова українська школа» – це не лише зміни у змісті освіти та в методах навчання, а й у створенні нового освітнього середовища. Це впровадження інноваційних проєктів, поліпшення матеріально-технічної бази, реконструкція і модернізація приміщень, взаємодія педагогів та учнів і партнерство з батьками. Нова українська школа має бути зорієнтована на формування тих умінь і компетентностей, які будуть необхідними дитині для успішної самореалізації у житті.

Зараз людство переживає надзвичайно важкий час – період небаченого досі загрозливого стану для існування цивілізації, зростання впливу негативних факторів на навколишнє середовище. Це призвело до екологічної кризи, яка безпощадно нівечить природу. Розв'язання проблеми екологічного лиха є одним із найголовніших завдань для нашого суспільства. Від забруднення навколишнє середовище потерпає та страждає, від цього

63

⁶⁴ погіршуються умови життя живих істот і самої людини. Для того, щоб вижити, ми повинні навчитися

берегти природу, жити у мирі і злагоді з нею.

У зв'язку з реаліями сучасного життя жодна людина не може стояти осторонь проблем довкілля, оскільки кожний із нас – частина природного світу. Ми всі залежимо від середовища яке нас оточує, а воно залежить від нас. Розуміння цього спонукало мене до вивчення проблеми формування екологічної компетентності учнів на уроках біології та в позаурочний час за допомогою засобів сучасних технологій навчально-виховної роботи в школі. У педагогіці поняття «компетентність» означає володіння знаннями, досвідом у певній галузі. Під екологічною компетентністю розуміють сукупність екологічних знань, умінь і навичок, які проявляються в активній життєвій позиції та діяльності людини у взаємовідносинах з природою. Важливим у процесі формування екологічної

компетентності є усвідомлення особистістю власної причетності до виникнення і вирішення екологічних проблем. Це є підґрунтям для формування екологічної позиції особистості [2] і слугує їй до діяльності із збереження довкілля.

Найважливішою складовою екологічної компетентності є формування мотивації учнів щодо збереження та примноження природи і її багатств. Мотиваційна сфера школяра – це сукупність мотивів, адекватних меті екологічної освіти, яка пов'язана суспільними потребами і особистісною спрямованістю самого учня. В основі мотиваційної діяльності школярів знаходяться навчально-пізнавальні мотиви, які викликають розумову активність і соціальні мотиви та визначають усвідомлення необхідності в екологічних знаннях, навичках і спонукають до взаємодії з природою.

Компонентами мотиваційної сфери є: мотиви учня, його цілі, емоції, а також уміння вчитись самостійно. Мотиваторами, які спонукають школярів до екологічної діяльності, вважаю причетність учнів до довкілля і громадянська відповідальність за екологічний стан та потребу у досягненні результатів у природоохоронній роботі.

В. О. Сухомлинський писав, що залишивши дитину на одинці з природою марносподіватись, що вона стане розумною, глибоко моральною, непримиренною до зла. Він неодноразово наголошував, що сама природа не виховує, виховує лише активна взаємодія з нею. Щоб дитина навчилася розуміти природу, відчувати її красу, «читати» її мову, берегти її багатства, потрібно прищеплювати почуття учням.

При вивченні біології формування екологічної компетентності учнів відбувається найбільшою мірою, адже екологія як наука бере свій початок саме з біології. Це дає змогу учням ознайомитися з різними підходами й аспектами природоохоронної справи. Зміст предмета біології дозволяє учням разом з учителем пізнавати навколишній світ, закономірності його розвитку, встановлювати зв'язки між об'єктами живої природи, усвідомлювати місце людини в навколишньому світі.

На розвиток екологічної компетентності учнів при вивченні біології впливають три взаємопов'язані складові: екологічні знання, екологічні переконання, екологічна діяльність [3].

Перша складова – накопичення екологічних знань – передбачає: - дослідження учнями досвіду природоохоронної роботи (анкети, бесіди, випуск екологічних газет);

- оволодіння знаннями про екологічну ситуацію в Україні (екскурсії, відеофільми);
- ознайомлення з інформацією про охорону рослин та тварин (зустрічі з екологами).

Друга складова – становлення екологічних переконань. Через диспути, обговорення, дискусії, конференції, утвердження власної позиції у класі, за допомогою конкретних справ, пов'язаних з екологією, формується переконання в тому, що до природи треба ставитися відповідально, берегти все живе; розв'язувати екологічні проблеми можна тільки спільними зусиллями, на основі знань законів природи.

Третя складова – екологічна діяльність – включає: - природоохоронну діяльність (догляд за кімнатними рослинами, конкретна трудова діяльність під час екодесантів – прибирання шкільної території, розчищення парків);

- пропагандистська діяльність: розповіді про природу рідного краю; - складання пам'яток, газет, інформаційних листівок; - ігрові форми діяльності: конкурси, турніри (на знання якої-небудь теми, пов'язаної з природою); - проекти з охорони навколишнього середовища; - конкурс розповідей про рослини, тварини; вікторини, ігри-екскурсії. В організації уроку поєднують використання словесних, наочних та практичних методів навчання. Слово учителя неодмінно доповнюють мультимедійними засобами, а також використовують плакати, таблиці, схеми. Одним з ефективних методів вивчення навчального матеріалу є створення навчальних вчительських та учнівських презентацій. Уроки з їх використанням підвищують мотивацію до навчання, розвивають пізнавальний інтерес у школярів. Діяльнісний підхід у навчанні забезпечують дослідження, вправи, лабораторні та практичні роботи, повідомлення, реферати учнів, складання таблиць, опорних схем.

Дослідницькі вміння школярів формуються під час створення рефератів, доповідей, повідомлень, складання тез. Дані форми роботи вчать учнів аналізувати теоретичний матеріал, робити висновки, застосовувати теоретичний матеріал у реальному житті, вміння відстоювати свою думку. У позаурочний час у школі

систематично проводяться бесіди з екологічної тематики. Співпрацюємо з центром еколого-натуралістичної творчості учнівської молоді. Приймали участь в «Біолог практик», в еколого- краєзнавчому зльоті 2018, в акції «Крилате насіння», діти виготовляли шпаківні для Старобердянського лісництва, а також брали активну участь в арт-фестивалі соціального мистецтва «Том СойерFest».

Отже, становлення екологічної компетентності передбачає формування системи екологічних цінностей, усвідомлення і освоєння екологічних знань

65

66 та значення екологічної освіти у становленні особистості. Природоохоронну роботу доцільно проводити безперервно на всіх рівнях організації навчально- виховного процесу, базуючись на принципах нероздільного зв'язку теорії з практикою, міжпредметності та індивідуального підходу. Тільки тоді, коли діти любитимуть природу, співчутливо ставитимуться до неї, ми менше говоритимемо про відсутність милосердя і співчуття в нашому суспільстві.

Література 1. Про освіту: закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.

2. Пруцакова О. Л. Сутність та види екологічної компетентності особистості // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді. Зб. наук. праць. Київ, 2005. Вип.8. Кн.2. С. 16-19.

3. Пустовіт Н. А., Пруцакова О. Л., Руденко Л. Д., Колонькова О. О. Формування екологічної компетентності школярів: наук.-метод. посіб. К.: «Педагогічна думка», 2008. 64 с.

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ДО ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ У ФОРМУВАННІ ЦІННОСТЕЙ В ДОСВІДІ А. С. МАКАРЕНКА

Гарасєв Віктор Володимирович здобувач вищої освіти другого рівня «магістр» Довгий Ілля Олександрович здобувач вищої освіти другого рівня «магістр» Окса Микола Миколайович кандидат педагогічних наук, професор Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького, м. Мелітополь

Анотація. У тезах автором розкрито питання компетентісний підхід до інтегрованого навчання у формуванні цінностей в досвіді А. С. Макаренка. З'ясовано, що А. С. Макаренко створив дійсно цілісну авторську систему, і його слід розглядати не тільки як інноватора і провідника в теорії і практиці виховання, але й в сфері дидактики.

Ключові слова: А. С. Макаренко, інтегроване навчання, компетентісний підхід.

Побудова громадянського суспільства в Україні на засадах гуманізму та вільного вибору особистістю пріоритетів самопізнання і розкриття власного потенціалу, демократичні освітні процеси висувають нові вимоги до особистості вчителя, який передає вихованцям кращі традиції українського народу, сприяє побудові та розвитку інтелектуального суспільства. У Концепції розвитку освіти України на період 2015-2025 роки наголошено на пошуках нових ресурсів удосконалення професіоналізму та педагогічної майстерності вчителів, до яких належить система методичної роботи

загальноосвітніх навчальних закладів (ЗНЗ). Корінні зміни процесу навчання не можливі без змін та удосконалення педагогічних технологій на чіткій науковій основі. Наприкінці XIX – на початку XX століття набув поширення педагогічний рух, який називався «нове виховання». Яскравим представником цього руху був А.С.Макаренко. Він приніс нові ідеї, а саме: виховання дитинства оригінальним етапом розвитку людини, ставлення до особистості з повагою, врахування власного досвіду, стимулювання самостійності як джерела розвитку особистості цілковиту відмову від насильницького виховання. Нові ціннісні ідеї пересували центр виховного процесу з вихователя на дитину. Однак обмеженість цього підходу уже в той час вимагала в організації освіти поліпшення процесу формування дитини. Історія теорії та практики освіти свідчить, що ця проблема буде оптимально розв'язана лише тоді, коли педагогічні технології будуть спиратися на людинознавство, яке дасть підстави для культуровідповідності та природовідповідальної педагогічної практики.

Аналіз праць А.С.Макаренка, і зокрема праці «Досвід освітньої роботи в Полтавській трудовій колонії

ім. М. Горького» [1, т.1. с. 18-24], а також архівних матеріалів Харківського міського державного архіву (ХМДА), фонду міського відділу освіти, дозволяють зробити висновок, що він розглядав навчання і виховання як рівноправні складові цілісного педагогічного процесу і йшов у своєму творчому пошуку від навчання по комплексних програмах і планах до створення інтегрованих курсів і програм [2, арк.8-18]. Не випадково педагог-новатор стверджував, що його навчально-виховний заклад «не знає прірви між розумовою і фізичною працею» [1, т.1, с. 139]. О. Іваненко, Р. Ротман, Л. Коваль, співробітники колонії і комуни, з якими автор мав бесіди, висловлювали своє непогодження з тими, хто вважав, що А. С. Макаренко не цікався школою і навчанням. Вони стверджували, що на першому плані в колонії та комуні була школа. Зміст освітньої роботи, вважав педагог-провідник, повинен визначатись інтересом дитини. «Ідучи на зустріч дитячому інтересу і враховуючи логіку його життя до колонії й в колонії, ми опинаємось як раз на шляхах *найновітнішої педагогіки* (виділено – М. О.)» [1, т.1. с. 19].

Харківська дослідниця О. Попова в багатоаспектному плані проаналізувавши основні етапи компетентнісного підходу в становленні й розвитку інноваційних педагогічних ідей в Україні в XX столітті пише: «А. Макаренку належить у вітчизняній педагогіці перший досвід створення інтегрованих програм і планів, які поєднували навчальну діяльність у продуктивну працю. Його авторські програми розкривали суть навчальних предметів, містили додаткові відомості, чого бракувало масовим програмам» [3, с. 171]. До складання програм навчання в школі і майстернях колонії були, як згадувала О. Іваненко, залучені вони, Є. Григорович, Р. Готман. було складено чотири програми: з суспільствознавства, природознавства, мов і літератури, математики, адже «людство не вивчало алгебру за Кисельовим, тим не менше прийшло до пізнання її законів. Таким же природнім шляхом і в наших вихованців повинен виникнути, так, би

67

68 мовити, алгебраїчний інтерес» [1, т.1. с.21]. Окрім того новатор ставив перед Харківським окривконкомом питання про відкриття в колонії друкарні з метою підвищення грамотності вихованців. Однак в тоталітарній державі така новація не могла бути дозволена. Важливо відзначити, що дидактична система А. С. Макаренка передбачала розвиток пізнавальної активності учнів, без чого неможливе результативне навчання, тому «йдучи назустріч дитячому інтересу і рахуючись з логікою його життя до колонії і в колонії, ми виявляємось як раз на шляхах *новітньої педагогіки* (виділено – М. О.)» [1, т.1. с.19]. У цьому питанні ми спостерігаємо поєднання цілісності й бінарності, яка властива для всієї педагогіки провідника. Навчальний матеріал з того чи іншого предмету добирався і систематизувався педагогом таким чином, щоб стимулювати учнів до розширення кола своїх знань і забезпечити поступове зростання кваліфікаційного рівня вихованця [4, с. 24]. Інтеграція уроків навколо однієї теми давала змогу вихованцям сприймати явища навколишнього світу як єдине ціле, накопичувати особистісні якості і на цьому підґрунті формувати власне ставлення до навколишнього світу, накопичити необхідні для життя знання [1, т.1. с. 18]. Для тих, хто цікавився, педагог пропонував конспекти тем, опрацьованих в кінці зими: «Гній», «Паливо», «Ліс взимку», «Заєць і лисиця», «Скло», «Письмо і книга» [5, с. 6-12]. Методика вивчення тем передбачала узгодженість дій вчителів різних предметів і фахівців які працювали в колонії. Опанування знаннями було професійно спрямоване. Вивчення тієї чи іншої інтегрованої теми завершувалося позаурочною навчально-розважальною програмою, тематичними виставками, виставками творчих робіт, конкурсами, спортивними змаганнями тощо. Педагог-новатор вірно розумів необхідність поєднання репродуктивних і творчих видів діяльності. Це підтверджується тим, як А. С. Макаренко підходив до розробки кожної навчальної теми. Будь яка з них поділялась на дві частини – «пасивну» (за логічним підходом) і активну. Перша частина передбачала розкриття змісту питання за допомогою доповідей, читання, бесід, екскурсій. Друга частина переслідувала «завдання виразу тих думок і почуттів, які виникали в процесі роботи» і

ставила педагогічною метою «виховання навичок виразу в трьох головних формах: чисельний, словесний і художній (взагалі графічний)» [1, т.1. с. 20]. Як бачимо, інтеграція здатна була вирішити основні суперечності тогочасної освіти – протиріччя між безмежністю знань і обмеженими людськими ресурсами. У досвіді А. С. Макаренка практична реалізація ідей інтегрованого навчання мала й додатковий ефект, що сприяв розвитку емоційно ціннісного ставлення до дітей до навчання, оскільки діти краще розуміли навчальний матеріал саме на міжпредметній основі, на взаємозв'язках з повсякденною діяльністю людини, що було запорукою успішного формування не лише предметних компетентностей вихованців колоній, але й ключових, зокрема, вміння вчитися й застосовувати набуті знання.

Поява інтеграції у 20-х роках ХХ століття в досвіді А. С. Макаренка була результатом високого рівня реалізації міжпредметних зв'язків, що

передбачено не лише комунікацію між предметними галузями знань, а й встановлення глибинного зв'язку між ними. Інтеграція ґрунтувалась на загальних для кількох предметних галузях знань, наукових ідеях, концепціях, що дають цілісне уявлення про людину, світ та культуру. Метою інтегрованого навчання в досвіді Макаренка було взято: формування в учнів цілісного уявлення про навколишній світ, система знань і вмінь; досягнення якісної конкурентоздатної освіти; створення оптимальних умов для розвитку мислення учнів у процесі вивчення навчальних предметів і предметів професійно-теоретичного циклу; активізація пізнавальної діяльності; ефективна реалізація розвивально-виховних функцій навчання. Поява інтегрованого навчання як інноваційного явища та впровадження його в педагогічну практику А. С. Макаренка було викликано нагальною потребою у формуванні інтегративного типу мислення колоністів для їх подальшої успішної адаптації та конкурентоздатності в тодішніх умовах.

Вивчення архівних матеріалів, бесіди із співробітниками та вихованцями колонії, спростовують твердження тих авторів, хто наполягає на тому, що нібито Макаренко за колективом «не бачив» особистості. В школі Макаренка, згадувала вчитель математики в колонії Р. Готман, гармонійно поєднувались колективні, групові та індивідуальні форми роботи. Для кожного учня у нас був свій власний план, особливо, коли починали працювати. На першому етапі це було своєрідне репетиторство, ми займались цілком окремо з кожним. Разом з тим у навчальному процесі використовувалось взаємонавчання, диференційовано-групова робота. Крім загальноосвітньої підготовки завданням школи було надання учням загального розвитку. З цією метою на останньому уроці проводились читання, бесіди на різні життєві теми. Коло читання вчитель заздалегідь обговорював з Макаренком. Наведені факти свідчать про те, що А. С. Макаренко створив дійсно цілісну авторську систему, і його слід розглядати не тільки як інноватора і провідника в теорії і практиці виховання, але й в сфері дидактики.

Література 1. Макаренко А. С. Педагогические сочинения: В 8-ми т. / Сост. М. Д. Виноградова, А. А. Фролов. М.: Педагогика, 1983-1986.

2. Харківський міський державний архів. Ф.Р-4. Оп.1. Од.зб.85. 3. Попова О. В. Становлення і розвиток інноваційних педагогічних ідей в Україні у ХХ ст. Харків: «ОВС», 2001. 256 с.

4. Попова Л. Д., Корнилов В. В., Видченко А. Г., Окса Н. Н., Л. Д. Попова А. С. Макаренко в Харькове (методические рекомендации в помощь лектору). Харьков, 1983. 38 с.

5. Makarenko, Anton S. Gesammelte Werke: Marburger Ausg. / hrsg.von Leonhard Froese Bd.1. Abt.1. Veröffentlichungen zu Lebyeiten. Veröffentlichungen: 1923bis 1931 / bearb. Von Siegfried Weitz und Gotz Hillig. Ravensburg: Otto Maier, 1976. 192 s.

Анотація. Розкрито особливості роботи з математично здібними молодшими школярами. Розтлумачено змістовий аспект поняття «здібності», «математичні здібності» тощо. Виокремлено критерії вияву та умови розвитку математичних здібностей учнів початкової школи.

Ключові слова: молодший шкільний вік, початкова школа, здібності, обдарованість, математичні здібності, вчитель початкової школи.

Сучасне суспільство вимагає від випускників вищих педагогічних навчальних закладів якісної підготовки до майбутньої професійної діяльності. Учитель початкової школи повинен бути конкурентоспроможним, готовим до роботи в умовах ринкових відносин, ґрунтовно володіти психолого-педагогічними та фаховими знаннями, постійно прагнути до самоосвіти та професійного удосконалення, уміти використовувати набуті знання в практичній діяльності, бути спроможним створити необхідні умови для розвитку здібних школярів в цілому та математично здібних, зокрема.

Як свідчать дані зовнішнього незалежного оцінювання знань випускників, до сьогодні у тестуванні з математики взяли участь понад 250 тисяч випускників загальноосвітніх навчальних закладів. Підкреслимо, що держава потребує математично здібних учнів, адже за даними центру зайнятості щодо найпотрібніших професій в Україні, професії з використання математичних здібностей входять у першу п'ятірку (банкова справа та фінанси, топ-менеджмент, нерухомість та будівництво, маркетинг та реклама, інформаційні технології та Інтернет), отже математично здібні діти в майбутньому зможуть знайти гарну високооплачувану роботу.

Досліджуючи проблему розвитку математичних здібностей ми звернули увагу, що математичні здібності виявляються в ранньому віці, швидко розвиваються, характеризуючись самостійністю. Багато відомих математиків (Е. Галуа, С. Ковалевська, М. Лобачевський, Б. Паскаль та ін.) виявили математичні здібності до 20 років. Наприклад, у відомого австро- угорського математика Яноша Бойї математичні здібності почали виявлятися у 5 років. Хлопчик добре запам'ятовував геометричні фігури, орієнтувався у сузір'ях. Батько (вчитель-математик) констатував у сина розвинене сприймання відстані, простору, здатність до мислительних операцій (аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, абстрагування, конкретизації тощо) та підтримував його. Ще в дитинстві Янош прочитав всі шість книг Евкліда, а в тринадцять років своїми бездоганними знаннями з математики мав перевагу

у студентів університету. З особливим захопленням хлопець вивчав математичні науки (стереометрію, планіметрію, тригонометрію тощо).

Враховуючи наукові позиції дослідників, нами **здібності** трактовано як сукупність цілеспрямовано розвинених індивідуальних особливостей індивіда, що виражають його готовність до опанування певною діяльністю.

Поняття «здібності» тісно пов'язане з «обдарованість», адже *обдарованість* – це комплекс відповідно розвинутих задатків та здібностей, – це сукупність здібностей, які дають змогу індивіду відмінно оволодіти певними видами діяльності, – це вищий, цілісний вияв здібностей людини в діяльності.

Зауважимо, що справжнім ворогом розвитку здібностей дитини є лінощі. Лініві учні: – пасивні, інертні, апатичні; – не мають бажання до певного виду діяльності, до оволодіння знаннями; – використовують мінімум своїх сил, а те, що не використовують, далі не розвивають. Учителю потрібно виявити причини, що зумовили прояви лінощів, і спонукати до переосмислення свого ставлення, переборення учнем самого себе у своєму ставленні до праці.

Аналіз наукових джерел останніх років, свідчить, що нині немає єдиної чіткої класифікації здібностей. Традиційним серед класифікації здібностей є розподіл здібностей на загальні та спеціальні. Загальними вважаються здібності, що створюють сприятливі умови для виконання будь-якого виду діяльності, спеціальними – до певного виду діяльності (художні, математичні, спортивні, музичні здібності тощо).

Акцентуючи увагу на різних дефініціях поняття ми розглядаємо **математичні здібності** як індивідуально-психологічні властивості особистості, що виявляються в математичній діяльності, застосовуються для нестандартного розв'язання завдань і формують новий продукт розумової діяльності.

Здібності до математики у школярів можна виявити у тому випадку, якщо учень виявляє інтерес до вимірювань, обчислень, уміє упорядковувати предмети, виявляє незвичне для певного віку розуміння математичних відношень, показує легкість у сприйманні, відтворенні та запам'ятовуванні математичних символів, уміє працювати з годинником, календарем та вміє рахувати гроші. У таких учнів добре розвинута пам'ять на математичні відношення, різні типи задач, логічні способи міркування. Школярі відрізняються достатнім розвитком просторових уявлень, під час розв'язування задач часто не спираються на наочні образи, керуючись лише логічністю. Їм притаманна здатність знаходити логічний та систематичний смисл у всіх явищах дійсності, сприймати всі явища навколишнього світу через призму математичних символів та відношень. Наприклад, під час вивчення вірша, учні з математичним складом розуму, намагаються зрозуміти логічність розміщення слів, але ритм вірша вловлюють слабо. Математично здібним учням знання з математики даються легко, без видимих зусиль. Нові знання легко засвоюються, переосмислюються та

71

72 відкладаються в пам'яті, одразу використовуються, часто пропонуються нестандартні шляхи

розв'язання завдань з повним обґрунтуванням тощо.

Зауважено, що «здібні до математики учні відзначаються добрим розвитком просторових уявлень, пам'яттю на характерні ознаки геометричних тіл, їх взаємне розміщення в просторі. Важливо, що під час розв'язування задач, вони часто обходяться без опори на наочні образи, навіть там, де задача «наштовхується» на це. Очевидно, в якомусь розумінні логічність замінює їм образність, вони не відчують труднощів при оперуванні абстрактними схемами, а тому і не відчують потреби «прив'язувати» їх до наочних образів». «Для здібних до математики учнів характерний нахил знаходити логічний і математичний смисл у всіх явищах дійсності, усвідомлювати їх у плані логічних і математичних категорій, сприймати явища через призму математичних відношень. Їх мозок ніби орієнтований на сприймання подразників типу «відношень» і «символів». Здібні до математики діти «погано запам'ятовують вірші, намагаються зрозуміти логічний зміст розміщення слів у ньому, ритм вірша вловлюють слабо. Тему та зміст вірша розуміють добре, але часто при відтворенні міняють розміщення слів, намагаються логічно перебудувати вірш. Подібні факти мали місце і під час навчання музиці, тут у них намічалась тенденція математично осмислити і завчити послідовність звуків, порядок роботи пальців під час виконання. Якщо ці діти малювали, то і тут вони намагалися математично осмислити розміри, відношення.

У контексті дослідження принагідно зауважимо, що математично здібні школярі до того ж здатні непогано вчитися, мають розвинуте вміння працювати послідовно, систематично, володіють гнучкістю розумових та мислительних операцій, легко переходять від зворотного до прямого ходу думок і навпаки, можуть вільно оперувати системою логіко-математичних символів тощо.

Відтак, нами виокремлено такі **критерії** вияву математично здібних молодших школярів:

- 1) пізнавальна активність, допитливість, бажання вчитися; 2) здатність до переробки інформації, гострота сприймання навчального матеріалу;
- 3) розвинена математична пам'ять та здатність до запам'ятовування зорової інформації;
- 4) уміння працювати послідовно й цілеспрямовано; 5) легкість переходу від прямого до зворотного ходу міркувань і навпаки;
- 6) уміння оперувати системою символів та математичних відношень; 7) гнучкість мислительних процесів; розвинута здатність мислити; 8) бажання займатися дослідницькою діяльністю. У цьому контексті варто зосередити увагу на **умовах** розвитку математичних здібностей молодших школярів:

- виховання інтересу до праці, звички працювати, потреби в діяльності;
- організація цілеспрямованого навчання, формування стійкого інтересу до вивчення предметів математичного спрямування із своєчасним поєднанням з практичною діяльністю;
- організація творчої навчальної діяльності молодших школярів; - створення сприятливого психологічного середовища (позитивні емоції, постійне заохочення, оцінювання результатів за високими показниками, турбота близьких, підтримка колективу, приклад учителя, мікроклімат у сім'ї, адекватний фізичний стан тощо);
- застосування вчителем початкової школи системи нестандартних завдань. Отже, робота з розвитку математичних здібностей молодших школярів є актуальною та вкрай необхідною у навчально-виховному процесі початкової школи. Розвиваючи математичні здібності, логічне мислення молодших школярів, ми виховуємо в них самостійність, наполегливість, упевненість у своїх силах, здатність само реалізувати тощо.

ФОРМУВАННЯ СІМЕЙНИХ ЦІННОСТЕЙ В РАМКАХ СТАНОВЛЕННЯ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Георгадзе Тетяна Олександрівна *аспірант кафедри соціальної роботи, соціальної педагогіки та дошкільної освіти, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького, м. Мелітополь*

Анотація. У статті порушено проблему формування умов які забезпечує держава для здобуття громадянської освіти, спрямованої на формування компетентностей, пов'язаних з усвідомленням особистістю цінностей. Проаналізовано теоретично-методичні аспекти проблеми виміру формування ключових компетентностей та сімейних цінностей в учнів основної школи.

Ключові слова: нова українська школа, сімейні цінності, загальна середня освіта, ключові компетентності.

Освіта є основою інтелектуального, духовного, фізичного і культурного розвитку особистості, її успішної соціалізації, економічного добробуту, запорукою розвитку суспільства, об'єднаного спільними цінностями і культурою, та держави. Метою освіти є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, її талантів, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей, формування цінностей і необхідних для успішної самореалізації компетентностей, виховання відповідальних громадян, які здатні до свідомого суспільного вибору та спрямування своєї діяльності на користь іншим людям і суспільству, збагачення на цій основі інтелектуального, економічного, творчого, культурного потенціалу Українського народу, підвищення освітнього рівня

73

⁷⁴ громадян задля забезпечення сталого розвитку України та її європейського вибору [2].

Метою Нової української школи, в рамках повної загальної середньої освіти є всебічний розвиток, виховання і соціалізація особистості, яка здатна до життя в суспільстві та цивілізованій взаємодії з природою, має прагнення до самовдосконалення і навчання впродовж життя, готова до свідомого життєвого вибору та самореалізації, відповідальності, трудової діяльності та громадянської активності.

Досягнення цієї мети забезпечується шляхом формування ключових компетентностей, необхідних кожній сучасній людині для успішної життєдіяльності (Рис. 1.):

Рис. 1. Ключові компетентності Нової української школи

Спільними для всіх компетентностей є такі вміння: читання з розумінням, уміння висловлювати власну думку усно і письмово, критичне та системне мислення, здатність логічно обґрунтовувати

позицію, творчість, ініціативність, вміння конструктивно керувати емоціями, оцінювати ризики, приймати рішення, розв'язувати проблеми, здатність співпрацювати з іншими людьми.

Українська держава створює умови які для здобуття громадянської освіти, спрямованої на формування компетентностей, пов'язаних з реалізацією особою своїх прав і обов'язків як члена суспільства, усвідомлення цінностей громадянського (вільного демократичного) суспільства, верховенства права, прав і свобод людини і громадянина. Людське життя повіки було і лишається зосередженим. Цьому сприяють її цінності, які служать своєрідною моделлю, яка потребує від людини деяких діянь у певному напрямі. Одним із перших науковців, хто вивчив цінність, був Сократ. Він прийшов до висновку, що існує різниця між тим, що таке людина і що вона думає про себе. Тобто є невідповідність між існуючими ставленнями людини і сформульованими цілями (поведінкові оцінки).

Платон в ідеях краще бачив, а значить і найцінніший. Ідея, як прототип

конкретних речей, об'єктів дає людині добро, як єдність правди, краси та міри. Досягнення доброго Платона вважається вершиною сенсу життя людини, найвищою в ієрархії цінностей.

Вагомий внесок у формування категорії «цінності» зробили філософи. Зокрема, Ф. Бекон пов'язував знання з цінністю, мудрістю, силою, владою. Інші мислителі (Гоббс, Джоллок, Спіноза, Лейбніц) розглядали цінності в контексті емоційно вольових дій, поєднуючи розуміння та визначення цінностей з почуттями, бажаннями, наказами тощо. Філософи Г. Рікерт, В. Вінделбанд в своїх працях приділяли інтерес до вивчення цінностей, наділяючи їх трансцендентальним змістом (над тимчасовими, зовнішніми історичними, загальнозначущими), які відрізняли діяльність людини від тих процесів, які відбуваються в природі. На їхню думку, цінності (правда, добро, краса, святість) – це за допомогою якого побудований світ наукових знань і культури. Вони дають можливість правильного мислення, хоча вони не є самостійними суб'єктами і не виникають у процесі їх розуміння або тлумачення їхнього значення. Рікерт вважав цінності вічними і універсальними, і завдання філософії вбачало в розробленій чистій теорії цінностей та виявленні єдності між останнім і реальністю. М. Вебер розглядав цінності як історичні явища, що визначають епоху. Епоха змінюється – цінності також змінюються: деякі втрачають свою владу, інші – набирають. Всі вони впливають не тільки на пізнання та оцінку явищ, а й на норми взаємин між людьми та організацією суспільства.

Під цінністю розуміють визначеність предмету, важливого для людини (суспільства). Тільки для людини, як розумного буття, об'єкти світу мають певний сенс. Предмет дає їм особливе значення, освячуючи їх соціальними традиціями та звичаями, нормами добра і зла, художніми перевагами краси, красивими і низькими, релігійними віруваннями та невірою, соціальним та політичним розумінням рівності, справедливості, нерівності та несправедливості. Реальні факти, події, властивості не тільки сприймаються і пізнаються суб'єктом, але також наділені певною цінністю, внаслідок чого у людині формуються (виявляються) різні почуття та емоції.

Кожна людина в процесі життя визначає для себе життєві цінності. Саме життєві цінності створюють фундамент особистості людини, оскільки це те, що людина вважає найголовнішим у своєму житті. Це переконання, ідеї, принципи, орієнтири, тобто ті цінності, що сповнюють наше життя сенсом, формують наш характер, визначають нашу долю.

Одним з основних завдань сучасної школи є формування у дітей загальнолюдських духовних цінностей та орієнтирів. Визначним фактором формування цінностей сімейного життя є самовдосконалення особистої душі. Завдання школи допомогти дитині у процесі вдосконалення її власного характеру, для якого є необхідні життєві навички, як уміння приймати власні рішення, критично мислити, ефективно спілкуватися, адекватно здійснювати самооцінку, чинити опір тиску, долати емоції та стрес, співчувати людям, радіти їхнім успіхам, керувати своїм життям [1, с. 201].

Таким чином, будь-який об'єкт, що входить у сферу життя або створене людиною, має подвійне буття: окрім фізичного (матеріального), він також є духовним (соціальним), оскільки він виконує функцію, історично призначену йому, і, отже, має соціальну цінність. Одним з основних завдань сучасної школи є формування у дітей загальнолюдських, духовних, сімейних цінностей та орієнтирів. На нашу думку, процесом формування цінностей сімейного життя взаємозалежить від рівня морального розвитку підростаючої особистості. Сучасна школа має всі можливості для формування моральних цінностей і морального розвитку особистості мають велике значення для майбутнього нашої держави.

Література 1. Геоградзе Т. О. Проблема виміру цінностей сімейного життя в учнівської молоді загальноосвітніх навчальних закладах: теоретико- методичні аспекти // Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічно університету. Серія: Педагогіка. Вип. No 2 (19). Мелітополь, 2017. С. 197-202.

2. Закон України Про освіту (Відомості Верховної Ради (ВВР), 2017, No 38-39, ст.380). [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>

ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ДО МУЗИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У МОЛОДШИХ ПІДЛІТКІВ

*Германова Діана Олегівна студентка, Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького, м. Мелітополь*

Анотація. У статті представлено сутність та компоненти емоційно- ціннісного ставлення молодших підлітків до музичної діяльності. Роль ціннісного ставлення у загальному музично-естетичному вихованні.

Ключові слова: емоційно-ціннісне ставлення, цінності, музична діяльність, музична культура, музичне мистецтво.

В умовах сьогодення різні соціально-філософські аспекти таких понять як «цінності», «ціннісні орієнтації», «формування духовних цінностей», мають активне відображення у науково-методичних та дослідницьких працях вітчизняних вчених.

Зазначимо, що саме ціннісна проблематика розглядається у провідних вітчизняних наукових працях (Б. Братус, А. Здравомислов, А. Іващенко, О. Леонтьєв, І. Федух та ін.). Так, на думку І. Федуха, цінності та ціннісні орієнтації особистості є предметом наукових досліджень з філософії, соціології, психології та педагогіки про людину і суспільство [4].

З іншої сторони, вивчення природи цінностей має більший вияв у аксіології [2]. Аксіологічна складова в певному аспекті акумулює цілі та завдання у викладанні предметів гуманітарно-естетичного циклу в цілому, і зокрема – у навчальному предметі «Мистецтво».

Музичне мистецтво завжди було запорукою духовних та загальнолюдських цінностей [5]. Отже, постає нагальна потреба у вихованні в учнівської молоді емоційно-ціннісного ставлення до музичного мистецтва і музичної діяльності, розуміння непересічної цінності музичної скарбниці світового й вітчизняного музичного мистецтва. З урахуванням того, що музична діяльність являє собою активний процес засвоєння учнями музичної культури, їх емоційно-ціннісне ставлення до музичної діяльності виступає одним з етапів формування ціннісного ставлення музичного мистецтва взагалі. Особливу актуальність для нашої роботи становить висновок вітчизняного психолога В. Мясіщева про те, що «найважливішим видом ставлення є інтерес, котрий визначається, з одного боку, як активно позитивне відношення до пізнавального об'єкту, а з іншого – як потреба до інтелектуального освоєння дійсності». Вчений зазначає, що «ставлення відображає внутрішню сторону зв'язку людини із дійсністю та виступає рушійною силою особистості, а найважливішими видами ставлень є потреба, мотив, емоційне відношення (любов, приязнь-неприязнь, симпатія-антипатія тощо)» [3].

Цінність дає важливий імпульс для пізнавальних, емоційних і вольових процесів, які відіграють суттєву роль у програмі життєвої діяльності людини. Саме у ціннісному ставленні людина виокремлює для себе щось найбільш значуще. З урахуванням означеної вибіркової емоційних функцій ціннісного ставлення, сучасними дослідниками (М. Варій) виділяються такі, котрі володіють відтворювально-оцінною функцією [1]. Тобто, певні емоції, які спрямовані на об'єкт, здатні відображати ставлення до такого об'єкту за допомогою оцінки. Таким чином, виявлення ціннісного ставлення школярів до музичної діяльності є можливим із використанням оцінювання.

У процесі формування емоційно-ціннісного ставлення до музичної діяльності важливо чітко зрозуміти сутність компонентів емоційно- ціннісного ставлення: когнітивного, емоційно-оцінювального, продуктивно-рефлексивного.

У процесі організації музичної діяльності важливо задіяти усі означені компоненти емоційно-ціннісного ставлення й спиратися на когнітивний, емоційно-ціннісний та продуктивно-рефлексивний компоненти. Фіксування учнями свого ставлення до музичних явищ та процесу музичної діяльності допоможе вчителю зрозуміти, на якому саме етапі розвитку емоційно-ціннісного ставлення знаходяться школярі, і яким чином його надалі формувати.

Результатом музичного виховання молодших підлітків, спрямованого на емоційно-ціннісне ставлення до музичної діяльності має бути певний спектр естетичних почуттів, дій та заходів, пов'язаних з мистецтвом.

Сформованість емоційно-ціннісного ставлення учнів до музичної діяльності виявляється в умінні молодших підлітків сприймати об'єкти довкілля

77

⁷⁸ як естетичну цінність, володінні системою елементарних мистецьких знань, понять, термінів, адекватному сприйнятті художніх творів, активній творчій діяльності та здатності висловлювати власні почуття та думки.

Література 1. Варій М. Й. Психологія: навч. пос. для студ. ВНЗ. Вид. 2-ге. К.: Центр учб. літератури, 2009. 288 с.

2. Енциклопедія сучасної України (ЕСУ). 2014. [Електронний ресурс]. Режим доступа: <http://esu.com.ua>

3. Мясищев В. М. Психологія відносин: Вибрані психологічні праці (за ред. Бодалева А. А.): Інститут практичної психології; Воронеж: Модек, 1995. 365 с. 4. Федух І. С. Роль взаємодії «викладач-студент»

у формуванні ціннісно-смыслових орієнтацій студентів сучасного ВНЗ. Пед. Дискурс І. М. Шоробура. Хмельницький: ХГПА, 2011. Вип. 9. С 367–361.

5. Шелер М. Формализм в этике и материальная этика ценностей // Избранные произведения. М., Гнозис, 1994. 265. с.

СОЦІАЛЬНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК ЧИННИК СУБ'ЄКТНОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ ФАХІВЦЯ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

*Глебова Наталя Іванівна кандидат соціологічних наук, доцент кафедри соціології,
Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького, м.*

Мелітополь

Анотація. Актуалізується питання дослідження процесів формування і розвитку соціальної компетентності майбутніх фахівців як чинника успішної і ефективною професійної соціалізації та досягнення відповідності особистісних якостей вимогам/очікуванням соціального середовища в певній галузевій діяльності засобами професійної освіти. Обґрунтовуються сучасні соціологічні підходи вивчення соціальної компетентності як складного інтегративного утворення специфічної організації соціального знання, організації комунікативних навичок, протидії незнанням, адаптованої соціальної поведінки та здатності до успішних міжособистісних взаємин в процесі підготовки майбутніх галузевих фахівців.

Ключові слова: соціальна компетентність, соціальна поведінка, суб'єктний розвиток, соціальна взаємодія, соціалізація фахівця, соціологічні підходи. Дослідження і розвиток чинників формування

соціальної компетентності майбутніх фахівців, як інтегративного показника ефективності їх професійно-соціальної взаємодії у виробничих умовах та відповідності особистісних якостей вимогам/очікуванням соціального середовища певної галузі, є актуальним і важливим напрямком професійної освіти. Однак більшістю практичних досліджень [1, с. 2–24], не розрізняється

компетентність як потенціал, і як поведінка, що ускладнює її розгляд як постійного атрибуту через «абстрагування стосовно різних ситуацій», асимілюючи в індивідуальних структурах параметри-цінності, що стосуються різних компетенцій [7, с.141-153]. Оскільки ключовими поняттями змістового наповнення поняття соціальної

компетентності є «здатність», «спроможність», «готовність», а також такі ознаки, як успішна взаємодія, розв'язання проблемних ситуацій у процесі комунікацій та успішне виконання фахових соціальних ролей практичний аспект характеристики соціальної компетентності фахівця передбачає ефективність реагування особистості й досягнення нею реальних цілей в певному соціальному контексті з використання відповідних для цього методів з орієнтацією на показники успішності і ефективності суб'єкта в контекстах професійної підготовки.

В соціологічній перспективі виокремлюється три фундаментальних підходи до дослідження соціальної компетентності: як форми організації соціального знання, як форми організації комунікативних навичок і як форми протидії незнанням, що є ознакою інтегративного поєднання розгляду соціальної взаємодії в інтеракції, ідентичності та презентації, як соціально затребуваних якостей, що свідчать про соціальний предмет спрямування [8, р. 7–25; 4, 264–274].

Однією з найуспішніших для застосування в процесі здобуття фахової освіти є модель дослідження соціальної компетентності У.П. Каннінга [6, с. 154–163], основна ідея якого полягає у розрізненні процесів розвитку і формування соціально компетентної поведінки на основі аналізу ситуації та вибору відповідних процедур поведінки в процесах моделювання поетапної структури дослідження з урахуванням наступних аспектів:

- ситуації щодо мотивації індивіда у досягненні власних цілей в контексті особливостей та вимог соціального характеру;
- варіантів поведінки індивіда щодо вибору альтернативних рішень і їх використання в певній специфічній ситуації в контексті власного ціле- покладання і вимог соціального середовища;
- реалізації передбачуваної поведінки шляхом використання набутих і розвинених навиків;
- здатності до самооцінки в діях, що призводять до зміни ситуації в контексті завдання досягнення власних цілей та соціальних вимог, здатності до ініціювання нового циклу поведінки [7, с. 141–153].

Структурна модель соціальної компетентності У. Каннінга пов'язана з його структурною моделлю соціальних навичок, в якій у доповнення до перцептивної-пізнавальної області соціальної компетентності додається мотиваційно-емоційна, а також поведінкова сфера. Правомірність застосування обраного У. Канінгом структурного підходу з огляду на збереження цілісності дослідження компетентності суб'єкта професійної діяльності через взаємозв'язок у ньому, скажімо, таких компонент як «відповідальність» – «просоціальність» – «самоконтроль» підтверджується і аналізом фахових джерел щодо змісту і структури соціальної відповідальності в низці праць вітчизняних авторів [2; 5], що дозволяє

⁸⁰ розглядати її не лише як суб'єктивно-оціночну категорію. Мова йде про створення у суб'єкта

системи спеціальних знань, досить відмінних від загальних повсякденних знань, які дає більшість традиційних освітніх програм, і як про особливу соціальну практику (сукупність специфічних комунікацій і взаємодій, способів узгодження і оформлення соціальних смислів і дій), в межах якої формуються певні габітуси соціально орієнтованої свідомості фахівців(як диспозиції, що породжують і структурують практику носія певного знання, його уявлень і орієнтацій в соціальному просторі) і структура яких, в свою чергу «являє навчальні, культурні, моральні та інші практики [3, с. 21–25].

Тому, на нашу думку, розглянутий вище підхід до вивчення засобів і форм розвитку соціальних компетентностей майбутнього фахівця дозволяє не тільки розширити рамки й поглибити рівень дослідження інтегрованості навичок, але і конкретизувати специфіку «соціальності», притаманної тій чи іншій фаховій компетентності в міру ускладнення і поглиблення знань, які забезпечують наступну успішну діяльність фахівця.

Відтак очевидна потреба у застосуванні інтегруючих методів вимірювання і уваги до процесів, в яких створюється соціально-компетентна поведінка в конкретних видах діяльності, зокрема та до функцій окремих соціальних компетенцій (або їх взаємодії), що діють при створенні такої поведінки в процесі здобуття професійної освіти.

Література 1. Байков Ю. Н., Егоров Д. Е. Диагностика социальной компетентности. Результаты апробации диагностического комплекса: Журнал прикладной психологии. 2002. No 6. С. 12–24.

2. Безрукова О. А. Відповідальність в сучасному світі: соціологічні інтерпретації та емпіричні студії: монографія. Запоріжжя: Хортицький національний навчально-реабілітаційний багатопрофільний центр, 2015. 308 с. 3. Нечитайло І. С. Системно-кодова концепція взаємодії суспільства та освіти.

автореф. дис. ... д-ра. соціологічних наук: 22.00.04, Київ, 2017. 39 с.

4. Ручка А. О. Компетентність як ресурс життєвої активності / Українське суспільство: моніторинг соціальних змін. К.: Інститут соціології НАН України, 2017. С.264–274

5. Степаненко В. Безвідповідальне суспільство? // Українське суспільство 1992–2009. Динаміка соціальних змін; за ред. В. Ворони, М. Шульги. К.: Інститут соціології НАН України, 2009. 560 с.

6. Kanning U. Soziale Kompetenz - Definition, Strukturen und Prozesse. In: Zeitschrift für Psychologie 210 (4), 2002, S. 154–163.

7. Kanning U. Horenburg M. Social Competence – an Overview of Contemporary Research and Practice. Вісник Одеського національного університету. Психологія. 2014. Т. 19. Вип. 2. С. 141–153. [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vonu_psi_2014_19_2_17

8. Kurtz Thomas. Der Kompetenzbegriff in der Soziologie / Soziologie der Kompetenz. VS Verlag für Sozialwissenschaften (Wiesbaden). 2010. 294 Seiten. p. 7–25.