

ІНСТИТУТ ІННОВАЦІЙНОЇ ОСВІТИ
НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ НАУК УКРАЇНИ
Науково-навчальний центр прикладної інформатики

ІНСТИТУТ ІННОВАЦІЙНОЇ ОСВІТИ

ІННОВАЦІЙНІ ПРОГРАМИ І ПРОЕКТИ В ПСИХОЛОГІЇ, ПЕДАГОГІЦІ, ОСВІТІ

МАТЕРІАЛИ
II Міжнародної науково-практичної конференції

*13–14 березня 2020 р.
м. Одеса*

Одеса
Інститут інноваційної освіти
2020

УДК 37(470+571)(063) (Укр)
ББК 74
І66

*До збірника увійшли матеріали наукових робіт (тези доповідей, статті),
надані згідно з вимогами, що були заявлені на конференцію.*

*Роботи друкуються в авторській редакції, мовою оригіналу.
Автори беруть на себе всю відповідальність за зміст поданих матеріалів.
Претензії до організаторів не приймаються.
При передруку матеріалів посилання обов'язкове.*

**І66 Інноваційні програми і проекти в психології, педагогіці, освіті : Матеріали
II Міжнародної науково-практичної конференції (м. Одеса, 13–14 березня 2020 р.) /
ГО «Інститут інноваційної освіти»; Науково-навчальний центр прикладної
інформатики НАН України. – Одеса : ГО «Інститут інноваційної освіти», 2020. – 144 с.**

Матеріали конференції рекомендуються освітянам, науковцям, викладачам, здобувачам
вищої освіти, аспірантам, докторантам, студентам вищих навчальних закладів тощо¹.

Відповідальний редактор: С.К. Бурма
Коректор: П.А. Нємкова

Матеріали видано в авторській редакції.

УДК 37(470+571)(063) (Укр)

© Усі права авторів застережені, 2020
© Інститут інноваційної освіти, 2020
© Друк ФОП Москвін А.А., 2020

Підписано до друку 20.03.2020. Формат 60x84/16.

Віддруковано з готового оригінал-макету.

Папір офсетний. Друк цифровий. Гарнітура Charter. Ум. друк. арк. 8,37.

Зам. № 2003/20-5. Тираж 100 прим. Ціна договірна. Виходить змішаними мовами: укр., англ.

Виготівник. ФОП Москвін А.А. Цифрова друкарня «Сору Art».

69095, Запоріжжя, просп. Соборний, 109. Тел.: (061) 708-08-80

Інститут інноваційної освіти: e-mail: novaosvita@gmail.com; сайт: www.novaosvita.com

**Видання здійснене за експертної підтримки
Науково-навчального центру прикладної інформатики НАН України
03680, Київ-187, просп. Академіка Глушкова, 40.**

¹ Відповідає п. 12 Порядку присудження наукових ступенів Затвердженого Постановою Кабінету Міністрів України від 24 липня 2013 р. № 567; п. 28 Постанови Кабінету Міністрів України від 30 грудня 2015 р. № 1187 «Про затвердження Ліцензійних умов провадження освітньої діяльності»; п. 13 Постанови Кабінету Міністрів України від 12 липня 2004 р. № 882 «Про питання стипендіального забезпечення»

ДЕФЕКТОЛОГІЯ

І.М. Василенко,

старший викладач кафедри педагогіки та спеціальної освіти
Дніпровського національного університету ім. Олеся Гончара

ДО ПИТАННЯ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ УВАГИ І САМОКОНТРОЛЮ В НАУКОВИХ КОЛАХ

Психолінгвістичний підхід розглядає мовленнєву діяльність як специфічну форму психічної діяльності людини, що забезпечує розуміння мовлення оточуючих людей і породження власних висловлювань (Т. Ахутіна, В. Глухов, М. Жинкін, І. Зимня, О. Леонтьєв, Є. Соботович, О. Фрумкіна, Л. Цветкова, М. Шахнарович, Л. Щерба та ін.). У рамках психолінгвістичного підходу складовими мовленнєвої діяльності виступають лінгвістичний та комунікативний компоненти. Лінгвістичний компонент складає коло «мовних знань» за Є. Соботович, що формується у процесі оволодіння мовою, оперування лінгвістичними одиницями під час породження мовленнєвих висловлювань та їх розуміння. Комунікативний компонент являє собою процес утримання складної багатоопераційної структури мовленнєвих дій, операцій випереджувального синтезу, аналізу та контролю (самоконтролю) на різних рівнях.

Формування і функціонування мовленнєвої діяльності забезпечують дві групи механізмів (за Є. Соботович): загальнофункціональні (мисленнєві операції аналізу, синтезу, порівняння, упереджувальний синтез, увага, довготривала та оперативна пам'ять) та специфічні мовленнєві (діяльність аналізаторів, сукцесивний та симультанний аналіз та синтез) [8].

Методика константувального етапу нашого дисертаційного дослідження передбачає вивчення обох груп механізмів мовленнєвої діяльності. В цій публікації ми розглянемо взаємозв'язок уваги і самоконтролю, як важливих ланок механізмів мовленнєвої діяльності.

На сучасному етапі розвитку психології, нейрофізіології, нейропсихології єдиної точки зору щодо проблеми уваги не існує, це стосується як у визначенні уваги як психічного явища, так і в поясненні різних видів уваги (П. Гальперін, Ю. Гіппенрейтер, Ф. Гоноболін, М. Добринін, Ю. Дормашев, Є. Ільїн, Д. Канеман, Г. Костюк, О. Леонтьєв,

О. Лурія, Т. Марютіна, Р. Мачинська, У. Найссер, Р. Немов, Л. Переслені, Х. Пешлер, М. Познер, Т. Рібо, В. Романов, С. Рубінштейн, О. Сергеєнкова, В. Страхов, І. Страхов, Д. Узнадзе, Д. Фарбер, Є. Хомська та ін.). Увага посилює сприйняття, сприяє утриманню потрібної інформації в короткотривалій та оперативній пам'яті і створює умови для переміщення інформації до довготривалої пам'яті, визначає спрямованість та продуктивність мислення.

Однією із площин суперечок вчених стало таке питання: чи є увага самостійним психічним процесом, чи є аспектом будь-якої діяльності. Складність у визначенні статусу уваги існує через неможливість спостерігати її у вигляді ізольованого процесу. Р. Немов вважає правильним рішенням цієї проблеми спробу поєднати і врахувати обидві точки зору, тобто визначити те, що увага є супровідною складовою процесів і явищ, а також щось самостійне, незалежне від них. За О. Леонтьєвим, увага не є самостійним процесом, завдяки якому можна пояснювати інші психічні феномени, вона сама потребує пояснення, через аналіз діяльності [4]. Через розбіжності у визначенні уваги, Ю. Гіппенрейтер характеризує увагу ознаками та критеріями, які визнаються багатьма дослідниками і не викликають суперечок, а саме:

- 1) феноменальний критерій – ясність і виразність змісту свідомості у полі уваги;
- 2) продуктивний критерій – характеризує результат дії уваги;
- 3) мнемічний критерій – запам'ятовування матеріалу у зоні уваги;
- 4) зовнішні реакції – моторні, вегетативні (повертання голови, фіксація очей, затримка дихання);
- 5) критерій вибіркової (селективної) уваги.

Ю. Гіппенрейтер вважає, що для експериментальних та теоретичних досліджень уваги необхідно враховувати всі вищезазначені критерії. О. Лурія визначає увагу як фактор, який забезпечує селективність протікання психічних процесів (пізнавальних і афективно-вольових), і окреслює наступні форми уваги: сенсорну, рухову, емоційну, інтелектуальну.

Сучасні українські науковці (М. Варій, О. Гриньова, Л. Долинська, О. Коханова, С. Максименко, П. М'ясоїд, З. Огороднійчук, О. Сергеєнкова, О. Скрипченко, В. Соловієнко, О. Столярчук, О. Пасека та ін.) вважають увагу не психічним процесом, а формою організації свідомості та умовою протікання психічних процесів, динамічним перебігом пізнавальних процесів. Увага не має власного змісту, а також продукту, але має специфічні особливості [2]. Властивостями уваги є обсяг, розподіл, концентрація, стійкість і переключення. За характером цільового спрямування та рівнем вольових зусиль вирізняють мимовільну, довільну та післядовільну увагу, причому мимовільний і довільний рівень уваги Л.

Виготський окреслює як первинний (з яким дитина народжується) і вторинний – соціально обумовлений тип уваги.

Увагу як контролюючий процес почали розглядати під впливом психологічної теорії діяльності О. Леонтьєва (П. Гальперін, Ю. Гіппенрейтер, Ю. Дормашев, В. Романов та ін.). Теорію діяльності Ю. Гіппенрейтер розглядала багатоаспектно, зокрема, увагу – з боку свідомості, діяльності та фізіологічних процесів. Ю. Дормашев, В. Романов, прихильники когнітивної психології, висунули гіпотезу, що увага є актом, спрямованим на організацію функціонально-фізіологічної системи діяльності та визнали існування уваги як самостійного процесу, а її природу – як блок селекції інформації, пульт керування процесами, або як специфічну прогнозовану активність [5; 7].

Дослідження нейрофізіологічних механізмів уваги під керівництвом О. Лурія показують тісний взаємозв'язок уваги із самоконтролем. Є. Ільїн вважає, що без включення довільної уваги у процес керування і регуляції неможливо отримати інформацію та її аналіз за каналами зворотного зв'язку. Увага (як мимовільна, так і довільна) здійснює контроль за об'єктом сприйняття і мислення [3]. За Л. Виготським, довільна увага виникає в процесі онтогенезу і у ранньому дитинстві функція довільної уваги розподілена між дитиною і дорослим. З розвитком мовлення функція аналізу і контролю оточуючого світу стає для дитини внутрішньою, довільною, самостійною. Довільна увага на початкових етапах онтогенезу тісно пов'язана зі зверненням мовленням, а потім – із внутрішнім. Власна, самостійна мовленнєва інструкція сприяє перерозподілу контролю з одного об'єкта на інший та утриманню уваги.

П. Гальперін розглядав увагу як бездоганну скорочену і автоматизовану форму контролю. Спочатку контроль тільки слідує за дією, далі починає співпадати за часом дії, і потім упереджувати. Отже, за П. Гальперіном, увага виникає з контролю, і поки контроль відбувається як предметна діяльність, контроль сам потребує уваги. Є. Ільїн не зовсім погоджується із П. Гальперіном щодо співвідношення уваги і самоконтролю, і уточнює, що без довільної уваги неможливий свідомий контроль за діями, але увага і самоконтроль – не одне і теж. За Є. Ільїним, увага – тільки інструмент самоконтролю, а самоконтроль пов'язаний зі складною психічною діяльністю (переробка інформації → співставлення з еталоном → результат) [3].

Р. Мачинська досліджує мозкові механізми довільної уваги і визнає увагу як самостійний психічний процес, основними функціями якого є контроль і організація поведінки [5]. В. Салахова розглядала автоматизовану дію контролю як форму уваги (за П. Гальперіном), та розробила педагогічні умови формування самоконтролю через удосконалення уваги.

Аналізуючи вищезазначене, ми погоджуємося із дослідниками, які простежують увагу і самоконтроль у тісному взаємозв'язку. Це дозволяє нам розглядати увагу як дію (інструмент, функцію) контролю (самоконтролю) і важливий механізм мовленнєвої діяльності, що, своєю чергою, дасть нам змогу вивчити стан сформованості різних видів самоконтролю у дітей шостого року життя із загальним недорозвитком мовлення і виділити окремі групи дітей в залежності від особливостей різних видів уваги.

Список використаних джерел

1. Дормашев Ю.Б. Психология внимания. // Ю. Дормашев, В. Романов. – М. : Тривола, 1995. – 352 с.
2. Загальна психологія: підр. / О.В. Скрипченко, Л.В. Долинська, З.В. Огороднійчук. – К. : Либідь, 2005. – 464 с.
3. Ильин Е.П. Психология воли. – 2-е изд. / Е.П. Ильин. – СПб. : Питер, 2009. – 368 с. : ил. – (Серия «Мастера психологии»)
4. Леонтьев А.Н. и современная психология / под ред. А.В. Запорожца и др. – М.: МГУ, 1983. – С. 165–177.
5. Мачинская Р.И. Нейрофизиологические механизмы произвольного внимания (аналитический обзор). [Текст] // Журн. высш. нервн. деятельности им. И. П. Павлова. – Т. 53. – 2003. – № 2. – С. 133–151.
6. Немов Р.С. Психология: учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений – В 3 кн. – 4-е изд. // Р.С. Немов. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС – Кн. 1: Общие основы психологии. 2003. – 688 с.
7. Рібцун Ю.В. Роль латералізації функцій головного мозку в навчанні дітей із вадами мовлення / Ю.В. Рібцун // Вісник Інституту розвитку дитини : зб. наук. пр. – Вип. 26. – К. : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2013. – С. 95–98. – (Серія «Філософія. Педагогіка. Психологія»)
8. Соботович Е.Ф. Психолінгвістическа структура речової діяльності і механізми її формування / Е. Ф. Соботович. – К. : ІЗМН, 1995. – 44 с.

Розділ 2

ДОШКІЛЬНА ПЕДАГОГІКА

В.В. Ворожбіт-Горбатюк,

доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри історії педагогіки і порівняльної педагогіки Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди, Харків, Україна

Н.С. Іващенко,

директор комунального закладу «Дошкільний навчальний заклад (ясла-садок) №275 Харківської міської ради», Харків, Україна

ПСИХОЛОГІЧНИЙ КОМФОРТ ДИТИНИ У ВИХОВНОМУ КОНЦЕПТІ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Анотація. У публікації представлено цікаві методичні поради з минулого щодо створення психологічного комфорту дитини в умовах сучасного закладу дошкільної освіти: А. Бема, П. Лесгафта, З. Столиці, І. Давидова, І. Ястребцова.

Ключові слова: дитина, оптимізм, психологічний комфорт, вихователь.

Сучасний стан виховного процесу в закладах дошкільної освіти пронизаний суперечністю: появою конверсійних тем і відсутністю відповідного комунікативного досвіду вихователів, практичних психологів, методистів. А саме ці дискусійні і суперечливі елементи істотно впливають, а інколи – формують середовище психологічного комфорту чи дискомфорту дитини у закладі дошкільної освіти.

Не зважаючи на те, що абсолютна більшість закладів дошкільної освіти декларують свою діяльність як таку, що пронизана гуманними стосунками і педагогічним оптимізмом, в реальності часто трапляються ситуації кардинально зворотні. Часто гуманістична спрямованість виховного процесу формальна, а у взаємодії в системі «вихователь – дитина – батьки» збережено авторитаризм, хибні поведінкові стереотипи (психологічний шантаж, приховане маніпулювання почуттями, ігнорування інтересів дитини тощо). Зазначимо тут, що саме у закладі дошкільної освіти закладається базис розвитку цілісної особистості в демократичному суспільстві.

Багато цінних методичних напрацювань в означеному напрямку містять історико-педагогічні праці. Уважне ставлення до педагогічно цінного досвіду минулого дасть змогу не припускатися помилок і

організувати психологічний комфорт дитини, що є необхідною умовою формування соціальних компетентностей. Зокрема цікавими видаються методичні поради з минулого в напрямі створення психологічного комфорту дитини.

Стаття німецького вченого А. Бема [1] широко обговорювалася на сторінках педагогічної преси, на неї посилалися М. Вишнеградський, П. Гур'єв, П. Каптерев. Публікація містила визначення сутності виховання, його цілей і відповідних засобів досягнення в освітній практиці. Антропологічний аспект сутності загальнолюдського виховання визначено так: «Гармонійний і рівномірний розвиток людських сил методом, оснований на природі духу..., що збуджує природний принцип життя, турботливо розвиває усі спонукання, на які спирається сила і гідність людини» [1, с. 65]. Автор пропонував методичний засіб виховання оцінювати з позиції: як цей засіб контрастує з почуттям гідності людини, до якої застосовують цей засіб. Це варто взяти до уваги сучасним вихователям ЗДО. Адже діти надзвичайно ревно відчують порушення персональних меж.

Учений і практик фізичного виховання П. Лесгафт власним педагогічним досвідом продемонстрував силу віри в дитину, коли виховання тіла відбувається на основі поваги до людини. Через дисципліну тіла педагог прагнув дисциплінувати дух, сформувати витривалу особистість з твердими переконаннями. Така духовно-моральна сторона фізичного виховання, на думку П. Лесгафта, має вирішальне значення для суспільного життя. Він писав: «Мало дати освіту розумній і мислячій людині, треба ще, щоб вона могла наполегливо і енергійно проявляти свої переконання і була спроможна дотримуватися вироблених істин і принципів» [2]. Головним завданням вихователя бачив створення сприятливого середовища в закладі освіти через прояв поваги до дитини. Цікаво, педагог спілкувався з вихованцями піднесено святковим тоном. Це підкреслювало правило «поваги всіх до всіх».

І. Давидов у творі «Про узгодження виховання з розвитком душевних здібностей» [3] дотримувався переконання про те, що духовні здібності, як і тілесні сили, розвиваються послідовно, відповідають чіткому руху природи. Автор аргументував, що суттю виховання є визначення цього руху і розробка вказівок для вихователя щодо використання засобів досягнення природного розвитку дитини. Він навів алгоритм природного розвитку душевних сил: почуття – у період дитинства, розум – у юності, воля – у період змужніння. Серед причин нерезультативності виховання указував на такі: завчасний початок учіння і його непослідовний характер; необачність під час повідомлення знань, відсутність прийомів розвитку мислення і однобічний характер змісту виховання: «Не всі стихії нашої душі розвиваються під час виховання» [3]. Ця рекомендація вкрай цінна з огляду

потреби організації спілкування на конверсійні теми. Сучасна ціннісна карта дуже широка. Інколи ціннісні орієнтири дитини, її родини не співпадають з світоглядною ціннісною рамкою вихователя. Однак це не може стати причиною нав'язування вихователем своїх орієнтирів. Спілкування на конверсійні теми має спиратися на розуміння і толерантне прийняття факту різних поглядів, прояв поваги почуттів іншої людини. Приклад: сучасний вихователь має навчитися замість фрази «не плач» говорити «я тебе розумію, але давай спробуємо заспокоїтися і посміхнутися».

Цінною вважаємо пропозицію автора: для успіху виховання в період раннього дитинства зосередити увагу на вихованні почуттів слухняності і вдячності. Щодо розумового виховання, то взяти до уваги наступне. Кожна сфера науки має відображати духовний світ людини, сприяти гармонізації почуттєвої, вольової і розумової сфер. Вихователь має демонструвати приклад добрих вчинків і розумової діяльності на благо.

Публікація 3. Столиці «Розвиток в дітях життєрадісності і боротьба з песимізмом» має стати джерелом педагогічного розвитку сучасного вихователя. Автор указував, що духовно-моральне виховання дитини відбувається під впливом негативних чинників, які можна угрупувати таким чином: 1) людська обмеженість (фізична – хвороби, смерть близьких), розумова (бідність пізнання, відсутність необхідних якісних навчальних і виховуючих книг), моральна (невміння людини боротися із спокусами); 2) історичні умови життя (соціальні негаразди, особисті незгоди, невдачі, суспільна злоба, поширення атеїзму, одноманітність буденного життя, зневіра в собі, що призводить до меланхолії) [4]. Для подолання цих негативних чинників чи мінімізування їхнього впливу просвітник наголосив на необхідності формування у дітей оптимізму і життєрадісності. Для цього, на думку З. Столиці, у родині і закладі освіти варто спрямувати виховні впливи на: прояв дітьми почуття самозбереження; спонукання їх до досягнення особистого блага, педагогічна підтримка розумного прагнення задоволення. Останнє автор уважав чи не найголовнішим завданням вихователя. Слушним і в наш час є такі рекомендації З. Столиці: не перенасичення життя дітей задоволеннями, а створення низки радостей, що чергуються з обмеженнями; не пестування, а зведення до мінімального негативів буденного життя дитини; любляче ставлення до дітей, оберегання від важких брутальних сцен і сильних емоційних потрясінь, від незначних але системних сварок і суперечок. Заклад освіти має пропагувати природні родинні зв'язки, забезпечувати розширення розумового і морального світогляду, задоволення потреби людини в пошуках істини, спонукати дітей до творчої діяльності, яка розкриває повноту життя і сприяє тривалому оптимістичному настрою [4].

Цікавими видаються міркування І. Ястребцова, викладені у творі «Про систему наук, пристойних у наш час дітям, що призначаються до освіченому класу суспільства» [5, с. 227]. Зокрема: всі сторони душі людини (тілесну, розумову, моральну, релігійну) слід розвивати рівномірно, бо «Рівновага є великий закон» [5, с. 227]. Спрямованість виховної дії на людину як тілесно-духовної субстанції повинні враховувати логіку буття — такого висновку дійшов учений. Друга ідея пов'язана з визначенням морального обов'язку людини як смислу буття: бути корисним людству, Вітчизні і самій собі [5].

Обов'язок людини до самої себе учений бачив у розкритті і задоволенні своїх здібностей — тілесних, розумових і моральних. «Людина є істотою, що нескінченно удосконалюється, заглиблюється в себе. Обов'язок до Вітчизни вимагає того, щоб ділитися своїми здібностями» [5, с. 230]. Вищим проявом природи людини І. Ястребцов уважав усвідомлення нею власної здатності до духовного подвигу. Виховання, за І. Ястребцовим, по суті є глибока драма людини, в якій вона сама і добро, і зло в одній особі, яке людина має навчитися долати. Надзвичайно плідні перспективи для втілення порад І. Ястребцова дає систематичне залучення дітей і їхніх батьків до благодійництва, волонтерства, підтримки тих, хто потрапив у скрутні життєві обставини.

Як свідчить викладене вище, для створення психологічного комфорту дитини вихователь може звернутися до педагогічного досвіду минулого. Адже такі поради апробовані часом.

Список використаних джерел

1. Бем А. Воспитание как предмет науки / А. Бём / [Пер. с англ. Ф. Резнера]. – СПб. : Б. и., 1879. – 383 с.
2. Лесгафт П.Ф. Воспитание : необходимость и свобода / Лесгафт П.Ф. // Педагогика. – 1995. – № 1. – С. 40–41.
3. Давыдов И.О согласовании воспитания с развитием душевных сил / Давыдов И. – СПб., Б. и., Б. г. – 1112 ст.
4. Столица З.К. Воспитание внимания : Энциклопедия общественного воспитания и обучения [Под ред. В.А. Волкович, проф. П.И. Ковалевского], / З.К. Столица, В.М. Чудицкая. – Вып. VI. – Петроград. : Тип. М.О. Вольф, 1916. – 224 с.
5. Ястребцов И.М. О системе наук, приличных в наше время детям, назначаемым к образованнейшему классу общества / И.М. Ястребцов // Антология педагогической мысли России первой половины XIX века. – М. : Педагогика, 1987. – С. 224–246.

Ю.С. Котелянець,

кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри методик дошкільної та початкової освіти
Центральноукраїнського державного педагогічного університету
імені Володимира Винниченка

ФОРМИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ КОНСТРУЮВАННЮ

Анотація. У статті розкрито сутність та зміст поняття конструювання, обґрунтовано особливості формування творчого конструювання дітей дошкільного віку. На основі аналізу досліджень визначено й охарактеризовано різні форми організації навчання дитячому конструюванню (за зразком, умовою, моделлю, кресленням, задумом, на тему, каркасне).

Ключові слова: конструювання, форми організації, діти дошкільного віку, творчість, модель.

Постановка проблеми. Розвиток сучасної дитини як особистості передбачає максимальну реалізацію нею власної активності, самостійності, ініціативи, прагнення обирати на свій розсуд шляхи й засоби досягнення цілей, намірів, реалізувати власні потреби та інтереси.

З огляду на це, у дошкільних закладах освіти відбувається перехід від декларативної до практично зорієнтованої моделі навчання й виховання, що сприяє розвитку особистісних ресурсів дітей, їхніх потреб, інтересів, нахилів і здібностей. Водночас помітна зорієнтованість дошкільної освіти на формування особистості, здатної до конструктивної діяльності, що лежить в основі загального розвитку кожної людини.

Стан дослідження. Важливість проблеми організації конструктивної діяльності засвідчують нормативні документи, якими керуються сучасні заклади освіти. Зокрема, у законі «Про освіту», Базовому компоненті дошкільної освіти визначено визначальну роль конструктивної діяльності у формуванні особистості дитини, розвитку її творчих здібностей. У Базовій програмі розвитку дошкільника «Я у Світі» вперше в освітньому просторі України конструктивну діяльність визначено як одну з панівних ліній розвитку дитини.

Наукові дослідження, що розглядають теоретико – методичні аспекти проблеми конструктивної діяльності (Аристотель, Г. Гегель, І. Кант; Д. Богоявленська, Н. Лейтес, М. Лісіна, В. Юркевич; Л. Арістова, О. Брежнева, Л. Буркова, В. Кузь, В. Лозова, О. Матюшкін) характеризують «формування» як процес і результат цілеспрямованих та стихійних впливів соціальної дійсності на особистість з урахуванням індивідуальних, особистісних можливостей, неповторності. Поряд з цим, аналіз психолого –

педагогічної літератури з проблеми організації конструктивної діяльності особистості дає змогу зазначити, що Л. Артемова, Д. Богоявленська, О. Матюшкін, М. Поддьяков, О. Проскура, К. Щербакова, Г. Щукіна підкреслюють її виняткову важливість у розвитку особистості, хоча залишаються нерозв'язані проблеми та необхідність визначення нових перспективних засобів, які стимулюватимуть загальний розвиток особистості, її конструктивну діяльність.

Виклад основного матеріалу. Діяльність конструювання є тим видом дитячої активності, результат якої матеріалізується у формі продукту та об'єктивно відображає динаміку їх творчого розвитку. Дитяче конструювання, в силу його творчо-перетворюючої природи та відповідності інтересам і потребам дошкільника, при належній організації може носити суто творчий характер.

Поряд із маніпулятивною діяльністю конструювання розвивається у дошкільному віці одним із перших. Дошкільник, що є суб'єктом діяльності та конструктором по своїй суті, конструє все, починаючи зі слів, закінчуючи складними конструкціями, використовуючи у ролі деталей конструктора як предметні, так і образні матеріали.

На основі проведеного аналізу науково – педагогічних джерел зазначимо, що вчені характеризують ключову категорію нашого дослідження по – різному. Зокрема, В. Нечаєва [10] оперує поняттям «конструювання» як створення проектів із деталей будівельного матеріалу, виготовлення іграшок і поробок із паперу, картону, дерева, інших матеріалів та конструкторів. За своїм характером воно подібне до образотворчої діяльності та гри. Перші конструкції діти роблять під час предметної діяльності в результаті практичних дій з різними предметами: кубиками, пірамідками.

У педагогічній науці конструювання витлумачують як засіб інтелектуального розвитку дитини. Поряд із цим цей вид діяльності на практиці використовують для розв'язання практичних завдань і здійснення естетичного виховання дітей [6].

В. Горбатих вважає конструювання одним з основних видів діяльності в дошкільному віці. Дитина, вміло керована в процесі конструктивної діяльності, всебічно розвивається, у неї формуються універсальні вміння й навички, що забезпечують успішність будь - якої іншої діяльності, зокрема трудової і навчальної [2; 3].

З метою розвитку дитячого конструювання як діяльності, в процесі якої розвивається і сама дитина, дослідники запропонували різні форми організації навчання конструюванню. Розглянемо коротко всі відомі нам форми організації навчання дитячому конструюванню.

Конструювання за зразком, розроблене Ф. Фребелем [14], полягає в тому, що дітям пропонують зразки будівель, виконаних з деталей

будівельного матеріалу й конструкторів, виробів з паперу, як правило, показують способи їх відтворення. У цій формі навчання забезпечується пряма передача дітям готових знань, способів дій, заснована на наслідуванні. Таке конструювання важко безпосередньо пов'язувати з розвитком творчості.

Як показали дослідження В. Нечаєвої [10], З. Ліштван [8], А. Давидчук [4] й наші власні, виконані на конструюванні з будівельного матеріалу, використання зразків - це необхідний важливий етап навчання, в ході якого діти дізнаються про властивості деталей будівельного матеріалу, опановують техніку зведення будівель. Правильно організоване обстеження зразків допомагає дітям оволодіти узагальненим способом аналізу – вміння визначити в будь-якому предметі основні частини, встановити їх просторове розташування, виділити окремі деталі в цих частинах тощо. Такий структурний аналіз сприяє виявленню істотних відносин і залежностей між частинами об'єкта, встановленню функціонального призначення кожної з них, створює передумови для формування у дітей вміння планувати свою практичну діяльність зі створення конструкцій з урахуванням їх основних функцій [11; 13].

Спрямовуючи самостійну діяльність дошкільнят на підбір і доцільне використання деталей, можна успішно застосовувати в якості зразка малюнки, фотографії, що відображають загальний вигляд споруди [7], відтворення зразка певної конструкції з будівельного матеріалу, в якому відсутні окремі деталі, які складають цю конструкцію, і їх слід замінити наявними [4], використовувати завдання на перетворення зразків з метою отримання нових конструкцій. У цьому випадку дитина повинна створювати кожну подальшу споруду шляхом перетворення попередньої [14].

Таким чином, конструювання за зразком, в основі якого лежить наслідувальна діяльність, є важливим навчальним етапом. В рамках цієї форми конструювання можна розв'язувати завдання, які забезпечують перехід дітей до самостійної пошукової діяльності творчого характеру.

Конструювання за моделлю, розроблене А. Міреновою й використане в дослідженні О. Лурії [9], полягає в наступному. Дітям в якості зразка пред'являють модель, в якій обрис окремих складових її елементів приховано від дитини. Цю модель діти повинні відтворити з наявного у них будівельного матеріалу. Таким чином, в даному випадку дитині пропонують певну задачу, але не дають спосіб її розв'язання.

І, як показало дослідження О. Лурії, постановка таких завдань перед дошкільнятами є досить ефективним засобом активізації їх мислення. В процесі вирішення цих завдань у дітей формується вміння подумки розбирати модель на складові її елементи для того, щоб відтворити її в своїй конструкції, вміло підібравши й використавши ті або інші деталі. Такий аналіз забезпечує пошук, спрямований на передачу тільки зовнішньої

схожості з моделлю без встановлення залежності між її частинами, а також функціонального призначення як окремих частин, так і конструкції в цілому, оскільки структурні складові від дитини приховані. Для більш ефективного використання моделей в конструюванні слід запропонувати дітям спочатку опанувати різні конструкції одного і того ж об'єкта, вираженого в моделі. На основі їх аналізу у дітей формуються узагальнені уявлення про об'єкт конструювання. Ці узагальнені уявлення, сформовані в процесі конструювання за зразком, в подальшому дозволять дітям при конструюванні за моделлю здійснити більш гнучкий і осмислений її аналіз, що, безсумнівно, матиме позитивний вплив не тільки на розвиток конструювання як діяльності, але й на розвиток аналітичного та образного мислення дітей. Зауважимо, що конструювання за моделлю є ускладненим різновидом конструювання за зразком.

Конструювання за умовами, запропоноване М. Поддьяковим [12], принципово інше за своїм характером. Воно полягає в наступному. Дітям не дають зразка споруди, малюнків і способів її зведення, а визначають лише умови, яким споруда повинна відповідати і які, як правило, підкреслюють практичне її призначення (наприклад, звести через річку міст певної ширини для пішоходів і транспорту, гараж для легкових або вантажних машин тощо). Завдання конструювання в даному випадку виражаються через умови і носять проблемний характер, оскільки способів їх розв'язання не дається.

У процесі такого конструювання у дітей формується вміння аналізувати умови і на основі цього аналізу будувати свою практичну діяльність досить складної структури. Діти також легко й міцно засвоюють загальну залежність структури конструкції від її практичного призначення й надалі можуть самі на основі встановлення такої залежності визначати конкретні умови, яким буде відповідати їх споруда, створювати цікаві задуми й втілювати їх, тобто ставити перед собою завдання. Ця форма організації навчання найбільшою мірою сприяє розвитку творчого конструювання [4; 11; 12].

Конструювання за найпростішими кресленнями й наочними схемами було розроблено В. Холмовською [15]. Автор відзначає, що моделюючий характер самої діяльності, в якій з деталей будівельного матеріалу відтворюються зовнішні й окремі функціональні особливості реальних об'єктів, створює можливості для розвитку внутрішніх форм наочного моделювання. Ці можливості найбільш успішно можуть реалізовуватися в разі навчання дітей спочатку побудові простих схем-креслень, які відображають зразки будівель, а потім, навпаки, практичного створення конструкцій за простими кресленнями-схемами.

Разом з цим діти, як правило, відчувають труднощі у виділенні площинних проекцій об'ємних геометричних тіл. Для подолання таких труднощів були спеціально розроблені шаблони [1], які діти

використовували для побудови наочних моделей (креслень) й які відображають їх конструктивні задуми. В результаті такого навчання у дітей розвивається образне мислення й пізнавальні здібності, тобто вони починають будувати й застосовувати зовнішні моделі «другого порядку» – найпростіші креслення – в якості засобу самостійного пізнання нових об'єктів.

Конструювання за задумом у порівнянні з конструюванням за зразком володіє великими можливостями для розгортання творчості дітей, для прояву їх самостійності; тут дитина сама вирішує, що і як вона буде конструювати. Але створення задуму майбутньої конструкції й його здійснення досить важке завдання для дошкільнят - задуми нестійкі й часто змінюються в процесі діяльності. Щоб ця діяльність протікала як пошуковий і творчий процес, як було виявлено в нашій роботі, діти повинні мати узагальнені уявлення про об'єкт конструювання, володіти узагальненими способами конструювання й вміти шукати нові способи. Ці знання та вміння формуються в процесі інших форм конструювання - за зразком і за умовами. Інакше кажучи, конструювання за задумом не являється засобом навчання дітей створювати задум, воно лише дозволяє самостійно й творчо використовувати знання й вміння, отримані раніше.

Конструювання на задану тему. Дітям пропонують загальну тематику конструкцій («птахи», «місто» тощо), і вони самі створюють задуми конкретних будівель, виробів, вибирають матеріал і способи їх виконання. Ця досить поширена на практиці форма конструювання дуже близька за своїм характером до конструювання за задумом лише з тією різницею, що задуми дітей тут обмежуються певною темою. Основна мета організації конструювання на задану тему - актуалізація та закріплення знань і умінь, а також перемикання дітей на нову тематику.

Каркасне конструювання, запропоноване М. Поддьяковим [12], передбачає початкове знайомство дітей з простим за будовою каркасом як центральною ланкою споруди (його частинами, характером їх взаємодії) і подальшу демонстрацію педагогом різних його змін, що призводять до трансформації всієї конструкції. В результаті діти легко засвоюють загальний принцип будови каркаса й вчаться виділяти особливості конструкції, виходячи із заданого каркаса. У конструюванні такого типу дитина, дивлячись на каркас, повинна домислити, як би домалювати його, додаючи до одного й того ж каркасу різні додаткові деталі. Відповідно з цим «каркасне» конструювання може стати ефективним засобом формування уяви, узагальнених способів конструювання, образного мислення. Але організація такої форми конструювання вимагає розробки спеціального конструкторського матеріалу, що дозволяє дітям складати різні каркаси – основи майбутніх конструкцій, які відповідають їхнім задумам, і потім добудовувати їх для того, щоб створити цілісні об'єкти.

Висновки. Навчання творчому конструюванню спрямовано на формування, розвиток самого творчого процесу, механізму творчої діяльності, забезпечення мотиваційної, регулятивної, динамічної та операційно-технічної її сторін. Отже, формуючи у дітей вміння і бажання конструювати, ми маємо враховувати специфічні вікові особливості та етапи розвитку конструкторської творчості, використовуючи різні форми організації навчання дитячому конструюванню. Виявлена нами специфіка різних форм організації навчання конструюванню дозволяє наповнити їх новим змістом і використовувати у взаємозв'язку з метою формування діяльності творчого характеру. З цією метою необхідно було вивчити особливості кожного виду конструювання, обумовлені перш за все матеріалом що використовується (деталі будівельних наборів, конструктори, папір, великі модулі, природний матеріал тощо).

Список використаних джерел

1. Брофман В.В. Формирование наглядного опосредования в конструктивной деятельности старших дошкольников: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 1988. – 24 с.
2. Горбатих В. Готуємося до школи... з конструктором / В. Горбатих // Вихователь-методист дошкільного закладу. – 2009. – №6. – С. 66–70.
3. Горбатих В. Конструювання: технології розвитку / В. Горбатих // Вихователь – методист дошкільного закладу. – 2009. – №1. – С. 67–70.
4. Давидчук А.Н. Педагогические условия формирования конструктивного творчества у детей старшего дошкольного возраста в строительной игре: автореф. дис. ...канд. пед. наук. – М., 1970. – 21 с.
5. Давидчук А.Н. Развитие у дошкольников конструктивного творчества. – М.: Просвещение, 1976. – 79 с.
6. Ефремова Т.В. Новый словарь русского языка: толково-словообразовательный: в 2 т. Т.2 / Т.Ф. Ефремова. – Москва: Русский язык, 2000. – 1088 с.
7. Изотова Ф.В. Воспитание самостоятельности и инициативы у детей старшего дошкольного возраста в конструктивной игровой деятельности: автореф: Дн-к.... канд. пед. наук. – Д., 1966. – 23 с.
8. Лиштван З.В. Игры и занятия со строительным материалом в детском саду. - М.: Просвещение, 1971. – 176 с.
9. Лурия А.Р. Развитие конструктивной деятельности дошкольников // Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста / Под ред. А.Н. Леонтьева, А.В. Запорожца. – М.–Л.: Изд-во АПН РСФСР, 1948. – С. 34–64.
10. Нечаева В.Г. Строительные игры в детском саду / В.Г. Нечаева, Е.И. Корзакова. – М., АПН РСФСР, 1959. – 119 с.
11. Парамонова Л.А. Детское творческое конструирование. – М.: Изд. Дом «Карпуз», 1999. – 240 с.
12. Поддьяков А.Н. Проблемы изучения исследовательского поведения: об исследовательском поведении детей и не только детей. Учебное пособие для студентов факультетов психологии высших учебных заведений по специальности 52100 и 020400 – «Психология». – М.: Российское психологическое общество, 1998. – 85 с.

13. Фребель Ф, Детский сад // Педагогические сочинения: В 2-х т. / Под ред. Д.Н. Королькова. – 2-е изд. – М.: Издание Тихомирова, 1913. – Т.2. – 581 с.
14. Холмовская В.В. Формирование способности к наглядному моделированию в конструктивной деятельности // Развитие познавательных способностей в процессе дошкольного воспитания. – М.: Педагогика, 1986. – С. 50–73.

УДК 373.2.016:811

А.О. Ремеш,

студент Маріупольського державного університету

НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Навчання іноземної мови – не обов'язковий, але бажаний компонент дошкільної освіти. Воно є важливим засобом гармонійного розвитку особистості, формування її життєвої компетенції. Правильно побудований із дидактичного та лінгвістичного аспектів процес навчання сприяє реалізації змісту всіх освітніх ліній Базового компонента дошкільної освіти, збагачує різні сфери життєдіяльності дітей і має самостійне освітнє значення. Діти, які у дошкільному віці залучаються до вивчення іноземної мови, за умови, що це навчання організовували методично правильно, успішніше навчаються у школі, ліпше засвоюють курс будь-якої іноземної мови [4].

Доцільність навчання дітей дошкільного віку іноземної мови відображена в низці праць вітчизняних та зарубіжних учених (Н. Агурова, В. Гінзберг, С. Гоздецька, В. Плахотник, О. Ханова та ін.). Оволодіння іноземною мовою у дошкільному віці, на думку багатьох дослідників (Н. Басова, М. Безруких, В. Бухбіндер, І. Вронська, Н. Гальскова, Г. Рогова та ін.), є найбільш ефективним. Так У. Вайнрайх, Н. Імедадзе, М. Павлович, У. Пенфілд та інші вбачають основу успішного навчання дошкільників іноземної мови саме у специфіці психофізіологічних можливостей дітей цього віку [3].

З огляду на психологічні та фізіологічні особливості дітей дошкільного віку, виділяють кілька основних принципів в навчанні іноземної мови.

I. Психолінгвістичні принципи:

- принцип урахування вікових особливостей;
- принцип поступового ускладнення матеріалу;
- принцип психологічної комфортності.

II. Педагогічні принципи:

- принцип цілеспрямованості педагогічного процесу;
- принцип систематичності та послідовності;
- принцип креативності;
- принцип новизни;
- принцип наочності.

III. Методичні принципи:

- принцип комунікативної спрямованості;
- принцип усного випередження [1].

З урахуванням інтегрованого і діяльнісного підходів, які активно впроваджуються у навчально-виховний процес сучасного дошкільного закладу, заняття з іноземної мови мають органічно інтегрувати у своїй структурі види діяльності, значущі для розвитку дошкільняти. Так, на тлі мовленнєвого спілкування та ігрової форми навчання педагог використовує елементи:

- ✓ рухової діяльності (фізкультпаузи з кількох простих вправ у супроводі окремих вказівок, команд чи римованих текстів; рухливі ігри; рухові вправи; імітації рухів тварин чи предметів; змагання в рухах тощо);
- ✓ образотворчості (малювання, ліплення за завданням педагога, за власним задумом, із подальшим відгадуванням зображеного та описом його);
- ✓ трудової діяльності (доручення із самообслуговування, господарсько-побутової праці, праці у природі, чергування на заняттях; ручна праця: робота з папером, ножицями, клеєм, тканиною, природним матеріалом та ін.);
- ✓ театралізованої (драматизації, театралізації із серією попередніх репетицій);
- ✓ музичної діяльності (спів, танцювальні рухи до пісеньок, рухливих ігор та ін., інструкції щодо їх виконання) [2].

Отже, вивчення дітьми іноземної мови сприяє психічному, розумовому та соціальному розвитку. Сьогодні представлено чимало методів і засобів вивчення іноземної мови, кожен із яких має як позитивні, так і негативні сторони. Але правильний підбір методів, їх вдале поєднання сприяє активізації мовлення дитини та готує її до вивчення іноземних мов у школі.

Список використаних джерел

1. Бодрова Є.В. Основополагающие принципы современных методов освоения английского языка детьми дошкольного возраста (3–7 лет) // Вісник Костромського державного університету. Серія: Педагогіка. Психологія. Соціокінетика. – 2014. – №2.
2. Бойко О.В. Особливості формування мовленнєвої активності у дітей на заняттях з іноземної (англійської) мови / О. Бойко // Наукові записки Ніжин. Держ. ун-ту імені М. Гоголя : наук. журн. / за ред. Є.І. Коваленко. – Ніжин : НДУ, 2006. – С. 45–48.
3. Казачінер О.С. Усі заняття з англійської мови в ДНЗ (за базовим компонентом дошкільної освіти). – Х. : Вид. група «Основа», 2014. – 285 [3] с. — (Серія ДНЗ. Вихователю).
4. Шкваріна Т.М. Англійська мова для дітей дошкільного віку: книга для вчителя/ Тетяна Шкваріна. – К. : Шк. світ, 2009. – 160 с.

ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА: АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ВІТЧИЗНЯНОЇ ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИКИ

УДК 378.091.2:373.2011.3-051

Ю.С. Котелянець,

кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри методик дошкільної та початкової освіти
Центральноукраїнського державного педагогічного університету
імені Володимира Винниченка

ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ВПРОВАДЖЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Анотація. У статті автор обґрунтовує актуальність упровадження інклюзивного навчання у загальноосвітніх дошкільних навчальних закладах; аналізує систему професійної підготовки майбутніх вихователів до роботи з дітьми в умовах інклюзивної освіти.

Ключові слова: майбутні вихователі, діти з особливими освітніми потребами, професійна підготовка.

Загальна суть проблеми. На сьогоднішній день інклюзивна освіта посідає одне з провідних місць в системі національної освіти, тому багато уваги та часу приділяється проблемі готовності фахівців у роботі в системі інклюзивної освіти. Належна професійна компетентність педагога до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами є однією з умов ефективного впровадження інклюзії. Варто зазначити, що інклюзивну освіту слід розпочинати ще в дошкільному віці, оскільки вона буде сприяти максимальній соціалізації дітей з особливими освітніми потребами, позитивно відобразиться на формуванні їхньої особистості. Тому проблема формування професійної компетентності педагога-вихователя щодо роботи в системі дошкільної інклюзивної освіти є досить актуальною.

На сьогодні в Україні розроблено низку законодавчих актів, які забезпечують рівні умови для навчання і виховання осіб, які мають обмежені можливості здоров'я (Укази Президента України, Постанови

Кабінету Міністрів України, Накази МОН України, Концепція загальнодержавної цільової соціальної програми «Здорова нація», Концепція розвитку інклюзивної освіти (2010 р.). Серед важливих завдань реалізації інклюзивного підходу в Концепції визначено удосконалення системи підготовки та перепідготовки педагогічних кадрів, які працюють в умовах інклюзивного навчання.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. На вагомості підготовки педагогів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в системі інклюзивної освіти наголошують багато вчених (В. Бондар, І. Демченко, І. Кузава, І. Луценко, С. Миронова та ін). І. Демченко зазначає, що педагог в умовах інклюзії, окрім основних функцій, повинен виконувати ще й специфічні (діагностичну, корекційну та рефлексивну), оскільки лише їх поєднання забезпечить професійну компетентність педагога в роботі з дітьми з особливими освітніми потребами. І. Кузава описує особливий набір професійних якостей, що дозволяє педагогу реалізувати інклюзивну практику, а саме: вміння поєднувати наявні теоретичні знання з вмілим практичним їх застосуванням, здатність до самоаналізу своєї діяльності та її наслідків; наявність позитивної мотивації до роботи в умовах інклюзивної освіти. С. Миронова наголошує на необхідності диференціації у змісті формування професійних компетенцій педагога інклюзивного закладу. Питання готовності майбутнього педагога до роботи з дітьми в умовах інклюзивної освіти досліджували Н. Назарова, І. Хафізулліна, Ю. Шумилівська та ін.

Метою статті є висвітлення теоретичних аспектів професійної готовності майбутніх вихователів до впровадження інклюзивної освіти.

Важлива умова успішності інклюзивних процесів – формування у майбутніх вихователів і педагогічних працівників ставлення до інклюзії як до закономірного та прогресивного етапу в розвитку системи освіти.

Незаперечним є той факт, що підготовка вихователя до роботи з дітьми, які мають особливі освітні потреби, багатогранна і багатоаспектна проблема. Вона базується на сучасній системі знань із загальної педагогіки, психології та методик навчання, а також на системі медичних (клініка, психопатологія, невропатологія) і дефектологічних знань (корекційна педагогіка, спеціальна психологія, спеціальні методики). Інклюзивна освіта передбачає особливі вимоги до професійної та особистісної підготовки педагогів. Поряд з предметними та методичними знаннями, вміннями, навичками педагога, важливим є знання психологічних закономірностей, особливостей вікового і особистісного розвитку дітей в умовах інклюзивного освітнього середовища, вміння реалізовувати різні способи взаємодії між усіма суб'єктами освітнього середовища.

За дослідженням С. Альохіної готовність педагога в роботі інклюзивної освіти – це інформаційна обізнаність, знання педагогічних технологій,

оволодіння основ психології та корекційної педагогіки. І. Оралконова визначає готовність педагогів до роботи в умовах інклюзивної освіти – це ціннісна орієнтація особистості, мотивація, педагогічний оптимізм, толерантність, дидактичні знання та методичні уміння [1]. З'ясовано, що за умов упровадження інклюзивної освіти процес формування готовності майбутнього вихователя до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти набуває розширеного контексту. У розумінні даного поняття виокремлено два підходи: 1) функціональний, за якого ця категорія інтерпретується як психологічний стан, що зумовлює якісне виконання функцій професійної діяльності; 2) особистісний, у межах якого готовність постає цілісним особистісним утворенням, що поєднує в собі індивідуальні риси інклюзивно-освітньої діяльності. За обома підходами теоретичний аспект готовності неодмінно асоціюється з результатом спеціальної підготовки майбутнього фахівця у ЗВО та є передумовою досягнення успіху в його професійній діяльності [4, с. 21–22].

Дослідники С. Альохіна, М. Алексєєва, Є. Агафонова визначають два показники готовності педагога до діяльності з дітьми з особливими освітніми потребами: 1) психологічна готовність (емоційне прийняття дітей з різними типами порушень у розвитку (прийняття – відторгнення), готовність залучати їх до діяльності на занятті, задоволеність власною педагогічною діяльністю; 2) професійна готовність (інформаційна готовність, володіння педагогічними технологіями, знання основ психології та корекційної педагогіки, знання індивідуальних відмінностей дитини, готовність вчителя моделювати заняття та використовувати варіативність в освітньому процесі, знання індивідуальних особливостей дітей із різними порушеннями розвитку, готовність до професійної взаємодії та навчання) [1].

Загальними цілями викладання цих дисциплін є:

- розкриття методологічних і теоретичних основ дефектології як інтегрованої галузі наукового знання, що поєднує клініко-фізіологічні і психолого-педагогічні напрями досліджень процесів розвитку, навчання та виховання дітей з особливостями психофізичного розвитку;
- висвітлення науково-теоретичних основ корекційно-реабілітаційної допомоги дітям з порушеннями та відхиленнями в розвитку;
- презентація могутнього гуманістичного потенціалу корекційної педагогіки і широкої технологічної оснащеності, що дозволяє вирішувати проблеми, які є непосильними для медицини та загальної педагогіки;
- розкриття особливостей психолого-педагогічного супроводу дітей з особливостями психофізичного розвитку в умовах дошкільних

навчальних закладів загального типу, специфіки надання їм необхідної допомоги;

- формування у студентів знань, умінь та навичок організації і проведення ефективної корекційно-розвивальної роботи з дітьми в інклюзивних групах дошкільних навчальних закладів.

Отримані знання і вміння надають можливості майбутнім педагогам забезпечувати моніторинг психофізичного і соціального розвитку дітей, враховувати індивідуальні особливості кожної дитини при складанні індивідуальної програми розвитку, навчання і виховання з метою корекції процесів розвитку і соціалізації дитини, у якої в результаті дії різних факторів ці процеси є ушкодженими; ефективно організовувати взаємодію з сім'ями, які виховують дітей з особливими освітніми потребами [5].

Для ефективного здійснення процесу формування інклюзивної компетентності майбутніх вихователів у процесі професійної підготовки передбачається застосування технології контекстного навчання, що дає змогу сформувати цілісну структуру майбутньої професійної діяльності студента в період його навчання шляхом оптимального з'єднання репродуктивних й активних методів навчання та відтворення соціального контексту майбутньої діяльності.

Ця умова спрямована на розвиток пізнавального інтересу майбутніх вихователів, активності та організацію самостійної роботи. Зрозумілим смисл дисциплін може бути лише з позицій потреб майбутньої професійної діяльності, тих завдань, які її вивчення допоможе розв'язати. Для того щоб забезпечити формування в майбутніх вихователів мотиваційно-ціннісних установок до організації інклюзивної освіти дошкільників, важливо використовувати емоціогенний, особистісно значущий, цікавий і практичний матеріал для формування пізнавальної діяльності; створення в аудиторії психологічного мікроклімату, ділового настрою; врахування особливостей інтелектуальної, емоційно-вольової та дієво-практичної сфер особистості, її психічний та фізичний стан.

Формуванню мотиваційно-ціннісних установок повинно сприяти і особистісне ставлення педагога до процесу опанування новими знаннями, усвідомлення значущості сукупності інклюзивних компетенцій, інтерес до питань організації роботи в умовах інклюзії в ЗДО, бажання вдосконалювати власний рівень викладання. Позитивну мотивацію важливо підтримувати впродовж усього періоду навчально-виховного процесу. Тому важлива продуктивна співпраця викладача та студента, яка здійснюється в творчій професійній комунікації та навчально-дослідницькій діяльності. Адже успішність навчального процесу значною мірою залежить від уміння викладача розвивати та підтримувати інтерес студента до даного виду діяльності, забезпечувати мотиваційний аспект навчання.

Висновки. Аналіз науково-педагогічної літератури свідчить, що навчання та виховання дітей з особливими потребами є сьогодні однією з актуальних проблем української системи освіти. Підготовка майбутніх вихователів ЗДО передбачає формування психологічної і професійної готовності до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. Отримані знання і вміння надають можливості майбутнім педагогам забезпечувати моніторинг психофізичного і соціального розвитку дітей, враховувати індивідуальні особливості кожної дитини при складанні індивідуальної програми розвитку, навчання і виховання з метою корекції процесів розвитку і соціалізації дитини.

Список використаних джерел

1. Алёхина С.В. (2011) Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании. Психологическая наука и образование. №1. С. 31–54.
2. Бородіна О.С. (2013) Науково-методична модель формування інклюзивної компетентності майбутнього вчителя основ здоров'я та її реалізація. Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер.: Педагогіка і психологія: збірник статей. Ялта: РВВ КГУ. Вип. 41, Ч. 6. С. 61–67.
3. Гаяш О.В. (2015) Співпраця фахівців в інклюзивному навчанні як необхідна передумова забезпечення корекційної спрямованості педагогічної роботи. Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами : зб. наук. пр. Київ, №12 (14). С. 99–113.
4. Демченко І.І. (2016) Теоретичні і методичні засади підготовки майбутнього вчителя початкових класів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти : автореф. дис. ... д. пед. наук : 13.00.04; 13.00.03. Умань. 46 с.
5. Колупаєва А.А. (2009) Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: [монографія]. К.: «Саміт-Книга», 272 с.: іл. – (Серія «Інклюзивна освіта»).

ІННОВАЦІЙНІ ПРОЦЕСИ ТА ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТІ

УДК 37:159.9.072

В.М. Бордюк,

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри документальних комунікацій та бібліотечної справи Рівненського державного гуманітарного університету

ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАЛЬНОГО ТРЕНІНГУ ЯК ФОРМИ ОРГАНІЗАЦІЇ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ

Анотація. У статті розкрито окремі аспекти навчального тренінгу як форми організації навчання. Зокрема, проаналізовано переваги такої форми навчання для застосування в системі підвищення кваліфікації, післядипломної освіти та здобуття нових професійних компетентностей.

Ключові слова: навчальний тренінг, післядипломна освіта, професійні компетентності, підвищення кваліфікації.

Постановка проблеми. Сучасні програми підготовки та підвищення кваліфікації, що пропонуються слухачам у різних сферах професійної діяльності, наскрізь пронизані умоглядним змістом, при цьому, часто, формують лише абстрактне уявлення про професійну діяльність. Оскільки відомо, що не завжди практика збігається з теорією. Тому, не випадково постає проблема здійснення якісної післядипломної освіти відповідно до вимог практичної діяльності. Таке навчання має бути насиченим інформаційним та практичним матеріалом, включати в себе методи діагностики особистості та прийоми формування ключових професійних компетентностей.

На наш погляд, ефективною формою організації післядипломної освіти є перепідготовка та підвищення кваліфікації фахівців з використанням навчального тренінгу.

Стан дослідження. У «Великому тлумачному психологічному словнику» знаходимо, тренінг – це будь-яка навчальна програма чи набір процедур, розроблених для того, щоб в результаті їх роботи був отриманий кінцевий продукт у вигляді організму, здатного на деяку певну реакцію

(реакції) або участь у деякій складній діяльності. Це дуже широке визначення, яке охоплює будь-яке навчання. Відтак, тренінг – це тренування, напрацювання умінь і навичок [1, с. 11].

Проблему розробки та впровадження ефективних тренінгових форм організації навчання досліджували багато вітчизняних та зарубіжних вчених. Схеми і технології розроблення тренінгових програм відображені у працях Вачкова В.І., Самсонової О.В., Кроля Л.М., Михайлової О.Л., Горбушиної О.П. та інших. Зокрема Ю.М. Ємельянов розглядає тренінг як групу методів розвитку здібностей до навчання і оволодіння будь-яким складним видом діяльності [2, с. 89]. І.В. Вачков вважає тренінг ефективним методом формування навичок самопізнання і саморозвитку.

Виклад основного матеріалу. Тренінг – це багатофункціональний метод цілеспрямованих змін психологічних феноменів людини, групи або організації з метою гармонізації професійного та особистісного буття людини (С. Макшанов)[3]. Практика використання тренінгових методів розвитку особистості сьогодні поступово охоплює щоразу ширші галузі індивідуального, суспільного та професійного життя людини. Значення тренінгу як особливого явища у світі постійно зростає, оскільки його ефективність поряд з іншими підходами до організації навчання переконливо доведено практикою.

Для сучасної людини, у царині її професійних компетентностей особливо важливими є навички орієнтації. При цьому методи навчання настільки різноманітні: лекції, доповіді, семінарські заняття, індивідуальні бесіди, коучінг, практичні вправи (практикуми), робота в команді, опитування експертів, рольові та ділові ігри, методи конкретної ситуації, у тому числі кейси, «круглі столи» за участі спеціалістів та безліч інших приходять на допомогу при організації ефективної післядипломної освіти. При цьому зрозумілим є, що виходячи з «Піраміди навчання» маємо оцінку ефективності різних форм організації навчальної діяльності. Так, зокрема ефективність засвоєння від використання лекції становить 5%, читання – 10%, відео/аудіо матеріалів – 20%, демонстрації – 30%, дискусійні групи – 50%, практика у дії – 75%, інтерактивних форм навчання – 90%. Відтак, для досягнення найкращого результату із 90% гарантією пам'ятати отриману інформацію як мінімум ще три дні, необхідно почути її, побачити, обговорити і мати можливість застосувати на практиці. Саме тому навчальний тренінг стає тією формою організації післядипломної освіти, яка має ряд переваг у формуванні професійних компетентностей слухачів.

Метою післядипломної освіти є створення оптимальних умов для розвитку високого рівня самоорганізації професійної діяльності фахівців на рефлексивній основі, розвитку їх професійних здібностей, а також забезпечення якісного змісту організації процесу підвищення кваліфікації

відповідно до суспільних вимог та нових змін, які відбуваються в освітньому просторі, інтегрованому у світове співтовариство.

Досягнення окресленої мети можливе при організації навчальної діяльності в закладах післядипломної освіти із застосуванням навчальних тренінгів. Це метод навчання завдяки якому за відносно короткий час можливо засвоїти досить великий об'єм інформації і одразу ж спробувати застосувати його на практиці.

Нами розроблено та впроваджено в систему післядипломної освіти ряд навчальних тренінгів спрямованих на формування різних професійних компетентностей. Різні тренінгові техніки впроваджено для підвищення кваліфікації слухачів Рівненського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти та Рівненського обласного центру перепідготовки та підвищення кваліфікації працівників органів державної влади, органів місцевого самоврядування, державних підприємств, установ та організацій.

Застосовувалися такі тренінгові техніки:

1. Інформаційна (отримання інформації засобами лекцій, інструктажів, конференцій, фільмів, відеозаписів).

2. Стимуляційна (імітаційна). Імітується робоче місце, організаційна ситуація, трудові проблеми. Тут реалізуються такі методи: ігри з прийняттям рішень і розв'язання типових організаційних проблем, кейс-стаді, рольові та інші ділові ігри.

3. Вправи з практичного виконання роботи (виробниче навчання).

4. Груподинамічні вправи. Ця техніка спрямована на формування та удосконалення соціальної компетентності: культури ділового спілкування, злагодженість дій у команді, уміння запобігати чи конструктивно вирішувати конфлікти. Груподинамічні вправи ґрунтуються на вільній імпровізації учасників тренінгу, їхніх невимушених діях, що можуть змінювати ситуацію[4, с. 20].

Пригадуючи відому легенду «про будівництво храму», розуміємо, що найкращий тренінг – той, після якого учасник досконало володіє технікою «перенесення каміння» і розуміє, що він «будує». Тобто, для того щоб людина ефективно діяла, їй необхідно під час тренінгу отримати відповіді на запитання «для чого?», «що?», «як?».

Виходячи з основних принципів навчального тренінгу, а саме: принцип активності, принцип дослідницької позиції в процесі роботи в групах, принцип об'єктивації поведінки та принцип партнерської взаємодії, приходимо до висновку, що саме така форма організації післядипломної освіти є шляхом до розвитку знань і майстерності. У свою чергу дає можливість у практиці підвищення кваліфікації реалізувати модель «РОСТ», запропоновану американських психологом Джоном Уїтменом. Сутність цієї моделі можна описати за літерами її назви:

Р – «розстановка цілей», тобто акцент на тих моментах, які в цей час є для вас найбільш актуальними.

О – «обстеження ситуації», що дозволяє точно визначити форми і методи навчання, які необхідні у цей час для вашої професійної діяльності.

С – «список можливостей», який дозволить вам правильно оцінити ваші особистісні та професійні уміння і навички, активізувати їх, удосконалити за час навчання.

Т – «те, що необхідно зробити» чи практичний план реалізації програми особистісного росту, який дозволить не зійти зі шляху і досягнути необхідних вам результатів.

Враховуючи освітню реформу, яка стосується і післядипломної освіти зокрема, розуміємо, що в системі надання послуг підвищення кваліфікації з'являється елемент конкуренції. На ринку освітніх послуг лишається той, хто пропонуватиме найбільш ефективну форму організації навчання. Тому, на наш погляд при розробці навчальних тренінгів необхідно звернути увагу на алгоритм створення тренінгової програми. Такий запропонований Т.А. Демидовою і містить сім основних етапів.

1. Вибір теми навчального тренінгу: в ідеалі – тема повинна бути цікавою як тренеру, та і задовольняти освітні потреби слухачів.

2. Добір матеріалів за темою тренінгу: хороший тренер повинен спиратися на визначену концепцію того феномену, якому тренінг присвячено і бути експертом в обраній темі.

3. Окреслити межі теми: вдало обрати назву навчального тренінгу, визначити цілі та завдання якомога точніше.

4. Визначити критерії досягнення мети тренінгу: спираючись на які показники можна з упевненістю говорити, що мета тренінгу досягнута, а поставлені завдання виконані.

5. Розбити тему на змістовні частини: їх кількість може коливатися від трьох до семи.

6. Детально розібрати кожну змістовну частину навчального тренінгу: наповнити її необхідними технологіями.

7. Сформулювати програму тренінгу: розрахувати, скільки орієнтовно часу необхідно на проведення кожної змістовної частини і на весь навчальний тренінг, обрати формат проведення тренінгу[5, с. 42].

Сьогодні є можливість вільного вибору форми та способу підвищення кваліфікації та післядипломної освіти. Тому при обранні «свого» тренінгу чи семінару, необхідно пам'ятати, що під час них необхідно вирішити два головних завдання: 1) освоювати нові знання, виробляти та закріплювати навички, необхідні для успішної професійної діяльності; 2) працювати над усуненням недоліків у звичних діях, удосконалювати особистісні якості.

Ефективний навчальний тренінг – це:

- розвиток бази знань та умінь, накопичення та систематизація того запасу інформації, на основі якого можна створювати щось нове, а також удосконалення навичок та компетенцій, необхідних для відповідного виду професійної діяльності;
- створення атмосфери, яка сприяє творчості, породженню нових ідей, розв'язання проблем в новому ракурсі;
- збільшення шансів на творче вирішення професійних завдань, розв'язання проблемних ситуацій.

Практика застосування навчального тренінгу при здійсненні післядипломної освіти вчителів та державних службовців, а також діагностика результатів навчання дають змогу відзначити:

1. Навчальний тренінг, як організаційна інтерактивна форма навчання сприяє прогресу формування професійних знань та практичних навичок. Результати діагностики серед слухачів свідчать про позитивні тенденції задоволеності такою формою навчання і підвищення кваліфікації.
2. Крім оволодіння певними навичками і компетентностями, навчальний тренінг – це така форма навчання, що створює позитивну емоційну атмосферу і задовольняє очікування, посилює рівень концентрації на проблемі та показує шляхи її вирішення ще під час заняття.

Висновки. Наведені вище переваги навчального тренінгу як форми організації післядипломної освіти засвідчують, що саме тренінг є ефективним у формуванні професійних знань навичок та компетентностей. Крім того, це форма післядипломної освіти, що створює умови для саморозкриття учасників та самостійного пошуку способів вирішення власних професійних завдань, а також для розвитку і формування усталеного творчого підходу при здійсненні професійної діяльності.

Список використаних джерел

1. Пузиков В.Г. Технология ведения тренинга / В.Г. Пузиков. – СПб.: Речь, 2007. – 224 с.
2. Емельянов Ю.Н. Активное социально-психологическое обучение / Ю.Н. Емельянов. – Л.: ЛГУ, 1985. – 165 с.
3. Макшанов С.И. Психогимнастика в тренинге / С.И. Макшанов, Н.Ю. Хрещева. – СПб., 1993. – 256 с.
4. Мерзлякова Е.Л. Тренинг-навигатор для работников офиса. Тренируйтесь с умом! / Е.Л. Мерзлякова, В.Э. Петухов. – СПб.: Издательство «Речь», 2007. – 228 с.
5. Демидова Т.А. Технологии создания тренинговых программ / Т.А. Демидова // Психологічний тренінг у мистецтві, культурі, освіті: Збірник наукових праць Всеукраїнської науково-практичної конференції / Херсонський державний університет. – К. – Херсон: Просвіта, 2010. – С. 37–42.

Л.Г. Каряка,
вчитель-методист «Нікопольської середньої загальноосвітньої
школи I-III ступенів №6», відмінник освіти

ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ПЕДТЕХНОЛОГІЙ У ВИКЛАДАННІ ХІМІЇ В ШКОЛІ

Завдання сучасного вчителя організувати освітній процес так, щоб учні сповна засвоїли матеріал, тобто віддача від його уроку була максимальною. Але великою помилкою є намагання дати учневі якомога більший об'єм знань, не звертаючи увагу на їх якість. Хімія – природнича, фундаментальна наука, можна сказати, навіть унікальна, оскільки це наука про навколишній світ. Але сьогодення показує, що учні все рідше обирають як предмет для здачі зовнішнього незалежного оцінювання хімію (про це свідчать дані українського центру оцінювання).

Питання як зацікавити учня оволодівати знаннями хімічної науки стоїть давно перед учителями цього предмета. Перш за все, велику роль відіграє наявність належно укомплектованого шкільного кабінету, щоб підвищити інтерес учнів до хімії, до позакласної роботи, спонукати їх у майбутньому пов'язати своє життя із професією хіміка. Хімічні досліди слід демонструвати, не користуючись віртуальною лабораторією, а спільно із здобувачами освіти їх виконувати і знаходити пояснення того, що учні спостерігають. Учень на уроках має стати активним учасником освітнього процесу, а вчитель уміло направляти та зацікавлювати здобувачів освіти.

Отже, щоб підвищити інтерес учнів до хімії, сучасне вивчення цього предмету неможливе без пошуку нових більш дієвих педагогічних технологій.

Педагогічна технологія – сукупність засобів та методів відтворення теоретично обґрунтованих процесів навчання та виховання, що дозволяють успішно реалізовувати завдання освіти (В. Безпалько) [1].

У програмі з хімії зазначено, що мета навчання полягає у формуванні засобами навчального предмета ключових компетентностей учнів, необхідних для соціалізації, творчої самореалізації особистості, розуміння природно-наукової картини світу, вироблення екологічного стилю мислення і поведінки та виховання громадянина суспільства, вироблення розуміння суспільної потреби в розвитку хімії, ставлення до хімії як до можливої галузі майбутньої практичної діяльності [2].

На своїх уроках намагаюся поєднати традиційні та інноваційні методи навчання [3]. Мета інтерактивного навчання – підготовка особистості до реального життя, формування громадянської позиції, перехід до особистості, що сама реалізується. Використання інтерактивного навчання,

на відміну від інших систем навчання, дозволяє значно збільшити відсоток засвоєння інформації. Використовую такі інтерактивні методи [4]:



Головна роль в інтерактиві відводиться розвиваючим методам – пошуковим, дослідницьким. З ролі споживача інформації учень переходить у роль шукача.

Головне, що вимагається від учителя, – дати можливість учню відчувати свою необхідність та інтелектуальну спроможність.

Метод проектів надає вчителю широкі можливості для зміни традиційних підходів до змісту, форм і методів навчальної діяльності, піднімаючи на якісно новий рівень всю систему організації процесу навчання. Метод проектів, який часто використовую для творчої організації роботи на уроках хімії, допомагає учням ґрунтовніше, а головне самостійно розібратися в навчальному матеріалі, спонукає їх здійснювати пошукові, а часом і дослідницькі роботи, перш ніж представити власний проект (найчастіше це мультимедійні презентації) перед іншими дітьми. Проекти «Негативний вплив наркотичних речовин, алкоголю та тютюну на здоров'я людини», «Сполуки основних класів у будівництві й побуті», «Вплив хімічних сполук на довкілля і здоров'я людини», «Роль хімії в житті

суспільства» представлені учнями були цікаві навіть тим здобувачам освіти, які ще не вивчали хімію.

Сьогодні пропонується кілька типів проектів:

- за кількістю учасників (колективні, малі, індивідуальні);
- за видом діяльності (дослідницькі, пошукові, прикладні, творчі, ознайомлювально-орієнтуючі);
- за тематикою (монопроекти, між предметні);
- за терміном виконання (короткотермінові-розробляються протягом кількох уроків, середніх – від тижня до місяця, довгострокових – від місяця до кількох місяців) [5].

При вивченні хімії часто доводиться інтенсифікувати більшість уроків, використовуючи проблемну технологію, як особливий вид пізнавальної активності, що має на меті активізацію процесу пізнання й осмислення нового [6]. Багато проблемних питань, що пробуджують зацікавленість у здобувачів освіти виникає під час вивчення тем курсу органічної хімії (наприклад проблема з визначення валентності атомів Карбону у органічних сполуках, невідповідність хімічних властивостей органічної сполуки її формулі тощо).

Сьогодні, мабуть, неможливо вчити здобувачів освіти хімії без використання індивідуально-диференційованого підходу до учнів (технологія різнорівневого навчання). Хімія – складний навчальний предмет, учні по-різному сприймають навчальний матеріал, тому проблему міцності знань з хімії можна розв'язати лише, використовуючи технологію різнорівневої диференціації, яка орієнтована на введення трьох стандартів у організації навчальної діяльності:

- обов'язкової загальноосвітньої підготовки (рівень, якого повинен досягти кожен учень): засвоєння знань в рамках навчальної програми;
- підвищеної підготовки, тобто з поглибленим засвоєнням змісту навчального предмета;
- навчання на рівні поглибленого вивчення предмета для здібного учня [7].

Безумовно, вчителю слід працювати разом із батьками здобувачів освіти, але, перш за все, кожен учень повинен самостійно визначити свою власну траєкторію на підставі наявних здібностей, уподобань, інтересів. Проте до самостійного вибору учнів слід готувати заздалегідь, радити, показувати перспективи подальшого вивчення до хімії у майбутньому. Але право вибору має залишатись за випускниками, оскільки вивчення кожного предмета в школі – не мета, а засіб розвитку дитини.

Впровадження у процес викладання хімії в школі STEM-освіти дозволяє поєднати передбачені шкільною програмою знання та дати сукупність практично важливих знань, необхідних для подальшого життя людини у техносфері, глибокого розуміння екології і природи в цілому та сформувати

в учнів розуміння прикладного характеру наукових знань, що дасть їм можливість у майбутньому втілювати набуті знання у життя [8].

Основна ідея оновлення освіти полягає в тому, що навчання має стати більш індивідуалізованим, функціональним та ефективним. Саме тому, сучасний вчитель повинен бути постійно у стані пошуку нових, більш ефективних технологій, що сприяють розвитку творчих здібностей учнів. Необхідна умова: учень стає активним учасником навчального процесу, а вчитель був організатором його пізнавальної діяльності [9].

Список використаних джерел

1. Сазоненко Г. Педагогічні технології / Г. Сазоненко – К.: Шкільний світ, 2009. – 128 с.
2. Хімія 7-9 класи Навчальна програма для загальноосвітніх навчальних закладів (Програма затверджена наказом Міністерства освіти і науки України від 07.06.2017 р. №804).
3. Навчання хімії в загальноосвітньому навчальному закладі : методичний посібник для вчителів / О.В. Харченко, В.Г. Лелеко; за заг. ред. Л.Д. Покроєвої, С.Є. Вольянської. – Харків : Харківська академія неперервної освіти, 2015. – 176 с.
4. Перспективні педагогічні технології в шкільній освіті: Навчальний посібник / За заг. ред. С.П. Бондар. – Рівне: Тетіс, 2003. – 200 с.
5. Метод проектів: традиції, перспективи, життєві результати : практико зорієнтований збірник / [наук. ред. І.Г. Єрмаков]. – К. : Департамент, 2003. – 500 с.
6. Сазоненко Г. Педагогічні технології / Г. Сазоненко – К.: Шкільний світ, 2009. – 128 с.
7. Веденина Т.И. Дифференциация обучения, как важный фактор развития познавательных интересов школьников [Електронний ресурс] / Е. И. Веденина. – Режим доступу: <http://festival.1september.ru/articles/413417/>.
8. STEM-освіта-проблеми та перспективи: збірник матеріалів III Міжнародного науково-практичного семінару, м. Кропивницький, 24-25 жовтня 2018 р. / за заг. ред. О.С. Кузьменко та В.В. Фоменка. – Кропивницький : ЛА НАУ, 2018. – 100 с.
9. Муравлева О.И. Инновационные технологии обучения, реализуемые в практике учителей химии [Электронный ресурс] / О.И. Муравлева. – Режим доступа: <http://festival.1september.ru/articles/513604/>.

ІСТОРІЯ ОСВІТИ ТА ПЕДАГОГІКИ

УДК 37.013.46

Н.А. Данік,

асистент кафедри іноземних мов та методики їх викладання
Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ В ПОЛЬСЬКІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ НАУЦІ

Анотація. У статті розглянуто теоретичні аспекти методів навчання в польській педагогічній науці. Положення провідних польських дидактів щодо трактування методів навчання систематизуються та узагальнюються авторкою.

Ключові слова: педагогіка, дидактика, методи навчання, вчитель, учень, Польща.

Поняття методу навчання і класифікації методів навчання залишаються дискусійними в сучасній педагогічній науці. Як відомо, методи – це сукупність шляхів, способів, прийомів досягнення мети діяльності, а метод навчання, в свою чергу, є системою послідовної взаємодії педагогів та учнів, спрямованою на організацію засвоєння змісту освіти. Вся сукупність методів навчання покликана забезпечити єдність освіти, виховання і розвитку.

Методи навчання розглядали в своїх працях вітчизняні педагоги А. Алексюк, Г. Ващенко, Ю. Бабанський, І. Харламов та інші, проте метою нашої статті є розгляд теоретичних аспектів методів навчання в польській педагогічній науці.

Відомий польський педагог та дидакт Йозеф Пултожицький у своїй праці «Dydaktyka dla nauczycieli» (2003) розглядає метод як систематично застосований певним чином спосіб поведінки, з метою досягнення бажаних результатів [2]. У процесі викладання і навчання, методи повинні забезпечити найуспішніше досягнення навчально-виховних результатів. В процесі навчання метод стає основним елементом навчального процесу. Автором також розглядаються правила і закономірності навчання під час застосування вибраного методу. Вчений здійснює класифікацію методів навчання та виокремлює: прості методи – однорідні (лекція, дискусія, показ

дій, бесіда) та комплексні методи (складені, такі, як метод практичного навчання, який включає в себе приклад, демонстрацію, показ дій; проблемний метод та інші). Критерієм поділу методів навчання є їх складність.

Розглядаючи відношення методів до джерела знань Т. Новацький, здійснює класифікацію методів навчання за джерелом:

- предмети і явища дійсності;
- слово вчителя;
- друкований текст;
- наочні засоби (таблиці, схеми, відео-практичний фільм, виробничі заняття);

за методом навчання:

- зображення предметів і явищ;
- опис, розповідь, лекція, бесіда, дискусія;
- робота з підручником чи текстом;
- демонстрація з поясненнями;
- обговорення, показ, вправи, виробничі завдання [цитую за 3].

З урахуванням дидактичних цілей, які вчитель передбачає і закладає для використання на уроці, автор виокремлює наступні види методів: за навчальною ціллю (подання нового матеріалу, пошук знань, закріплення та перевірка знань) і власне методи навчання:

- розповідь, лекція, робота з підручником, демонстрація явищ, предметів і наочних засобів, робота з програмними текстами;

- підготовка рефератів, лабораторні заняття, розв'язування проблемних завдань;

- систематичне повторювання, вправи на закріплення;
- усний контроль, письмовий контроль, практичний екзамен, тести [3].

Інший відомий польський педагог Ч. Купісевич у «Засадах загальної дидактики» виокремлює наступний поділ методів:

- на основі слова (бесіда, лекція, робота з книжкою, дискусія);

- на основі спостережень і вимірювань (демонстрація, власне вимірювання);

- на основі практичної діяльності учнів (лабораторний метод, метод практичних занять, вправи);

- програмне навчання [4, с. 82].

Цей поділ доповнюється проблемними методами, що дозволяє представити наступні категорії методів навчання, які з'являються в подальших дослідженнях. Розглядаючи методи навчання, польський педагог Чеслав Купісевич зауважує, що способи праці з дітьми і молоддю повинні бути підібрані залежно від віку учнів, характерних особливостей окремих предметів навчання, а таких цілей і дидактичних завдань, які мають бути зреалізовані. Окрім розповіді, лекції, бесіди, дискусії, роботи з

книгою, демонстрації, вимірювання речей, явищ і процесів на основі практичної діяльності, автор найважливішими та найкориснішими називає метод лабораторний та метод практичних занять.

«Метод навчання – найбільш типовий зразок діяльності, що здійснюється вчителем, спосіб праці, система дій, спрямованих на виклик, спрямованість і сприяння процесу навчання учня, в результаті якого повинна виникнути у вихованцеві запланована зміна. Цією зміною можна охарактеризувати як отримання нових повідомлень, навичок володіння новими знаннями на практиці, а також розвиток інтересів, здібностей, формування ставлення та світу цінностей учня», – наратує А. Сайдак у «Metoda nauczania. Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku» [5, с. 180].

Автор зазначає, що емоційна активність пов'язана з переживанням пізнавальних, моральних, соціальних, етичних, а також інших цінностей, з процесом їх створення. Методи стимулювання призначені для стимулювання та формування емоційної сфери учня, щоб надати пізнанню особистісного виміру. Емоційний досвід, власна оцінка дійсності повинна сприяти повноцінному розвитку особистості. Методи валоризації – це способи викриття світу цінностей разом із залученням сфери учнівського досвіду.

Різні типи лекцій, виступи, індивідуальна або командна робота, шкільні урочистості та інші форми, які викликають учнівські переживання і дають можливість учням емоційно виразити себе, оскільки учні роблять вибір, ідентифікують, відхиляють зайве, займаються творчістю, креативністю, виражають свій власний неповторний стиль. З погляду на предмет активності, експресивні методи належать також до методів навчання. У даних методах домінуючою є активність учнів, що відносить їх до групи методів навчання через відчуття. До експресивних методів найчастіше включають драму, фільми, театральне мистецтво і вистави.

Практична навчальна активність полягає у перетворенні реальності. Тут джерелом нової інформації є досвід, який допоможе покращити власну компетентність. Методи організації ситуації за яких учень чи студент в практичний спосіб буде використовувати власні знання, мають назву практичних методів. Поміж них, за різними авторами можна вирізнити: методи практики і реалізації завдань (Оконь, 2001), лабораторні методи і методи практичних занять (Пултожицький, 2004), Використання цих методів у навчанні мають істотне значення для освіти і практичних вмінь учня.

В. Оконь, керуючись активністю діяльності людини, виділяє чотири групи методів: асиміляція знань, самостійний прихід до знань, валоризаційні і практичні методи [6, с. 45]. У кожному з них діяльність учителя і учнів творить різного роду систему діяльності, а спільною рисою є переважаюча активна діяльність.

Авторка також подає визначення методу навчання: «Метод навчання – доцільний і систематичний спосіб роботи учителя з учнем, який уможливорює оволодіння учнів знаннями разом із вмінням користуватися ними на практиці, а також передбачає розвиток здібностей учнів і зацікавленості в пізнанні» [6, с. 49]. Доцільність використання методів навчання визначає характер діяльності вчителів та учнів, а також наочно-технічні джерела, що замінюють деякі інші види діяльності. Доцільність залежить, перш за все, від того, чи і в якому ступені навчання викликає активність, самодіяльність і захоплення самих учнів.

Отже, у працях польських педагогів метод навчання – це доцільний і систематичний спосіб роботи учителя з учнем, який дає можливість учням оволодіти знаннями разом із вмінням користуватися ними на практиці, а також забезпечує розвиток здібностей і зацікавленості в учнів. До основних методів відносять розповідь, лекцію, бесіду, дискусію, роботу з книгою, метод практичних занять.

Список використаних джерел

1. Ващенко Г. Загальні методи навчання: Підручник для педагогів. К. : Українська Видавнича Спілка, 1997. С. 116-441.
2. *Półturzycki Józef Dydaktyka dla nauczycieli* [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://docs17.chomikuj.pl/5646560107,PL,0,0,Dydaktyka-dla-nauczycieli-P%C3%B3%C5%82turzycki.pdf>
3. Wyżga Olga *Metody nauczania stosowane na wyższej uczelni* [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://rep.up.krakow.pl/xmlui/bitstream/handle/>
4. Kupisiewicz Czesław *Dydaktyka*. Krakow : Impuls, 2012. 356 s.
5. Sagajdak A. *Metoda nauczania*. Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku. Warszawa : Żak, 2004. S. 180-186.
6. Okoń W. *Słownik pedagogiczny*. Wydanie 3 poprawione. Warszawa : Żak, 2001. 468 s.

І.І. Кучма,

Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія ім. Тараса Шевченка

ІДЕЇ ГУМАНІСТИЧНОЇ ПЕДАГОГІКИ В ІСТОРІЇ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

Анотація. У статті проаналізовано гуманістичні ідеї, принцип народності у вихованні. Обґрунтовано значення його педагогічної спадщини для сучасного освітньо-виховного процесу в контексті реформування початкової освіти.

Ключові слова: виховання, особистість, гуманізм, народ, початкова освіта.

Постановка проблеми. З огляду на сучасні проблеми реформування освітньо-виховної системи актуальними є думки про те, що школа має бути доступною усім дітям і слугувати інтересам народу. Вагоме значення має вдосконалення навчально-виховної роботи у школі, зокрема дотримання дидактичних принципів: наочності, доступності, активності у навчанні, ґрунтовності та міцності знань учнів.

Гуманізація змісту на всіх рівнях освіти – це вияв нового мислення світового співтовариства щодо глобальних проблем розвитку людства. Вона передбачає передусім посилену увагу до внутрішнього світу людини, найбільше сприяння розвитку всіх її здібностей, фізичних і моральних якостей.

Пріоритетна роль у гуманізації школи належить мовній, літературній, історичній, естетичній освіті, людинознавчим курсам, завдяки яким діти краще пізнають свою національну самобутність і світ, людей, суспільство, вчаться самоорганізації і саморегуляції поведінки. Це сприяє розвитку гуманітарного мислення, утвердженню самоцінності кожної особистості.

Гуманітаризація визначає, що людина у взаєминах з природою – не володар, а лише його частинка. Тому, ставиться мета змалку виховувати відповідальне ставлення дитини до свого довкілля.

Розглядаючи питання побудови системи початкової освіти на гуманістичних засадах звертаємо увагу на педагогічних ідеях видатних педагогів.

Стан дослідження. Обґрунтування значення педагогічної спадщини для сучасного освітньо-виховного процесу в контексті реформування початкової освіти.

Виклад основного матеріалу. У західноєвропейській культурі епохи Відродження, гуманізм реалізується як прогресивна течія, спрямована на утвердження поваги до гідності й розуму людини, її права на земне щастя, вільний вияв природних людських почуттів і здібностей. Видатними представниками гуманізму були Леонардо да Вінчі, Т. Кампанелла, Дж. Бруно, Ф. Петрарка, Т. Мор, Ф. Рабле, Я.-А. Коменський, М. Копернік

та ін. Саме в цей період гуманізм знайшов відображення як у поглядах на виховання, так і в організації практичної роботи шкіл, знаменував собою переворот у всій культурі та світогляді. Превалюючими ознаками освіти стали повага до дитини, увага до її потреб та психологічних особливостей, прагнення до фізичного розвитку, заборона фізичних покарань.

Багатою гуманістичними концепціями була педагогічна творчість представників епохи буржуазних революцій і Просвітництва. Найвидатніша постать цього періоду – філософ-просвітитель, письменник, педагог Жан-Жак Руссо. Його демократична педагогічна система є палким протестом проти схоластичної мертвої школи, тілесних покарань. Основою педагогічної системи Руссо є принципи гуманізму, природовідповідності та індивідуального підходу до дітей. Завданням морального виховання філософ вважав виховання людини гуманної і людяної, яка прагне до свободи, вміє працювати.

У період Нового часу Жан-Жак Руссо в романі «Еміль, або про виховання» виступає проти схоластичної школи із зубрінням і жорстокою дисципліною, з тілесними покараннями та приниженням особистості. Етика поведінки педагога за Руссо, це – створення умов для саморозвитку особистості дитини.

У вітчизняній педагогічній думці гуманістичні ідеї чітко проглядаються у творчому спадку О.В. Духновича, який охоплює різні сегменти: філософський, соціокультурний, просвітницький, педагогічний, мовознавчий, суто теологічний, землегосподарський, фітотерапевтичний. Всі вони більшою чи меншою мірою досліджені словацькими вченими – Ю. Бачою, Л. Боботою, М. Мушинкою, М. Ричалкою та закарпатськими науковцями – М. Баяновською, В. Гомоннаєм, Д. Данилюком, М. Зимомрею, В. Туряницею, П. Федакою, С. Федакою, В. Химинцем, В. Худаничем, П. Чучкою.

Надзвичайно важливим для нас бачиться вивчення основи педагогічної концепції О. Духновича — питання виховання особистості на гуманістичних засадах. Життєвий шлях педагога і просвітителя тісно пов'язаний із трагічною і мужньою боротьбою українського народу за свою національну незалежність. Ставши домашнім учителем, Олександр Духнович наполегливо вивчав педагогічну літературу. За три роки учительської практики і ґрунтовного опрацювання та засвоєння педагогічних знань він міг уже виховувати, за його власним визнанням, «на найкращих основах педагогіки».

Просвітник зробив помітний внесок у розвиток теорії родинного виховання. Будучи добре ознайомленим з його тогочасним станом, Духнович розкривав причини недостатньої результативності виховного процесу, розробляв шляхи розв'язання цієї проблеми. Він висловлював достатньо обґрунтовану думку, що ефективність родинного виховання

залежність від його спрямованості, зв'язку сім'ї і школи, усвідомлення кінцевої мети.

Детально зупиняється О.В. Духнович на вихованні дитини впродовж першого року її життя, тобто на початковому етапі розвитку. На його думку важливо дотримуватись помірності в усьому, особливо в харчуванні. Особливу увагу в цей період необхідно звертати на фізичне загартування, адаптування дитячого організму до навколишнього середовища, кліматичних змін, що сприятиме виробленню імунітету. На другому етапі розвитку дитини, активізується її фізичне виховання, яке має відбуватися паралельно з духовним. На цьому етапі в неї формуються певні моральні цінності, вона готується вступити до школи. Кінцевою метою виховання є збереження нації, а єдиним можливим шляхом досягнення цього - є наука і просвітництво побудові на гуманістичних засадах.

Вказуючи на вирішальну роль школи і учителя у формуванні особистості, О. Духнович при цьому не принижував і роль сімейного виховання. Велику роль у сімейному вихованні О. Духнович відводив матері. Він засуджував тогочасні традиції, за якими після народження дитину віддавали на годування нянькам, гувернанткам. Педагог радив самим виховувати своїх дітей і надав матерям багато порад щодо їх виховання, навчання, гігієни харчування і фізичного розвитку.

Виховання передбачає засвоєння дітьми звичаїв свого народу шляхом вправ і настанов. Першими наставниками і вихователями дітей є їх батьки. Звертаючись до батьків, О.В. Духнович пише « Дай синові своєму здоровий розум, дай йому добрий норов, дай йому науку, здібності. Працьовитість, добре серце.. дай йому добру волю... – і дав йому все» [13, с. 40].

Гуманістичне начало, розуміння важливих завдань виховання пронизують педагогічні твори О. Духновича. У підручниках для початкової школи, посібниках головним є виховання загальнолюдських цінностей. Поряд з конкретними вправами для читання, письма, скоропису були наведені у віршованій формі моральні настанови для дітей. Так звані «Шкільні правила» були згруповані у 14 віршів: «Про шкільні справи», «Про поведінку дітей у школі», «Про покарання дітей за проступки», «Про майбутню долю» тощо. Добір вправ для читання у вигляді віршів значно підвищував інтерес до читання і полегшував запам'ятовування тексту. Весь буквар побудований за принципом виховуючого навчання. У ньому О.В. Духнович засуджує пихатість, лінощі, брехливість, закликає любити працю, бути ввічливим, стараним, добрим.

Рішуче виступав Олександр Васильович проти тілесних покарань, вважаючи, що це принижує гідність людини, особливо коли дівчат карають у присутності хлопців.

Він засуджував формальні знання, зубріння, радив учителям розвивати самостійне мислення дітей, навчати їх реалізовувати теоретичні знання на

практиці. Одним із ефективних засобів засвоєння дітьми знань вважав емоційність мови вчителя. Навчання має бути «само охотним», тобто добровільним, без примусу, відбуватися в сприятливій морально-психологічній атмосфері. Не можна перевантажувати учнів інтелектуальними завданнями, треба частіше використовувати ігрові прийоми. Доцільно чергувати уроки з фізичними вправами, іграми, танцями, купанням тощо.

Серед методів перевірки знань О. Духнович вирізняв щоденні, щотижневі, щомісячні. Двічі на рік пропонував проводити публічну перевірку знань, метою якої є демонстрування не лише успіхів учня, а й результативності роботи вчителя.

Дидактичні погляди О. Духновича відзначались великою глибиною і оригінальністю, ґрунтувались на ідеях педагогів-гуманістів епохи Відродження.

Педагог глибоко вірив у те, що кожна людина, незалежно від походження, може стати освіченою і доброчесною в результаті відповідного виховання. Всі діти мусять відвідувати школу, звідти виносити не тільки певну суму свідомо засвоєних знань, а й все зрозумівши, і в дію привести повинні. З цього погляду він і робить спроби розв'язати основні питання дидактики.

Наші дослідження показали, що в Україні найбільш популярними є вальдорфські школи та Монтессорі-школи, тому доречно розглянути професійні вимоги до особистості педагогів, котрі працюють саме у таких школах.

Роль Монтессорі-вчителя, який допомагає дитині у процесі саморозвитку, суттєво відрізняється від традиційної. Він повинен мати енциклопедичні знання, високий рівень професійної освіти, досконало володіти методом виховання Марії Монтессорі. Саме педагог готує середовище, яке допомагає дитині бути самостійною і незалежною в своїх діях. Основна теза традиційної школи – вчитель формує особистість. У Монтессорі-школі дитина розглядається як сформована на цьому етапі особистість. Мета вчителя, який хоче організувати працю за системою М. Монтессорі, не є прищепити дитині знання про форму, колір, матеріал, привчити слухняно виконувати правила. У цій системі йдеться про радикальне переміщення центру діяльності вчителя. У Монтессорі-групі є підготовлене середовище, що навчає і виховує дитину. Учитель у цій мікросистемі – це ланка, що поєднує навчальний матеріал, який виконує розвивальну функцію, і дитину. Його завдання – надати в розпорядження дитини «знаряддя для розумової гімнастики».

Метод Монтессорі потребує постійної граничної напруги сил кожного педагога, розуміння ним психіки дитини, її потенційних можливостей, вміння знайти індивідуальний підхід. Монтессорі-педагог нічого не робить

за дитину, а допомагає їй досягти успіху самотійно, вірить, що дитина відкриває себе у роботі, особливо у тій, яка її цікавить. Сам учитель має звільнити себе від упередженості щодо «рівнів» і «типів», якими послуговуються сьогодні педагоги, диференціюючи вихованців.

В Україні ідеал гуманістичного виховання творчо реалізував у 60-х роках ХХ століття В.О. Сухомлинський. Його освітня система зорієнтована на творення щастя кожного вихованця, доброзичливого ставлення до дітей, створення умов для індивідуально-творчого розвитку кожної особистості. Розробляючи систему гуманістичного виховання, Василь Сухомлинський обґрунтовано довів ефективність методу створення спеціальних педагогічних ситуацій, виховна суть яких зумовлена конкретною практичною діяльністю вихованця у реальних життєвих умовах, коли необхідно зробити моральний вибір, виявити власні людські якості. Розвиваючи дитячу індивідуальність, педагог надавав великого значення людяності. У «Школі радості» вихованці осягали ази людяності. Вони вчилися бачити горе, сум, тривогу, відчай, радість людей, які оточують їх у повсякденному житті, робили шляхетні вчинки – допомагали цим людям із внутрішніх спонукань, переживаючи при цьому глибоке почуття задоволення. Так дитина вчилася співпереживати, розуміти іншу людину і оцінювати саму себе, виходячи з принципів гуманізму. На думку вітчизняних науковців, проголосивши творення добра дитиною найважливішою ідеєю своєї педагогічної концепції, Сухомлинський багато в чому випередив своїх американських колег, які сьогодні основним завданням школи вважають залучення учнів до таких цінностей, як турбота, повага, довіра і відповідальність, у яких вони бачать і цілі, й умови, й методи виховання.

У 80-х роках ХХ століття гуманно-особистісний підхід у вихованні обґрунтував і практично реалізував у «Школі життя» відомий грузинський психолог і педагог Ш.О. Амонашвілі.

У гуманній школі Амонашвілі виділяє шість особливостей виховного процесу, які безпосередньо чи опосередковано впливають на організацію практики гуманних вчинків дитини, а саме: внутрішня наступність творчої діяльності природи і людини-вихователя, тому що природа закладає в дитині можливості безмежного розвитку, а школа бере на себе відповідальність продовжити справу природи і зробити з неї благородну людину; цілісність виховного процесу, що означає цілісність життя дитини, яке спрямоване в майбутнє; шкільний урок розглядається як акумулятор, провідна форма життя дітей, а не тільки їх уміння, оскільки благополуччя життя дитини на уроці забезпечується співпрацею і співтворчістю з учителем та іншими учнями; співробітницькі взаємини учителя з дітьми стають його природною якістю; розвиток у дітей здібності до оцінної діяльності при одночасному скасуванні шкільних оцінок, що є запорукою

успіхів дітей у навчанні; винятково важлива гуманна місія вчителя в «Школі життя».

Висновки. Підсумовуючи викладене, слід підкреслити, що педагогічні погляди, щодо виховання дитини стали теоретичною основою різних авторських концепцій.

Отже, науково-педагогічна спадщина видатних педагогів є великим внеском у розвиток світової педагогічної думки. У своїх демократичних і гуманістичних педагогічних ідеях вони багато у чому випередили західноєвропейських просвітителів свого часу. Висловлені ними думки розвивались педагогами наступних поколінь. Їхня педагогічна спадщина співзвучна сучасним процесам національного відродження в Україні, вдосконалення змісту освіти і виховання у початковій школі відповідно до основних засад реформування освітньо-виховної системи на засадах гуманізму.

Перспективи подальших досліджень пов'язані із вивченням особливостей реформування змісту освіти і виховання з урахуванням гуманістичних ідей української педагогіки.

Список використаних джерел

1. Азаров В. Просвітницька діяльність О. Духновича / В. Азарова. – М., 1999. – С. 98–117.
2. Алексюк А.М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія : [підруч.] / Алексюк А.М. – К. : Либідь, 1998. – 560 с.
3. Баяновська М.Р. Вітчизняні та зарубіжні школи гуманістичного виховання та їхній вплив на організацію практики моральних вчинків дитини / <http://zakinppo.org.ua/kafedri/kafedra-suspilnogumanitarnoi-ta-etikoestetichnoi-osviti/zagalni-materiali/617-vitchiznjani-ta-zarubizhni-shkoli-gumanistichnogo-vihovannja-ta-yihnij-vpliv-na-organizatsiju-praktiki-moralnih-vchinkiv-ditini>
4. Гончаренко С., Мальований Ю. Гуманізація загальної середньої освіти / С. Гончаренко // Початкова школа. – 1995. – №4. – С. 9–14.
5. Історія української школи і педагогіки: хрестоматія / упор. О. Любар. – К.: Знання, 2003. – 766 с.
6. Матюша І. Гуманізація виховання і навчання в загальноосвітній школі / І. Матюша. – К., 1995.
7. Педагогика : учеб. пособ. Для студ. пед. ин-тов / [под ред. Ю.К. Бабанського]. – М.: Просвещение, 1983. – 608 с.
8. Ярмаченко М. Розвиток освіти і педагогічної думки на Україні / М. Ярмаченко. – К., 1991.

Л.В. Пасічник,
здобувач кафедри педагогіки
Криворізького державного педагогічного університету
науковий керівник: **Т.О. Дороніна,**
доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки
Криворізького державного педагогічного університету

**«ВЧИТЕЛЬ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ»
ТА «ВЧИТЕЛЬ-ФІЛОЛОГ»: КОНКРЕТИЗАЦІЯ ПОНЯТЬ
В ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНОМУ КОНТЕКСТІ»**

Усвідомлення сутності нинішніх змін в освіті та прогнозування їхніх вірогідних наслідків, можливо за умов цілісного аналізу педагогічних надбань минулого, на основі сучасного педагогічного знання. Звернення до наукових праць демонструє часткове ототожнення понять «учитель української мови і літератури» та «учитель-філолог». Підтвердження цьому знаходимо у використанні словосполучення «вчитель-філолог» у низці сучасних дисертаційних праць, замість традиційної «предметної» вказівки (О. Циганок «Підготовка майбутнього вчителя-філолога до українознавчої роботи в школі», Умань, 2016 р.; О. Чайка «Підготовка майбутніх учителів-філологів до організації позакласної творчої діяльності учнів загальноосвітніх закладів», Одеса, 2018 р.; С. Процька «Комп'ютерно орієнтована методика формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх учителів-філологів», Київ, 2019 р.).

Звернення до тексту наукових досліджень переконує, що їхні автори уникають конкретизації поняття «вчитель-філолог», проте експериментальна частина роботи свідчить про розширене розуміння фахової спеціалізації. Тобто, переважно йдеться про «студентів Галузей знань: 01 Освіта/Педагогіка (спеціальність 014 Середня освіта), 03 Гуманітарні науки (спеціальність 035 Філологія) [4, с. 122], чи «майбутніх учителів, що навчаються за напрямом підготовки 6.020303 Філологія*. Українська мова і література. Додаткова спеціальність – Мова і література (англійська)» [6, с. 29]. Лише у дисертаційній роботі М. Байди поняття вчитель філологічних спеціальностей розглядається як кваліфікований фахівець, що повністю засвоїв програму підготовки з предметного поля «Філологія» (англійська мова та література, німецька мова та література, українська мова та література, російська мова та література тощо) та виконав вимоги психолого-педагогічної, методичної та практичної програм підготовки відповідно до галузевого стандарту освіти» [2, с. 26]. Проте таке визначення не може бути повністю експліковано на поняття «вчитель української мови та літератури», якщо дослідження проводиться в історико-педагогічному ракурсі.

Відповідно до логіки наукового пошуку, вважаємо за доцільне звернутися до матеріалів докторської дисертації Л. Базиль, яка аналізує наявні дефініції поняття «вчитель української мови на літератури». Вчена вказує, що професія «вчитель української мови та літератури» отримала офіційне затвердження лише у 1918 р., втім у чинному класифікаторі професій (Державний класифікатор професій ДК 003:2010) таку професію не виокремлюють. Тут, за спостереженням Л. Базиль, «визначено професії: вчитель середніх навчально-виховних закладів (код КП – 2320; код ЗКППТР – 25157); професіонали в галузі філології, філолог, філолог-дослідник (код КП – 2444; код ЗКППТР – 2444.1, 2444.2); професіонали в галузі літератури (код КП – 2451); літературознавці (код КП – 2451; код ЗКППТР – 2451.1)» [1, с. 46]. Співставлення професійних функцій перелічених фахівців дозволяє дослідниці стверджувати спільність професій «філолога» та «вчителя-філолога», які у XX ст. диференціювали, наголошуючи, що «філолог – це фахівець, який займається наукою, а вчитель літератури – це фахівець, який опанував основи літературознавства, теоретично і практично підготовлений до виконання завдань шкільної літературної освіти, щоб викликати стійкий усвідомлений інтерес до читання художніх творів, розуміння ролі літератури в житті кожної людини» [1, с. 46]. Утім на сьогодні відбувається наближення у функціональних обов'язків визначених фахівців. Так, І. Гайдай зазначає, що поряд із поняттям «учитель української мови і літератури» сучасні науковці (зокрема О. Семеног, О. Дуплійчук) використовують як тотожні поняття «вчитель-філолог», «студенти філологічних факультетів», «студенти філологи» [3, с. 36].

Провідним фахівцем у розробці методології та методики підготовки сучасного вчителя є О. Семеног, яка у своїй монографії подає таке бачення: «сучасний учитель української мови і літератури – це вчитель-професіонал, котрий має ґрунтовну загальнокультурну, фахову, психолого-педагогічну і методичну підготовку, займає гуманістичну педагогічну позицію, володіє філологічним і психолого-педагогічним мисленням, інформаційною і дослідницькою культурою, універсально освічений, ерудований, творчий майстер-комунікатор, інтелігент, інноватор» [5, с. 122].

Можемо припустити, що в історико-педагогічному аспекті перелік визначених вище професійних знань, умінь та навичок, а отже функцій та робіт, з часом змінювався, актуалізуючи набір тих складників, які були затребувані суспільством у той чи той проміжок часу (тобто детерміновані соціокультурними та, відповідно до часового проміжку дослідження, політико-ідеологічними настановами).

Тому, більш історично виправданим та «предметно-нейтральним» вважаємо визначення, представлене Л. Базиль: «вчитель української мови і літератури – це фахівець, який засобами художніх, публіцистичних,

наукових, літературно-критичних текстів виховує учнів як активних громадян України, творчих читачів, здійснює шкільну мовно-літературну підготовку, орієнтуючись на вітчизняні і світові досягнення з педагогічних, психологічних і філологічних наук і, таким чином, самоутверджується, розвиваючи індивідуальний стиль професійної діяльності» [1, с. 47].

Очевидним вважаємо те, що наведені визначення повинні мати скорочений вигляд стосовно минулих часів. Оцінюючи підготовку вчителів, скажімо у середині ХХ ст., можна зосереджувати свою увагу лише на тому, яких знань (умінь, навичок) вони набували, які педагогічні цінності у їхній підготовці висувалися на першій план, на формування яких професійно значущих якостей була спрямована вища педагогічна освіта, та як відбувалося здобуття практичного досвіду із професійної діяльності (тобто які вимоги висувалися до організації та проведення педагогічної практики майбутніх педагогів у визначений хронологічний період).

Список використаних джерел

1. Базиль, Л. (2016). Теоретичні і методичні засади розвитку літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури.
2. Байда, М. (2016). Підготовка майбутніх учителів філологічних спеціальностей до реалізації технологій кооперативного навчання у професійній діяльності.
3. Гайдай, І. (2018). Підготовка вчителя-філолога подвійного профілю у вищих педагогічних навчальних закладах України (1956-початок ХХІ ст.).
4. Процька, С. (2019). Комп'ютерно орієнтована методика формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх учителів-філологів.
5. Семенов, О. (2005). Професійна підготовка майбутніх учителів української мови і літератури.
6. Чайка, О. (2018). Підготовка майбутніх учителів-філологів до організації позакласної творчої діяльності учнів загальноосвітніх закладів.

М.В. Штефан,

здобувач вищої освіти ступеня доктора філософії
Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди
науковий керівник: **В.В. Ворожбіт-Горбатюк,**
доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри історії педагогіки і порівняльної педагогіки
Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

ОРГАНІЗАЦІЯ ХУДОЖНЬО-ПРОДУКТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ – ІСТОРИЧНИЙ ДОСВІД ХАРКІВСЬКИХ ОСВІТЯН

Ключові слова: дитина, художньо-продуктивна діяльність, Кіпріянова, малювання.

Емпіричне спостереження на ринку додаткових освітніх послуг у Харківському регіоні засвідчує про особливу популярність занять художньо-продуктивною діяльністю дітей дошкільного віку. Цей вид виконує важливі завдання підготовки руки до письма, розвиває творчі здібності, формує доцільні віку соціальні навички.

Принцип природовідповідності в організації художньо-продуктивної діяльності дитини старшого дошкільного віку, передбачає відповідність загальному психо-фізіологічному розвитку дитини. Реалізація його втілюється через малювання з пам'яті, за уявленням. Це обґрунтовується тим, що дитині старшого дошкільного віку властива здатність відтворювати образи не так, як вона їх бачить, а як уявляє. Доцільним вважаємо наслідувальне малювання і стерео-вправи. Діти віком 5-6 років, особливо дівчата, мають особливу жагу до прикрашування. Тому рекомендуємо скористатися цією нагодою і спрямувати художньо-продуктивну діяльність на формування умінь і навичок орнаментального або оздоблювального малювання для оволодіння ними основами певного виду декоративно-ужиткового мистецтва, розвитку естетичних почуттів, виховання витонченого художнього смаку. Слід зауважити, що, зважаючи на особливі характеристики розвитку психічних процесів дітей дошкільного віку (нестійка увага, мимовільна пам'ять, образне мислення, яскрава уява), практично малювання з натури рекомендувалося вводити з віку 7 років, коли діти опанують елементарними графічними навичками та вміннями свідомо спостерігати, аналізувати й порівнювати. На жаль, як свідчать сучасні навчальні програми предметів художньо-естетичного циклу, в діяльності початкової ланки закладів загальної освіти цей факт не є вирішальним у процесі підбору відповідних методів навчання, що пояснює в деяких випадках невідповідність якості й рівня виконання учнями

художньо-творчих робіт поставлених дидактичній меті та очікуваним педагогом результатам.

На наш погляд, цікавим видається історичний досвід харківських освітян у означеному напрямку.

Аналіз методичних посібників, педагогічної та мистецтвознавчої літератури, виданої у ХІХ столітті, показав, що у більшості з цих робіт є цінні методичні напрацювання до організації художньо-продуктивної діяльності дітей. Наприклад, у роботі Г.А. Гіппіуса “Очерки теорії рисовання какъ общаго учебнаго прѣдмета” (1844) запропоновано три послідовних етапи: малювання за власним бажанням; розфарбовування контурних малюнків і простих графічних зображень; самостійне тематичне та вільне малювання. Завдання організатора художньо-продуктивної діяльності на всіх етапах полягало у постійному спостереженні і вивченні дитячої творчості, корекції та розвитку зображувальних навичок дітей. Технічні навички Г.А. Гіппіус розглядав як засіб досягнення складної мети розумового розвитку. Серед методів навчання особливого значення надавав наочному поясненню, активним спостереженням у природі, графічним вправам для розвитку моторики руки (креслення ліній, геометричних орнаментів, моделювання, малювання по клітинках) [1].

Серед умов успішної організації художньо-продуктивної діяльності слухними в наш час є: сформований витончений художній смак та естетичних почуття наставника; пріоритетне значення практичних завдань; звернення до особистісних якостей дитини, створення можливостей для повного їх вираження й постійного розвитку; відповідність змісту навчального матеріалу потребам суспільства [1, с. 7].

Серед великої кількості авторських програм, розроблених практиками, які користувалися популярністю завдяки відповідності їхнього змісту умовам конкретної місцевості, заслуговує на увагу програма, розроблена викладачем художніх предметів у школі В.А. Гарденіної Боринського маєтку (Харківський навчальний округ) З. Кіпріяною (1908) [2, с. 30–35]. Авторка програми була переконана, що завдяки малюванню в дитини розвиваються органи зору, моторика рук, психічні процеси, формуються загальнонавчальні уміння й навички. Усе це, безперечно, сприяє становленню творчої особистості дитини.

Найважливішою рисою характеру творчої особистості З. Кіпріянова вважала критичне ставлення до навколишньої дійсності, яке спонукає людину чинити “по своєму вкусу и усмотрению” [2, с. 3]. Зважаючи на те, що малювання як вид художньо-діяльності властиве дитині з перших років життя, З. Кіпріянова рекомендувала вивчення інших галузей знань починати саме з малювання. В організації художньо-продуктивної діяльності педагог радила показувати корисність дитячої творчої праці,

формувати у кожної дитини уміння позитивно оцінювати власну діяльність та діяльність інших.

Програма художньої освіти З. Кіпріянової відповідала принципам етнізації змісту, надання естетичної спрямованості вихованню, інтеграції різних галузей знань. Вона включала: малювання (живопис, графіка), ліплення, креслення, вирізування, конструювання, плетіння, вишивання, активне спостереження предметів і явищ дійсності, ознайомлення з творчими роботами художників, ознайомлення з історією мистецтв. Заняття кожного року мали однакову тематику, але відрізнялися ступенем складності.

Успіх організації художньо-продуктивної діяльності дітей, за З. Кіпріяновою, залежав від систематичності свідомого вибору цікавих тем та прийнятних способів виконання практичних завдань, посиленості та можливості використання обраних художніх технік, дотримання законів краси у педагогічному процесі.

Зазначена програма передбачала такі види роботи: малювання зі змінних місць (тобто, один предмет зобразити з 5–6 позицій; на один ескіз – 5–7 хвилин), малювання на відкритому повітрі. Подібні завдання привчали дітей помічати найхарактерніші риси предметів, формували навички перспективного зображення, уміння передавати кольорові відтінки. З. Кіпріянова пропонувала учням самостійно аналізувати та оцінювати власні роботи, що сприяло розвитку якостей творчої особистості: самокритичності, впевненості у власних здібностях, самостійності мислення, уміння доводити й аргументувати свою точку зору. Цією програмою було вперше передбачено виконання колективних та самостійних творчих робіт під час ілюстрування, виготовлення інструментів, збору матеріалів для наступних занять, оформлення прикрас.

Стосовно методики проведення занять З. Кіпріянова була прихильницею так званих вільних занять без примушування.

Програма З. Кіпріянової пропагувала так званий натуральний метод викладання малювання, який набув поширення завдяки активній художньо-просвітницькій діяльності педагогів-художників Академії мистецтв В. Верещагіна, М. Крамського, П. Чистякова. Основна увага приділялася формуванню в дітей зацікавленості творчою працею, а зображувальні уміння та навички досягалися побіжно.

Список використаних джерел

1. Гиппиусъ Г.А. Очерки теории рисования какъ общаго учебнаго предмета: Учителямъ рисования. – С-Пб.: Тип. военно-учебныхъ заведений, 1844. – 380 с.
2. Киприянова З. Художественное образование въ школахъ и новыя приемы его преподаванія. – С-Пб.: Тип. М.А. Александрова, 1908. – 35 с.

НАРОДНА ОСВІТА І ПЕДАГОГІКА ЗА КОРДОНОМ

М.І. Левріну,

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри філології
Закарпатського угорського інституту імені Ференца Ракоці II

ОЦІНЮВАННЯ У СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ В УНІВЕРСИТЕТАХ США

Оцінювально-результативний компонент посідає важливе місце в американській системі філологічної освіти: оцінювання є не лише частиною ліцензування й сертифікації, а й стимулює навчальну активність студентів, професійне зростання й розвиток майбутніх учителів [1]. З огляду на це, оцінювання компетентності майбутнього вчителя є предметом бурхливого обговорення американської науково-освітньої спільноти.

Оцінювання носить комплексну природу, виконуючи низку функцій і цілей. Концептуалізація оцінювання передбачає врахування:

- 1) об'єкта оцінювання – професійні знання, вміння, диспозиції майбутнього вчителя ІМ;
- 2) суб'єктів процедури оцінювання, тобто осіб, залучених до розроблення інструментів оцінювання та їхнього застосування, спеціалізованих професійних організацій;
- 3) інструментів оцінювання, які уможливають збір об'єктивних даних щодо рівня сформованості професійних компетентностей майбутнього вчителя.

Оцінювання у підготовці вчителя ІМ спирається на загальноприйняте розуміння сутності професійно-педагогічної діяльності, викладання ІМ та професійних знань учителя ІМ [2, с. 77]. Водночас, у галузі назріло усвідомлення недоцільності оцінювання професійної компетентності вчителя ІМ, обмежуючись знаннями ІМ, знаннями лінгвістичних особливостей та інших теоретико-практичних аспектів. До середини 1980-х років підготовленість учителя ІМ оцінювалась на підставі професійних знань, які ототожнювались із предметними знаннями, відтак основними

інструментами були традиційні тести та екзамени. На сучасному етапі традиційна система оцінювання зазнала перегляду завдяки розширенню об'єктів оцінювання, які нині включають три аспекта: знання мови, знання про мову та вміння навчати ІМ [2, с. 81–86].

Репертуар методів оцінювання професійних компетентностей майбутніх учителів-філологів містить, поряд із традиційними тестами та іспитами, оцінювання, базоване на виконанні навчально-професійних завдань (performance-based assessment), представлене різними дидактичними формами, як наприклад, аналіз уроку, підготовка навчально-методичних розробок, написання конспектів занять, есе, рецензій, статей та інших завдань творчо-пошукового характеру, портфоліо, спостереження, самоспостереження та ін., тобто студент демонструє здатність застосовувати теоретичні знання у практичній навчально-професійній діяльності. Такий підхід до оцінювання майбутніх учителів-філологів вирізняється більшою педагогічною доцільністю у порівнянні із тестуванням, сприяючи синтезу теоретико-практичних аспектів професійної компетентності та наближуючись до істинної природи професійно-педагогічної діяльності.

Оцінювання у підготовці вчителів ІМ є наскрізним елементом, комбінуючи поточне і сумативне оцінювання знань студентів викладачами навчальних дисциплін; оцінювання результатів науково-дослідницької діяльності; оцінювання успішності навчально-професійної діяльності керівниками педагогічної практики і відповідальними викладачами університетів; оцінювання рівня сформованості іншомовної компетентності; підсумкове оцінювання, що відкриває доступ до педагогічного компонента освітньої програми; оцінювання, що є підставою для доступу до практики у викладанні (teacher internship); ліцензування, яке надалі включає: а) фаховий іспит для вчителів (наприклад, PRAXIS – Principles of Learning and Teaching Exam – принципи навчання і викладання); б) іспит зі спеціальності, для прикладу «Інтерв'ю для визначення рівня оволодіння усним мовленням» (the ACTFL Oral Proficiency Interview, OPI, Praxis Content Area Exam); в) Педагогічне портфоліо (Performance Teaching Portfolio) [3].

Отже, на підставі осмислення теоретико-практичного доробку США з'ясовано, що моніторинг навчальної успішності посідає ключові позиції у системі педагогічної освіти, активуючи навчальну діяльність здобувачів педагогічного фаху. На сьогодні американські освітяни-науковці не обмежуються традиційними підходами в оцінюванні навчальної успішності студентів, дедалі частіше застосовуючи методи оцінювання, базовані на виконанні навчально-професійних завдань.

Список використаних джерел

1. Cochran-Smith, M. (2005). The New Teacher Education: For Better or For Worse? *Educational Researcher*, 34(7), 3–17.
2. Freeman, D., Orzulak, M., Morrissey, G. (1999). Assessment in second language teacher education. In A. Burns & J. C. Richards (Eds.), *Second language teacher education* (pp. 77–90). New York, NY: Cambridge University Press.
3. Wichita State University. Teacher education student handbook. Retrieved from: www.wichita.edu/education

ПЕДАГОГІКА ВИЩОЇ ШКОЛИ

О.І. Глухова,

асистент кафедри епідеміології та інфекційних хвороб
Донецького національного медичного університету

В.В. Потій,

кандидат медичних наук, доцент кафедри епідеміології та інфекційних хвороб
Донецького національного медичного університету

О.С. Куницька,

асистент кафедри епідеміології та інфекційних хвороб
Донецького національного медичного університету

Д.О. Потій,

асистент кафедри фізіології та патологічної фізіології,
Донецького національного медичного університету

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ ПОЗААУДИТОРНОЇ РОБОТИ ЛІКАРІВ-ІНТЕРНІВ ТА ЛІКАРІВ-ІНФЕКЦІОНІСТІВ НА КАФЕДРІ ЕПІДЕМІОЛОГІЇ ТА ІНФЕКЦІЙНИХ ХВОРОБ ДОНЕЦЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО МЕДИЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

Пріоритетним завданням національної системи освіти в Україні є випуск конкурентоспроможних на світовому ринку праці фахівців. Ця мета досягається впровадженням у навчальний процес прогресивних педагогічних концепцій і прийомів, розробкою і втіленням у життя новітніх програм, науково-методичних досягнень, що опираються на останні світові та національні оригінальні ідеї, сучасні технології та засоби навчання.

Якісна медична допомога населенню – провідне завдання медицини на сучасному етапі, одним із напрямків якого є підвищення рівня практичної та теоретичної підготовки студентів, лікарів інтернів та лікарів-слухачів, які вчаться оволодівати основами самостійної лікарської діяльності.

Навчально-методична робота є пріоритетним напрямком діяльності кафедри епідеміології та інфекційних хвороб ДНМУ в справі підготовки сучасних висококваліфікованих медичних кадрів.

Навчальний процес на кафедрі здійснюється на підставі чинних нормативно-правових документів, наказів Міністерства освіти і науки України та Міністерства охорони здоров'я України, наказів ректора, розпоряджень та вказівок навчально-методичного відділу ДНМУ.

Новими навчальними планами підготовки фахівців передбачено від 30 % до 45 % загальної кількості годин, що відведені на вивчення навчальних дисциплін, використовувати на самостійну роботу студентів, лікарів-інтернів, лікарів-інфекціоністів, епідеміологів. Суттєво у порівнянні з попередніми навчальними планами скорочено кількість лекційних годин, що дозволило вивільнити час на більш продуктивну самостійну роботу і створити умови для підвищення їх ефективності.

Організація позааудиторної діяльності студентів має величезні можливості, які реалізуються через інтегральну сукупність виховних функцій. Опираючись на роботи Н. Левшиної, В. Полукарова, Г. Щукіної, під виховними функціями позааудиторної роботи вищої школи ми розуміємо процес реалізації виховних можливостей педагогічної діяльності, перетворення їх у результат, спрямований на розвиток вихованців.

Але збільшення кількості годин на самостійну роботу вимагає проведення організаційно-технічних заходів, які б забезпечили всіх інтернів та курсантів факультету інтернатури та післядипломного навчання, достатньою кількістю підручників, посібників, відеофільмів, комп'ютерів. Необхідними матеріалами мають бути укомплектовані методичні кабінети кафедр.

Позааудиторна робота вищої школи здійснюється різноманітними формами. Під організаційно-педагогічними формами позааудиторної роботи вищої школи, разом з її структурними компонентами такими як мета, зміст, функції, ми розуміємо види, способи організації студентів, інтернів, слухачів і педагогів для спільної діяльності у позааудиторний час, а також конкретні пізнавальні та виховні акції, розраховані на масову або диференційовану студентську аудиторію. Різноманітні форми позааудиторної роботи надають можливість успішно вирішувати завдання вдосконалення професійної підготовки майбутніх педагогів і досягати позитивних результатів у формуванні комунікативнозначущих рис та якостей особистості, що відповідають вимогам учительської праці.

Самостійна робота передбачає, з одного боку, самостійне оволодіння слухачами знаннями та вміннями, з другого – організацію управління та контроль їх якості. Впровадження позааудиторної самостійної роботи також спрямовано на самостійне здобуття знань і обумовлено щорічним зростанням обсягу інформації, надання якої обмежене терміном навчальної програми.

Мислити самостійно, приймати самостійні рішення, обґрунтовувати, а іноді й доводити свою власну думку треба вчити майбутнього спеціаліста з перших занять на кафедрі.

Методика організації і проведення самостійної роботи фахівців на кафедрі епідеміології та інфекційних хвороб ДНМУ має свою специфіку і забезпечується системою навчально-методичних засобів, які включають:

- методичні розробки для самостійної роботи, які містять відомості про актуальність даної теми щодо розуміння і засвоєння теоретичних питань з предмету, так і для майбутньої практичної діяльності лікаря-епідеміолога, інфекціоніста;

- перелік основних знань із пройдених раніше предметів, необхідних для засвоєння даної теми;

- перелік основних питань з даної теми, список основної і додаткової літератури і завдання для самоконтролю різного ступеня складності, які включають, як тести першого рівня (на знання базових питань з попередніх дисциплін - вихідний рівень знань) так і тести за програмою «КРОК-2-3» та ситуаційні завдання з довільною формою відповіді;

- методичні і навчальні матеріали, а також навчальні комп'ютерні програми для роботи з якими необхідно виділити час у комп'ютерному класі за участю викладацького складу кафедри;

- забезпечення підручниками, навчальними посібниками і додатковою літературою як на загально університетському рівні, так і в рамках кафедри.

Засвоєння теми, винесеної повністю на самостійне вивчення, повинно контролюватися так само, як і засвоєння тем навчальних занять. На наш погляд, цей контроль краще здійснювати у вигляді семінарського заняття з активним творчим обговоренням або проведенням тематичних конференцій. Кожна конференція присвячується вивченню програмних питань на які припадає недостатня кількість навчальних годин, або питань, які повинні вивчатися інтернами та курсантами самостійно.

Велика кількість інформації у вигляді нормативної документації, підручників, монографій, статей а також неможливість за браком часу, за умовами щоденних занять, її переробки, необхідно використовувати написання рефератів, які обов'язково обговорюються на занятті рештою курсантів та інтернів.

Однією з важливих форм самостійної роботи ми вважаємо працю в комп'ютерному класі, який розташований на базі ДНМУ. Це дозволяє:

- у зв'язку з чисельністю варіантів працювати кожному фахівцю в абсолютно автономному режимі, що забезпечує максимальне освоєння інформації;

- виключити помилки, можливі при перевірці тестових завдань, що проводяться письмовим методом;

- психологічно розвантажити фахівців що навчаються, оскільки максимально скорочено час очікування оцінювання самостійної роботи.

Професорсько-викладацький склад кафедри передбачає наступні моменти організації самостійної позааудиторної роботи:

- демонстрація декілька варіантів розв'язання поставленого завдання, щоб дати їм можливість самостійно вибрати і обґрунтувати оптимальне рішення;

- орієнтація лікаря-інтерна у виборі тематики самостійних науково-дослідних робіт.

Студентів, лікарів-слухачів та інтернів необхідно орієнтувати на такі форми самостійної роботи:

- вивчення сучасної нормативної документації зі спеціальності;
- реферування основної і додаткової літератури;
- самостійний пошук матеріалу до певної теми (у мережі Internet, періодичній науковій та додатковій літературі);
- опрацювання методичних рекомендацій відповідно до теми;
- робота з конспектами лекцій;
- самостійне оволодіння навчальним матеріалом відповідно до вузлових питань теми;
- вирішення ситуаційних завдань різного ступеня складності;
- відповіді на запитання для самоконтролю;
- вирішення тестових завдань, в тому числі і створених за схемою державних ліцензійних іспитів «Крок»;
- участь у НДР.

В усіх випадках проведення самостійної роботи викладачі кафедри здійснюють контроль знань і вмінь, що є формою зворотного зв'язку, джерелом інформації для викладача про хід самостійного оволодіння інтернами та слухачами навчальним матеріалом, про ступінь та повноту його засвоєння.

Цілеспрямоване комплексне використання різних форм і методів організації і забезпечення самостійної роботи сприяє оптимізації навчального процесу, поглибленню теоретичних знань, набуттю практичних навичок, вихованню ділових моральних і професійних якостей, що у свою чергу, полегшує реалізацію поставлених завдань майбутніх лікарів.

О.П. Ксендзенко,

викладач вищої категорії Коледжу промислової автоматики та інформаційних технологій Одеської національної академії харчових технологій, аспірантка першого року навчання Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

науковий керівник: **С.І. Терещук,**

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри фізики и астрономії
Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

ФОРМУВАННЯ ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИКИ В УМОВАХ STEM-ОСВІТИ

Сучасний світ перебуває у стані стрімкого розвитку. Це зміни, які зумовлені переходом до нового етапу становлення інформаційного суспільства. В зв'язку з цим у професійній педагогічній діяльності зростає роль особистих якостей, якими повинні володіти вчителі фізики у новому освітньому процесі, а саме: здатність аналізувати дійсність, передбачати назріваючі зміни, тобто мислити і діяти в такому ж інноваційному режимі. Такі якості повинні формуватися в процесі професійної підготовки майбутнього учителя фізики для вищих учбових закладів, а також в процесі його професійної діяльності. На сам перед повинна бути організація його багатостороннього розвитку якостей в його освітній особистості.

У статті розглядаються основні складові цифрової компетентності, які повинні характеризувати майбутніх учителів фізики в умовах STEM-освіти. Вивчено різні підходи, які неодноразово досліджувались в працях В. Базурін, В. Вембер, Н. Гнедко, Р. Гуревич, А. Гуржій, М. Кадемія, М. Керні, А. Коломієць, В. Лапінський, В. Сергієнко, Т. Хеде, І. Шахіна, М. Мартинюка, М. Бубнова, М. Кохлер, П. Мішра, О. Пеньковець, О. Семеніхіна, О. Скафа, О. Спірін, О. Тутова.

На основі аналізу наукової літератури нами визначено, що поряд із поняттям «компетентність» наразі використовується поняття «компетенція», яка трактується, як засвідчена в установленому законом порядку здатність особи використовувати знання, навички, особисті здібності та досвід у робочих та навчальних ситуаціях, а також у професійному та особистому розвитку [1]. В основі базових компетенцій майбутнього учителя фізики лежать компетенції функціональні, які є сукупністю характеристик конкретної діяльності. Однією із найбільш важливих функціональних компетенцій учителя фізики є експериментаторська компетентність. Вона включає знання про види навчального експерименту, будову пристроїв, методику постановки дослідів, техніку проведення експерименту, навички користування вимірювальними приладами та техніку безпеки при роботі з ними, уміння

опрацьовувати експериментальні дані, самостійно добирати прилади і об'єкти для навчальних експериментів. До функціональних компетенцій також можна віднести розв'язування задач, планування діяльності учителя фізики, методика викладання певної теми.

На основі ґрунтовного аналізу різних наукових праць розвиток ІКТ обумовив «якісні зміни інформаційного середовища, що оточує індивіда, що у свою чергу викликало ланцюг якісних змін у всіх сферах його існування. Стосовно сфери освіти ці зміни класифікуються, як зміна основної парадигми: якщо раніше для того, щоб навчатися викладач був головним джерелом професійної інформації, що зумовлювало репродуктивну методику навчання як провідну, то тепер студент зустрічається з безліччю доступних джерел. Функція викладача стає іншою: він повинен навчити студента орієнтуватися в інформаційному середовищі, розвинути його творчі та інтелектуальні здібності, у тому числі здібності до самоосвіти» [2].

Під сучасними ІКТ розуміють сукупність методів і технічних засобів для збирання, створення, організації, зберігання, опрацювання, передавання, подання і використання інформації. Нині з упевненістю можна сказати, що сучасність ставить перед системою освіти низку завдань, що пов'язані з виробленням педагогічної стратегії в умовах масової комп'ютеризації та інформатизації всіх сфер життя людини, серед яких – формування інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх учителів фізики.

Також виділяється, що ІКТ-компетентність може відображати: здатність розробляти інноваційні методи використання техніки для активізації пізнавальної діяльності майбутніх учителів фізики; уміння та навички використовувати комп'ютерну техніку і програмне забезпечення, різні дидактичні матеріали, електронні педагогічні програмні засоби, веб-ресурси, управлінський інструментарій, посібники, довідники, тощо; уміння розробляти навчальні посібники і заняття з використанням ІКТ; використовувати ІКТ для створення знань і здобуття навичок критичного мислення у здобувачів знань, підтримувати безперервне рефлексивне навчання та створювати спільноти знань.

На нашу думку ІКТ-компетентність стоїть на одному рівні з цифровою грамотністю, а в подальшому цифровою компетенцією, які не можуть бути без використання умов STEM-освіти.

STEM-освіта спрямована на формування навиків адаптації до тих змін, що відбуваються у технологіях та науці, і які стануть ключовими для подальшого навчання та працевлаштування. Концепція нової української школи, яка зараз набуває широкого впровадження, передбачає, щоб майбутні учителі фізики в процесі навчання повинні оволодіти рядом компетентностей, зокрема, інформаційно-цифровою або цифровою [3]. Визначення ключових векторів для формування інформаційно-цифрової

компетентності вчителя та учнів у процесі впровадження STEM-технологій є актуальною нині проблемою.

На відміну від класичної, в нашому розумінні, освіти, за STEM-освітою майбутні учителя фізики отримують набагато більше автономності. На процес навчання набагато менше впливають стосунки, що склалися між учнем та вчителем, що дає можливість більш об'єктивно оцінювати прогрес.

Мета нашого проекту полягає у професійній підготовці майбутніх учителів фізики вищих педагогічних навчальних закладів. А головною метою повинно бути формування цифрової компетентності майбутніх учителів фізики в умовах STEM-освіти під час виконання лабораторних робіт з курсу загальної фізики.

Для досягнення поставленої мети та вирішення завдань будемо використовувати теоретичні та емпіричні методи дослідження, які повинні полягати у наступних складових:

- аналізувати психолого-педагогічні, науково-методичні дослідження, навчальні програми, підручники, навчальні посібники, нормативні документи у галузі освіти з проблеми організації навчання фізики студентів вищих педагогічних навчальних закладів;

- розуміти основні напрями створення умов для організації результативного навчально-виховного процесу з фізики;

- виділяти проблеми компетентісно-орієнтованої освіти з урахуванням низки законів та урядових постанов, які є основою для розробки та впровадження сучасного змісту освіти;

- виявляти понятійний апарат дослідження, встановлення його концептуальних положень і висновків;

- синтезувати навчальну та методичну літературу та інформаційні ресурси, котрі стануть основою для створення дидактичної моделі формування методичної компетентності студентів вищих педагогічних навчальних закладів;

- моделювати обґрунтовану функціональну моделі формування цифрової компетентності майбутнього вчителя фізики;

- спостереження навчального процесу з фізики та методики навчання фізики з метою визначення його закономірностей та методичних особливостей, шляхів і способів переходу до результативного навчання на основі управління процесами професійного становлення;

- методи математичної статистики на етапі обробки результатів комплексного педагогічного експерименту та оцінювання педагогічної доцільності посібників та підручників з методики навчання фізики для основної та старшої школи.

Після експерименту ми очікуємо що майбутні учителя фізики повинні володіти цифровими компетенціями в умовах STEM-освіти, які полягають

у наступному: володіти технологіями створення електронних посібників і відеолекцій; вміння орієнтуватися в інструментальних засобах, знаходити, структурувати інформацію для створення електронних освітніх ресурсів; постійно вибудувати індивідуальну траєкторію творчого пошуку у напрямках мехатроніки, електроніки, робототехніки та інших видів технічної творчості, які пов'язані з фізичними процесами; вміти систематизувати та накопичувати нормативну та методологічну базу, розробляти методичні рекомендації до визначених стандартів STEM – освіти, програм з курсу фізики в яку входить в STEM-цикл; вміння використовувати електронні, цифрові та мікропроцесорні пристрої при побудові учбового майбутні учителі фізики.

Окреслені підходи до STEM - підготовки майбутніх учителів фізики в умовах сучасної освіти посилює дослідний і науково-технологічний потенціал студентів, розвиває навички критичного, інноваційного та творчого мислення, вирішення проблем, комунікації та командної роботи. В той же час розроблена модель потребує подальшої адаптації, удосконалення методичного супроводу та моніторингу ефективності, що є предметом подальших досліджень.

Список використаних джерел

1. Авшенюк Н.М. Українсько-англійський навчальний словник з педагогіки: словник / Н.М. Авшенюк, Ю.З. Прохур. – К. : Педагогічна думка, 2013. – 512 с.
2. Основи стандартизації інформаційно-комунікаційних компетентностей в системі освіти України: метод. рекомендації / [В.Ю. Биков, О.В. Білоус, Ю.М. Богачков та ін.] ; за заг. ред. В.Ю. Бикова, О.М. Спіріна, О.В. Овчарук. – К. : Атіка, 2010. – 88 с.
3. Корнієнко О.Р. Про актуальність запровадження STEM-навчання в Україні [Електронний ресурс] / О.Р. Корнієнко. – Режим доступу: <http://qoo.by/2TbS>.

В.В. Мойсіюк,

доцент кафедри історії, теорії мистецтв та виконавства
Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки

А.О. Зарицький,

доцент кафедри історії, теорії мистецтв та виконавства
Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки

ФУНКЦІОНАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА НАВЧАЛЬНОГО ХОРОВОГО КОЛЕКТИВУ В СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ-МУЗИКАНТІВ

На сучасному етапі розвитку суспільства, в умовах модернізації системи вищої освіти України, особливого значення набуває підготовка висококваліфікованих конкурентоспроможних фахівців. Зміни освітніх стандартів спонукають заклади вищої освіти до застосування прогресивних підходів щодо професійної підготовки педагогів, зокрема у галузі мистецької освіти.

Пріоритетним завданням закладів мистецької освіти є підготовка фахівців, здатних компетентно здійснювати професійну діяльність, ефективно реалізовувати творчо-особистісний потенціал у педагогічній діяльності. У зв'язку з цим суттєво підвищуються вимоги до методичної підготовки фахівців, педагогічне середовище спрямовується на формування у майбутніх педагогів-музикантів як професійних, так і загальнокультурних компетенцій, здатності до успішної самореалізації, професійного самовдосконалення [1].

Головною складовою у процесі становлення майбутнього музиканта-педагога є вокально-хорова підготовка, де відбувається втілення особистісного та професійного потенціалу, формування засад подальшого професійного зростання, активізація творчого та життєвого досвіду. Саме тому, особливої актуальності набувають питання ефективного функціонування навчальних хорових колективів, орієнтуючи майбутніх фахівців на оволодіння компетентностями, необхідними для продуктивного здійснення художньо-творчої, музично-естетичної та педагогічної діяльності.

Питання професійної підготовки педагога-музиканта досліджували Л. Арчажникової, О. Олексюк, Г. Падалки, О. Рудницької, О. Олексюк та ін., методичні аспекти вокально-хорової підготовки студентів у наукових працях А. Болгарського, О. Козій, С. Сверлюк, С. Смирнової та ін. Водночас, потребують конкретизації функціональні характеристики навчального хорового колективу.

Навчальний хоровий колектив у закладах вищої освіти є по суті творчою лабораторією, в якій студенти мають змогу вивчати специфіку

хорового виконавства, розвивати творчі здібності, засвоювати фахові знання та уміння, необхідні для педагогічної та виконавської вокально-хорової діяльності, набувати досвіду практичної роботи з хором.

Головною метою навчальної дисципліни "Хоровий клас" є опанування навичок вокально-хорового виконавства у процесі спільного виконання хорових творів. Окрім того, даний курс сприяє розвитку хорового мислення, аналітичних здібностей студентів, їх соціально-комунікативних компетенцій, розширенню професійного музичного кругозору, стимулюванню практичного інтересу до майбутньої професійної діяльності. На думку О. Козій, формування професійних навичок студентів, в процесі вивчення хорових дисциплін охоплює:

- розвиток художньо-образного мислення;
- інтерес та готовність до публічного виконання хорових творів з творчим колективом;
- здійснення вокально-хорової діяльності в комплексі теоретичних і практичних знань, умінь та навичок;
- систематизовані знання з методики розучування музичних творів з хоровим колективом;
- досконалі знання різнопланового вокально-хорового репертуару;
- універсальне володіння диригентсько-хоровою технікою;
- уміння розкривати образно-емоційний зміст твору;
- чуття музичної фактури та вміння цілісно відчувати драматургію твору;
- уміння та потяг до самостійної роботи над вокально-хоровим твором, тощо [2, с. 128].

Вокально-хорова підготовка передбачає усвідомлення студентами ролі співу в системі життєдіяльності, загальнокультурного і музичного розвитку особистості, а також вироблення умінь застосовувати методи та організаційні форми, адекватні завдання вокально-хорового навчання [3, с. 69].

До основних функцій навчального хорового колективу відносимо:

- організаторську, що спрямовується на об'єднання учасників хорового колективу з метою спільної навчальної та художньо-виконавської діяльності;
- пізнавально-освітню, що забезпечує ознайомлення учасників колективу з надбаннями вітчизняної та світової музичної спадщини, стає передумовою їхньої активної соціальної діяльності, професійного зростання;
- навчальну, що спрямовується на формування у студентів системи фахових знань, умінь та навичок безпосередньо в процесі хорового виконавства;

- виховну, що сприяє формуванню у студентів загальної та сценічної культури, толерантності, естетичного смаку та ціннісних орієнтацій у сфері музичного мистецтва;
- розвиваючу, що стимулює створення в хоровому колективі оптимальних умов для розумового, духовного й естетичного розвитку учасників, розвитку природних вокальних здібностей та вокально-хорових умінь;
- стимулюючу, що направлена на формування морально-ціннісних стимулів діяльності хористів, регуляцію поведінки членів колективу, що впливає на розвиток певних особистісних і професійних якостей студентів (цілеспрямованості, наполегливості в опануванні вокально-виконавськими вміннями, творчої активності, артистизму);
- творчо-комунікативну, що сприяє формуванню навичок творчого спілкування в хоровому колективі засобами вербальної та невербальної комунікації (манера спілкування хористів між собою та з керівником-диригентом, оперування музичною термінологією, опанування системи спеціальних жестів та міміки).

Таким чином, ефективність роботи навчального хорового колективу залежить від добре злагодженої організаційно-функціональної структури навчального хорового колективу та його виконавського складу, а саме: диригента-керівника (музиканта-професіонала, від якого в значній мірі залежить продуктивність вокально-хорової діяльності студентів), концертмейстера хору та окремих виконавців.

Отже, дослідження мистецтвознавчих та науково-педагогічних основ хорового виконавства дало нам змогу визначити сутність та функціональні характеристики навчального хорового колективу в системі професійної підготовки майбутнього педагога-музиканта. Перспективу подальших наукових розвідок складає розробка ефективної методики стимулювання вокально-хорової підготовки студентів.

Список використаних джерел

1. Ванійленко Т. В. Основи професійного самовдосконалення педагога: методичні рекомендації. К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2005. С. 4–32.
2. Козій О. М. Методика формування образно-інтонаційних навичок студентів педагогічних коледжів у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін: монографія. Умань, 2016. 160 с.
3. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва : теорія і методика викладання мистецьких дисциплін. К., Освіта України, 2008. 274 с.

О.А. Севаст'янова,

кандидат педагогічних наук, доцент

ДЗ «Луганського національного університету імені Тараса Шевченка»,
м. Старобільськ, Луганська обл.

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПОБУДОВИ СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНОЇ МОДЕЛІ ПРОЦЕСУ СОЦІАЛІЗАЦІЇ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ У ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ ЗВО

Анотація. Стаття присвячена ґрунтовному аналізу змісту моделі процесу соціалізації студентської молоді у виховному процесі ЗВО. Визначено основні завдання та етапи обґрунтування та побудови структурно-функціональної моделі процесу соціалізації студентства.

Ключові слова: соціалізація, виховний процес, структурно-функціональна модель, студентська молодь.

Постановка проблеми. На сучасному етапі суспільного розвитку удосконалення діяльності системи вищої освіти потребує комплексного підходу до проектування моделей всіх її ланок. Сучасна освіта повинна органічно включати творчість в освітній процес, формувати світогляд, забезпечувати професійну мобільність, стійкість і конкурентоспроможність студентської молоді. Освіта завжди була найважливішим соціальним інститутом суспільства, який забезпечує його глибинні якісні перетворення.

Отже, моделювання виховних процесів у різних освітніх системах, у тому числі й у вищій школі, більш доцільно відтворювати не окремі сторони й фрагменти, а їхню цілісну єдність. У зв'язку з цим провідне місце посідає метод моделювання, широке застосування якого в педагогічних дослідженнях пояснюється різноманітністю його ґносеологічних функцій.

Стан дослідження. Метод моделювання є предметом широкого використання в сучасних науково-педагогічних дослідженнях В. Гриньова, О. Дубасенюк, Н. Ничкало, С.Сисоева та ін., зокрема ключові аспекти моделювання обґрунтовано у працях К. Батароева, В. Загвязинського, Г. Ільїна, І. Новікова, В. Штоффа та ін. Проблеми педагогічного моделювання в освіті знайшли відображення у працях О. Антонової, С. Вітвицької, В. Семиченко, В. Олійника, В. Маслова, Т. Сорочан та ін.

Сьогодні існує достатня кількість концепцій і моделей виховної діяльності. Серед них концепція виховання людини культури (Є. Бондаревська); концепція множинності соціокультурних функцій (І. Колесникова); теорія педагогічної підтримки (О. Газман); концепція соціального виховання учнів (Б. Бітінас, В. Бочарова); концепція

виховання в сучасних умовах (А. Сидельковський); концепція соціалізації молоді (А. Ковальова) та ін. [6, с. 172].

Виклад основного матеріалу. Для обґрунтування й розкриття змісту моделі процесу соціалізації студентської молоді у виховному процесі вищої школи нам потрібно: визначитися із загальними теоретико-методологічними засадами моделювання процесу соціалізації; обрати загальнонаукові й педагогічні принципи побудови моделі, визначити алгоритм цього процесу. Під час реалізації поставлених завдань слід пам'ятати, що для побудови оригінальної структурно-функціональної моделі процесу соціалізації студентства в „закритому” виховному процесі ЗВО велике значення мають процеси, які відбуваються у відкритому соціумі й тією чи іншою мірою впливають і на структуру й зміст самої моделі, і на відношення між її окремими елементами.

Узагалі процес моделювання базується на теорії подібності. До завдань моделювання входять функції пошуку та наукового передбачення. Здійснення цих функцій відбувається в трьох напрямках: 1) шляхом логічної побудови, знаходження зв'язків, окремих ознак, сторін, що входять у взаємопов'язану систему шляхом логічної побудови; 2) завдяки аналізу, у межах граничних можливостей об'єкта дослідження; 3) на підставі розрахунків, з використанням постійних та змінних показників об'єкта.

Виховний процес у сучасних ЗВО постає в трьох площинах: як феномен реальної педагогічної дійсності; як теоретичне педагогічне поняття; як об'єкт численних дослідно-експериментальних дій, причому останнє понад усе потребує моделювання. У зв'язку з цим ми уточнюємо, що якщо виховний процес ми розглядаємо як об'єкт моделювання, то предметом модельних уявлень про нього можуть бути й минулий, і теперішній, і майбутній стан виховного процесу, всі його компоненти, внутрішні й зовнішні зв'язки, а також особливості його функціонування й розвитку.

Науково описати, змодельовати й реалізувати виховний процес у сучасному ЗВО можливо тільки на основі базового методологічного принципу дослідження складно організованих систем, до яких належить цілісний підхід. У зв'язку з тим, що виховний процес у ЗВО покликаний моделювати власне мікросередовище в усіх його гранях і проявах, ідеться не про повний „зліпок” процесу виховання з навколишнього середовища, тобто суспільства, а про те, що суспільство демонструє й пропонує набір якісних характеристик основних сфер свого життя. Така дослідницька позиція, на нашу думку, є виправданою, оскільки сам виховний процес не орієнтований на використання одного або навіть кількох підходів – він передбачає їх гармонійну єдність і на етапі планування виховної роботи, і на етапі практичної реалізації виховної діяльності.

Використання в моделюванні процесу соціалізації у виховному процесі тільки одного з підходів призводить до по елементного, функціонального

його розгляду (хоча б на рівні структурних підрозділів). В організації ж інноваційного виховного процесу кожний з цих підходів виконує властиві йому функції, що дозволяє уникнути однобічності, фрагментарності в плануванні, моделюванні й проектуванні виховного процесу у ЗВО.

За допомогою методу моделювання ми робимо спробу дослідження структури й механізмів виховного процесу у вищій школі. При цьому ми, відштовхуючись від специфіки дослідження, використовуємо також особливий вид моделювання – уявний експеримент, в основі якого лежать теоретичні знання про природу й сутність виховного процесу й емпіричних відомостей про нього. Не маючи об'єктивно можливості постійно втручатися в реальний навчально-виховний процес у ЗВО, ми в думках проектуємо ті ситуації, явища, події вузівського життя, які могли б бути в житті студентського колективу. Із соціально-педагогічних позицій це цілком виправдано, оскільки реальний соціокультурний соціум неповторний (на відміну від педагогічного) і дослідник не має нагоди двічі спостерігати, а відповідно коригувати свої дії й діяльність учасників експерименту.

Моделювання освітніх процесів у соціальній педагогіці зводиться в більшості випадків до побудови структурно-логічних схем, що встановлюють наявність зв'язку між окремими елементами досліджуваних процесів без їх кількісного виразу. Особливе значення для створення моделі того чи іншого процесу має проблема гармонізації змістовного й формально-логічного підходів у проектуванні. У педагогічному дослідженні ця проблема може бути вирішена за умови коректної побудови математичних моделей відповідно до всіх етапів моделювання, що враховують специфіку педагогічних систем. Така гармонізація, на думку І. Лебедевої, неможлива без використання в єдності структурних (неметричних) і функціональних (метричних) математичних моделей [5, с. 54].

Функціональні моделі використовуються для: опису динаміки досліджуваних процесів, прогнозу змін, що відбуваються в них; поглиблення педагогічного аналізу системи найважливіших чинників успішності навчально-виховного процесу; для підбору комплексу виховних засобів, що оптимізують взаємодію студента й викладача в конкретних умовах вузівського життя. Такі моделі розкривають додаткові шляхи підвищення ефективності управління виховною діяльністю у ЗВО, створюють можливості для її прогнозування.

Як етапи побудови функціональної моделі ми виділяємо наступні:

1. Якісний аналіз предмета дослідження. 2. Розробка об'єктивних ознак предмета дослідження (повнота опису; економність опису; чітка структурованість системи ознак; їх кількісна визначеність). 3. Структурне моделювання, що дозволяє наочно подати основні компоненти структури

та їх ієрархічну послідовність. Цей процес пов'язаний з глибоким осмисленням властивостей і відносин об'єкта, виявленням найбільш важливих і значущих з них і формальним описом цих властивостей за допомогою вибраної наукової мови. 4. Побудова й аналіз моделі.

Таким чином, на думку І. Лебедевої, термін „структурно-функціональне моделювання” відображає нерозривний взаємозв'язок структурного й кількісного аналізу в педагогічному дослідженні, який є найважливішим методологічним інструментарієм у процесі вирішення будь-якого наукового завдання.

На підставі цього можна зробити висновок, що основними завданнями обґрунтування й побудови моделі процесу соціалізації студентства у виховному просторі ЗВО необхідно вважати наступні: 1. Аналіз стану виховного процесу в сучасній вищій школі України й формулювання проблеми. 2. Висунення ідей, які можуть сприяти розв'язанню протиріч та проблем. 3. Визначення теоретико-методологічних основ для моделювання. 3. Розробка моделі з уточненням залежності між основними елементами об'єкта моделювання й визначенням параметрів та критеріїв їх оцінки. 4. Застосування моделі в педагогічному експерименті. 5. Змістова інтерпретація результатів моделювання.

Вищевикладеним не обмежується операційна частина педагогічного моделювання. Важливим є вироблення алгоритму створення моделі, який би відображав основні процедури цього процесу. Ми, спираючись на ідеї В. Давидова про педагогічне моделювання як процес, що вимагає розгляду в контексті структуроутворюючих понять, вважаємо, що такими є категорії, які відображають цілісну структуру людської діяльності [4, с. 39]. Стосовно наших завдань це такі компоненти: 1) аналіз реальної ситуації; 2) складання програми виховної діяльності; 3) реалізація розробленої програми (графічне втілення й інтерпретація моделі); 4) визначення основних критеріїв; 5) аналіз отриманих результатів (установлення адекватності отриманих результатів заданим критеріям). Запропоновану структуру ми вважаємо алгоритмом побудови моделі соціалізації студентства в регіональних умовах.

У цьому випадку наші ідеї співзвучні ідеям, висловленим С. Савченком, який вважає, що в моделюванні процесу соціалізації студентства слід урахувувати такі моменти: по-перше, уявлення про соціалізацію студентства як про цілісний педагогічно керований процес, пролонгований у часовому, змістовному, операційному аспектах; по-друге, домінування в структурі моделі педагогічних компонентів, які відображають цілі, механізми, методи й результати педагогічного впливу; по-третє, об'єктивну неможливість повної реконструкції всіх видів виховної діяльності, а відповідно й умов, що забезпечують успішну соціалізацію студентів; по-четверте, трактування моделі як стратегічного орієнтиру,

теоретичного зразку, схемі якого повинна відповідати логіка побудови системи педагогічної підтримки соціалізаційного процесу; по-п'яте, урахування змін, що відбулись у суспільстві й вимагають критичного ставлення до теоретичної спадщини й вивчення сучасних особливостей соціалізації студентства.

Розробляючи структурно-функціональну модель студентства у виховному процесі ЗВО необхідно прагнути відтворити її найважливіші провідні характеристики: а) індивідуальність моделі, її сувору конкретність і спрямованість на відтворення реального фрагмента педагогічної дійсності; б) образність (здатність представляти об'єкти, яких немає насправді); в) прогностичність (високий ступінь досягнення бажаних результатів – проміжних чи кінцевих); г) пояснювальний характер (вона пояснює, як зміниться структура управлінської, організаторської, педагогічної діяльності).

Створюючи структурно-функціональну модель виховного процесу у ЗВО, ми також урахували такі вимоги до якості її розробки, як наукова обґрунтованість, чіткість структури, якість нормативно-правової бази, технологічність, наявність педагогічно доцільної діяльності й забезпечення функціонування.

Дослідник, який створює модель виховного процесу у ЗВО, повинен пам'ятати, що педагогічна наука має величезний арсенал виховних моделей. Сутність виховної діяльності така, що її практична реалізація передбачає орієнтацію на своєрідний „теоретичний плюралізм”, що ґрунтується на значній кількості концептуальних положень, і їх багатоманітне модельне втілення.

Теоретично значущим для нашого дослідження є теза про те, що акцент у моделі соціалізації студентства у виховному процесі ЗВО робиться на зміст, де представлені орієнтири, що допомагають на науковій основі проектувати стратегію й тактику виховного процесу. При цьому ми вважаємо, що розроблювана модель не обов'язково повинна містити опис необхідних практичних дій щодо її реалізації, оскільки саме вони й складають результат педагогічної самоорганізації всього колективу – вони конструюються (проектуються) педагогами самостійно й належать уже не до теоретичного, а до технологічного аспекту.

Для реалізації задуманого ми обрали компонентний механізм моделювання соціалізації у виховному процесі у ЗВО. Заздалегідь проведена дослідно-експериментальна робота дозволила визначити оптимальний склад модельованих компонентів виховного процесу. Виділено чотири базових компоненти системи, конкретні структурні складові яких інтегрують у собі структурні, функціональні, процесуальні та критеріальні елементи виховного процесу. Відображення цих компонентів у моделі дозволяє отримати інформацію про структурну, функціональну й

процесуальну сторону процесу виховання у ЗВО і сформулювати цілісне уявлення про цей складний соціально-педагогічний феномен.

Перейдемо до опису кожного з названих структурних компонентів моделі, їх структурних складових і функціональних взаємозв'язків, що між ними виникають.

Перший компонент – функціонально-цільовий. У ньому визначається природа соціалізаційного процесу, яку ми розглядаємо як процес оволодіння студентством соціокультурними нормами й професійними знаннями у вищому навчальному закладі під впливом такого чинника, як виховний процес. Тут також відображено уявлення про виховний процес у ЗВО, який розуміється як цілеспрямований механізм соціалізації студентства. Метою виховного процесу визначено досягнення високого рівня соціалізованості студента, а його показником обрано суб'єктність особистості студента.

Другий компонент моделі – умовний, у якому відображено соціально-педагогічні умови, які забезпечують високий рівень соціалізованості студента. Такими визначено: 1) педагогічні підходи, використовувані у виховному процесі ЗВО; 2) переорієнтація на якісні характеристики виховного процесу. Природа функціональних взаємозв'язків між ними проявляється в тому, що конкретному педагогічному підходу, який реалізується на конкретному етапі виховного процесу у ЗВО, відповідають його якісні характеристики, у яких відображається ефективність процесу виховання на конкретному етапі його реалізації.

Третій компонент – критеріальний, у якому відображено наукові уявлення про критерії соціалізації студентства у виховному процесу. Таким критерієм обрано соціалізованість особистості.

Четвертий компонент – результативний, у якому представлені результати процесу соціалізації під впливом виховного процесу. Ці результати фіксуються за допомогою такого показника, як суб'єктність особистості, яка на різних етапах соціалізаційного процесу буває різною й зростає із зростанням загальної соціалізованості особистості.

Резюмуючи, зазначимо, що центральним системоутворюючим компонентом розробленої нами моделі є умовний компонент. Саме в ньому реалізується технологічна складова соціалізаційного процесу. Саме він є об'єктом професійного педагогічного впливу на рівні проектування організації й практичного втілення, що потребує подальшої наукової розвідки.

Висновки. Вважаємо, що розроблена нами модель соціалізації студентства базується на загальному фундаменті теорій, розроблених у різний час представниками суміжних наукових дисциплін. Така позиція є, на нашу думку, виправданою, оскільки дозволяє використовувати теоретичні положення, що витримали перевірку часом. Зрозуміло, що всі

вони потребують адаптації до суттєвих характеристик виховної діяльності в умовах ЗВО. У побудові моделі ми виходили з того, що теоретична конструкція повинна містити всі основні компоненти, властиві будь-якій педагогічній теорії, а саме: мету процесу соціалізації студентства, його зміст, етапи, напрями, умови, механізми, критерії, передбачувані результати.

Модель застосовується в тих випадках, коли з якихось причин важко чи неможливо вивчати оригінал у природних умовах, коли необхідно полегшити процес дослідження того чи іншого об'єкта. Перспективи подальших розвідок цієї проблеми пов'язані із практичною реалізацією зазначеної моделі в конкретних заходах, що забезпечують ефективність виховного процесу студентської молоді та успішність їх соціалізації.

Список використаних джерел

1. Алексеенко Т.Ф. Соціалізація особистості: можливості й ризики : навч.-метод. посіб. Київ. Педагогічна думка, 2007. 152 с.
2. Возна Ю.В. Проблема соціалізації особистості школяра в умовах поза навчальної діяльності. *Вісник ЛНПУ. Педагогічні науки*. Луганськ, 2008. №6(145). С. 74–80.
3. Гнезділова К.М. Моделі та моделювання у професійній діяльності викладача вищої школи : навч.-посіб. Черкаси, 2011. 124 с.
4. Давыдов В.В. Научное образование в свете нового педагогического мышления. *Новое педагогическое мышление*. Москва, 1989. С. 64–89.
5. Лебедева И.П. Структурно-функциональное моделирование в педагогическом исследовании. *Методология диссертационных исследований проблем образования в условиях его модернизации* (Волгоград, 20-22 мая 2003г.). Волгоград, 2003. С. 55–59.
6. Савченко С.В. Науково-теоретичні засади соціалізації студентської молоді в позанавчальній діяльності в умовах регіонального освітнього простору: дис. ... д-ра. пед. наук: 13.00.05. Луганськ, 2004. 455 с.

С.В. Чиркіна,

викладач фортепіано вищої категорії, відділ музичного мистецтва
Канівського коледжу культури і мистецтв

РОЗВИТОК ДУХОВНОЇ КУЛЬТУРИ У СТАНОВЛЕННІ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ДІЯЧА МИСТЕЦТВ

Відмінність від усіх інших живих істот полягає в наявності здібностей, здатності до творчості, до моральних та естетичних переживань. Емоційна насиченість визначає високу духовність людини як найвитонченішу, найпрекраснішу частку мікрокосмосу. Особистість керується такими цінностями, як істина, добро, краса, справедливість, досконалість, простота. Це дає їй можливість реалізувати себе, відчувати цілком і повністю людиною.

Моральні стимули поведінки прагнення до добра, справедливості, до допомоги іншим – саме духовні, щирі. Під духовністю ми розуміємо специфічну людську якість, що характеризує мотивацію та сенс поведінки особистості, і позицію ціннісної свідомості, притаманну всім формам-моральній, політичній, релігійній, естетичній, художній. Особливо значуща духовність у сфері моральних стосунків. Категорія сумління й обов'язку є безпосередніми інструментами духовності. В процесі навчання студентів, талановитих майбутніх діячів мистецтв, педагог передає частину самого себе. Осягнення духовної музики неможливо без слова. Сенс людського життя – щастя спілкування, потреба в людині [1, с. 47].

Уміння спілкуватись визначається як сукупність способів поведінки, котрі забезпечують протікання процесу спілкування між людьми. Спілкування для вчителя є сферою, в якій він здійснює навчально-виховний процес [2, с. 61–68].

У процесі педагогічної діяльності вчитель вокалу повинен враховувати різні аспекти спілкування, його особливості.

Музика – найбезпосередніший й інтимний вид мистецтва. Музика є важливим «провідником» духовного. Відбувається духовна зміна особистості. Музика виражає особистісну емоцію без пояснень та розшифровок. Під час виконання у своїй свідомості включаються в роботу неусвідомлені механізми психіки, й музикант інтуїтивно знаходить саме те рішення, котре забезпечує найбільший художній ефект [3, с. 156].

На заняттях з постановки голосу вчитель намагається вплинути на студента через власний досвід, приклад. Саме через любов учня до вчителя приходить і любов до предмета, який він викладає.

У процесі навчання все можна втримати, навіть неймовірне, якщо зустрічаєш ласкавий погляд. Необхідно бути тактовним, уважним, коректним, ввічливим, постійно дарувати посмішку. Мистецтво є

напруженою боротьбою за досконалість, у ній немає кінця, а один безперервний вічний початок. Прагнення до досконалості свого таланту-запорука майбутнього професіоналізму та успіху. Досконаліша у професійному відношенні людина зможе зробити і вагомий внесок у суспільний прогрес, підвищити моральність, духовність, звеличити свою Батьківщину, що так бракує сьогоденню [4, с. 348].

Без ліричної та духовної музики не може жити дух людини. Духовність є неподільною єдністю свідомого і несвідомого, чуттєвого та раціонального, соціального та особистісного, дійсного та можливого, наявного та того, що передбачається, статичного та динамічного. Духовний світ людини функціонує на трьох рівнях: рівні розсудливої рефлексії, почуттєво-емоційному та в підсвідомому досвіді особистості. Духовною особистістю вважають таку людину, яка має багатий внутрішній світ, активно вступає в пізнавальні, естетичні, моральні відносини, що знаходять відбиття в специфічній духовній діяльності. Духовні виявлення людини становлять явище величезного значення, найважливішого, що відповідає властивостям вищих форм життя людини. Духовна сутність людини виявляється у ставленні до навколишньої дійсності, природи, мистецтва. Питання виховання людини, особистості як духовної цінності завжди були в центрі уваги майбутнього митця. Формуючи духовний світ наших студентів необхідно спиратися на всі рівні, на весь духовний досвід і пам'ятати про особливе значення й важливість використання духовних традицій на заняттях з постановки голосу як важливого чинника у становленні особистості майбутнього діяча мистецтв.

Отже, взагалі не можна бути митцем, вихователем, співаком, учителем без духовної культури. Масштаб особистості педагога визначається мірою його включеності до загальнолюдської культури, професійними знаннями та навичками, мірою людського такту в поведінці, та мірою його духовності.

Список використаних джерел

1. Сухомлинский В. А. (М., 1981). Потребность человека в человеке.
2. Гриньова В. М. (ХНУ, 1996). Педагогічна культура майбутнього вчителя.
3. Петрушин В. И. (М. 1997). Музыкальная психология.
4. Каган М. С. (Спб, 1997). Философская теория ценностей.

I.S. Doroshenko,

The National University of Ostroh Academy

**TEACHING ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE
TO YOUNG LEARNERS THROUGH LITERATURE**

Summary. The research aims to evaluate the specifics of teaching English as a foreign language to young learners through literature. The article analyses the methods used to develop language and sociocultural competence of the students and focuses on finding an effective way of teaching taking into account the age peculiarities.

Keywords: teaching English as a foreign language, young learners, literature, sociocultural competence.

Setting of the problem. In the 21st century, the methodology of teaching foreign languages is still undergoing considerable changes due to the introduction of modern technologies. With a wide range of digitalized teaching methods and approaches, educators often underestimate one of the most valuable sources of natural language acquisition – namely, literature. The rapid development of information technologies is making literary works a more accessible source and a mean of teaching English as a foreign language than ever before. The main problem is that young learners often have a short attention span which can prevent and discourage teachers from using literature as a basic component of the teaching process. It implies the introduction of interactive and engaging teaching techniques. Another challenging problem which arises in this domain in the choice of appropriate methods to develop sociocultural competence with the use of literature. Both problems have received substantial interest.

Materials. A great number of scientists have reflected on the mentioned issue. Namely, Sandra McKay, Pilar Agustín Llach, Ali Mustofa, Jonnie Lyn Hill, Roger Elliot and many others have conducted a great number of researches on the topic. For example, in the article *Teaching Language Through Literature: The Waste Land in The Esl Classroom* [1, p. 8], Pilar Agustín Llach focuses on the advantages of teaching English through poems due to their ability not only to enrich the knowledge of grammar and vocabulary but also boost sociocultural competence. The history of using literature in the classroom is also an important topic. In the article *Literature in the Language Classroom* [2, p. 2], Radhika

O'Sullivan analyses the development of teaching approaches involving literary works and the main reasons for using them. The researchers Ali Mustofa and Jonnie Lyn Hill draw a similar conclusion in their article *Understanding Cultural Context in Responding to Literature: Researching the Teaching of Literature in EFL/ESL Classroom Context* [3, p. 35]. According to the scientists, literature can be a great source for reflection and a mean of development of critical thinking skills since it involves decoding not only the linguistic but also cultural concepts. However, the use of literary works in the process of teaching English as a foreign language to young learners has rarely been studied directly.

Aims and objectives. The article aims to analyze the existing approaches of incorporating literature in the process of teaching English as a foreign language and creating the most effective one keeping in mind the peculiarities of the target age group – young learners. The second aim is to produce activities capable of developing the sociocultural competence of young learners. Therefore, one of the objectives is to evaluate the methods of teaching English as a foreign language with the use of literature to find the most effective ones. The second objective is to determine the ways to develop sociocultural competence of young learners via TEFL through literature. The third objective is to create a cohesive approach to TEFL to young learners through literature resulting in the development of language and sociocultural competence.

Results and discussion. There is a number of approaches to using literature in an EFL classroom. Llach (2007) [1, p. 9] states that reading is an effective way to develop language skills. Not only it helps to enrich the vocabulary and understand the form and structures of the language, but also reflect on the issues raised by the writer. Another benefit of this approach is the authenticity of the study materials. The scientist puts forward the idea of a deep analysis of the literary text as the main activity for the lesson which, however, is not suitable for the young learners. O'Sullivan (1991) [2, p. 4] suggests using simple text adapted to the level of the student. The reason lies in the fact that the language used in the literary text does not correspond to the specifics of TEFL to young learners. The scientist also sees analysis as one of the main activities in EFL classroom but also mentions such methods as writing a letter from one character to another, interviewing the characters, re-writing the plot in a different way (e.g. from the point of view of a different character), writing a diary or organizing a play. Some of the mentioned activities can also be suitable for young learners. Another viewpoint is expressed by Hişmanoğlu (2005) [4, pp. 57-58], who emphasizes the role of literature as a basis for dramatization, improvisation and a writing model. Dramatization can be classified the most relevant for the young learners taking into account the peculiarities of the age group. According to the scientist, students benefit from writing the script, analyzing the plot and the personalities of the characters and naturally learn the necessary vocabulary and grammar structures. Ultimately, the most effective method of teaching English as a foreign

language to young learners among the ones mentioned above is dramatization and improvisation.

Hişmanoğlu (2005) [4, p. 54] points out the importance of literature in the process of development of sociocultural competence. Literature enhances the understanding of the means of verbal and non-verbal communication of the target language, helps to understand the mentality and learn more about the local traditions, customs, fears, beliefs and thoughts. Llach (2007) [1, p. 9] also mentions that literature also accumulates the historical background and therefore facilitates the deeper understanding of the nation. It is also important to emphasize that literature is a valuable source of knowledge full of real communicative situations and patterns of social interaction. Combined with the process of reflection, reading prose and poetry is a powerful tool not only to enrich vocabulary but also cultural awareness. O'Sullivan (2017) [2, p. 4] claims that literature can be seen as an intermediate between the writer and the reader (in this case – learner). Literary works enable students to see the world with the author's (local's) eyes and receive a chance to immerse in the local ambience – learn about the daily routine, traditions, organization of the family units etc. Given the above, the most popular method to develop sociocultural competence through literature is reading and analyzing the text.

In order to find the most suitable teaching approach, some factors should be taken into consideration. The factors are as follows: age, type of learner, learning capacities, cultural background etc. Hence, setting an aim to develop both the language and sociocultural competencies by teaching English as a foreign language to young learners through the literature and having considered and analyzed the data presented above, one can reach a conclusion that an effective approach should comprise the elements of dramatization, reading the text and reflection, enriching the knowledge of the culture of the target language.

The suggested scheme of the process of the work with a piece of literature contains the following steps:

1. Reading and reflecting on the text.
2. Choosing an episode and analyzing it.
3. Researching on the peculiarities of the personalities of the character, epoch and the setting.
4. Writing a script.
5. Preparing a play.

Conclusion. The present findings confirm that literature is an effective and valuable source of information for teaching English as a foreign language to young learners. The most popular methods to teach English through literature include reading and analyzing the text, reflection, improvisation, dramatization, writing activities based on literary works. Furthermore, literature is also a medium between the learner (reader) and the culture of the language that is studied. Pieces of literature are widely used in EFL classrooms due to their capacity

to transmit cultural peculiarities. In addition, the findings facilitate creating a consistent approach to teaching English as a foreign language to young learners through literature. In future work, the practical application of the approach and evaluation of its efficiency might prove important. The use of this approach for a different age group may constitute the object of future studies.

References

1. Llach, M. P. A. (2017). Teaching language through literature: The waste land in the ESL classroom. ODISEA. Revista de estudios ingleses, (8), 7-17.
2. O'sullivan, R. (2017). Literature in the language classroom. The English Teacher, 7.
3. Mustofa, A., & Hill, J. L. (2018). Understanding Cultural Context in Responding to Literature: Researching the Teaching of Literature in EFL/ESL Classroom Context. English Language Teaching, 11(6), 33-40.
4. Hişmanoğlu, M. (2005). Teaching English through literature. Dil ve Dili Bilimi Çalışmaları Dergisi, 1(1), 53-66.

I.С. Дорошенко,

Викладання англійської мови як іноземної учням початкової школи за допомогою літератури.

Анотація. У статті розглянуто особливості викладання англійської мови як іноземної учням початкової школи за допомогою літератури. Були проаналізовані педагогічні методи, завдяки яким відбувається покращення мовної та соціокультурної компетенції учнів та знайдений ефективний підхід до викладання, враховуючи вікові особливості учнів.

Ключові слова: викладання англійської як іноземної, учні молодших класів, література, соціокультурна компетенція.

О.П. Фалюта,

здобувач вищої освіти ступеня магістра

Львівського національного університету імені Івана Франка

науковий керівник: **Л.В. Мацевко-Бекерська,**

доктор філологічних наук, професор кафедри початкової та дошкільної освіти,

професор кафедри світової літератури

Львівського національного університету імені Івана Франка

ВИВЧЕННЯ ХУДОЖНІХ ТВОРІВ ЧЕРЕЗ ПРИЙОМ ГРИ У ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ (К. БАБКІНА «МСЬЄ ЖАК І КВІТНЕВА РИБА»)

Привчання до книги (розвиток метанавику читання) та формування читацької свідомості в учнів молодшої школи є органічною складовою процесу навчання як провідної розумової діяльності в цьому віці. Визначені у програмі навчального курсу «Літературне читання» цілі («формування читацької компетентності учнів, ознайомлення учнів з дитячою

літературою як мистецтвом слова, підготовка їх до систематичного вивчення літератури в основній школі» [1]) й задекларовані завдання (серед яких «формування у школярів умінь сприймати, розуміти, аналізувати й інтерпретувати літературні тексти», «розвиток мовлення учнів», «розвиток творчої літературної діяльності школярів», «виховання потреби в систематичному читанні» [1]) покликані сприяти всебічному розвитку та формуванню якомога ширшого спектру вмінь та навичок, особливо у контексті проголошеного в концепції Нової української школи принципу інтегрованого навчання.

У добу здійсненої Четвертої промислової революції нинішньому поколінню молодших школярів належить особливе місце. Вміло користуючись усіма доступними цифровими носіями та маючи до вибору невичерпну кількість джерел, ще до початку навчання у школі діти формують досить зрілий дослідницький запит у суспільстві. Беручи до уваги ментальні та вікові особливості учнів 2-4 класів, визначений у концепції НУШ та закріплений за навчальним предметом «Літературне читання» компетентнісний підхід стає своєрідною відповіддю на потреби молодших школярів, котрі потребують радше бачити і діяти, аніж слухати. Очевидно, головним завданням уроку читання у молодшій школі є плекання потреби в книжці (культура мас-медіа щільно займає мисленнєво-пізнавальний простір, однак читання книги є базовим видом мовленнєвої діяльності учнів молодшого шкільного віку).

Особливо ефективним методичним прийомом у молодшій школі є дидактична гра, що відповідає віковим особливостям учнів. Багатофункціональність гри полягає у стимулюванні пізнавальної діяльності, формуванні навичку системної праці. Трансформація гри (від розваги до активної соціалізації) відбувається одночасно із розвитком школярів, даючи вчителю можливість розпізнати і «розгорнути» таланти дітей.

Наприклад, через прийом дидактичної гри (урок «Літературного читання») варто опрацювати оповідання Катерини Бабкіної «Мсьє Жак і квітнева риба». Скажімо, для знайомства з письменницею вчитель показує учням фото та пропонує припустити, якого жанру твори могла б писати людина з такою зовнішністю (молода усміхнена жінка з м'якими рисами обличчя пише, ймовірно, вірші й цікаві історії для дітей; можливо, в неї є свої діти і вона пише для них). Творчо-ігровий підхід створить емоційне тло уроку. Після короткої розповіді про авторку (українська поетеса, прозаїк, поет, драматург, перекладач; їй 34 роки, за фахом журналіст, авторка багатьох поетичних збірок, казок, оповідань, переклади її творів публікуються багатьма іноземними мовами у численних виданнях, за її сценарієм було знято фільм, перший роман авторки «Соня» увійшов до списку «Книг ВВС») учні довідуються з хрестоматії [3] про благодійну

діяльність авторки та переглядають її відеозвернення до юних читачів. Для цікавішого сприймання учнями інформації вчитель використовує цифрові носії та додатковий матеріал: комп'ютер, проектор, лазер, мультимедійну дошку, фото обкладинок книг Катерини Бабкіної (збірка «Знеболювальне і снодійне», 2014; книга оповідань «Лілу після тебе», 2008; роман «Соня», 2014; дитячі повісті «Гарбузовий рік», 2014, та «Шапочка і кит», 2015; збірка оповідань «Щасливі голі люди», 2016; збірка віршів «Заговорено на любов», 2017; книжка «Наші птахи і те, що їм заважає», 2018). Тут доречно застосувати ігровий підхід. Учитель пропонує «Інтерв'ю з відомою людиною», учні – у ролі журналістів, запрошених на творчу зустріч із письменницею (роль якої у грі виконує вчитель). Діти задають питання про життя і творчість (Чому Ви стали письменницею, адже за фахом Ви журналіст? Які твори Ви пишете більш охоче: вірші чи прозу?).

Таке творче входження учнів у процес накопичення нового матеріалу мотивує палкий до дії дитячий мозок до активного себе-залучення у навчально-пізнавальний процес. Наступним етапом може стати гра під назвою «Творча спекуляція»: вчитель називає назву твору й показує фото обкладинки й ілюстрації в книзі, а учні роблять передбачення стосовно можливого сюжету твору (йдеться про якогось рибалку чи старенького дідуся, котрий дуже любить відпочивати на природі? чи з ним трапляться якісь чудернацькі пригоди?). Зацікавлені, учні знайомляться із твором і визначають переможця. Стратегія читання зумовлюється можливостями певного класу (мовчазне читання, читання вголос учнями («ланцюжком») або читання вчителем).

Надалі відбувається власне аналіз літературного твору, що забезпечує літературознавчу складову читацької компетентності, адже учні поглиблюють власні знання з літератури й опановують та практикують використання фахових понять (тема, жанр, головна думка, ідея тощо). У формі гри можна організувати групову роботу: одна група визначає тему твору й складає ментальну карту (асоціограму) з ключовими для вираження теми твору словами; інша група отримує завдання визначити ідею твору та довести свою думку словами авторки; ще інша – міркує про жанр твору, зокрема, користуючись своїми знаннями про інші прочитані твори (відмінності між казкою та оповіданням).

Для проведення міжпредметного (інтегрованого) уроку вчитель проводить з учнями словникову роботу (тлумачення нових та незнайомих слів), а також учні намагаються замінити цікаві слова звичними із власного словникового запасу, тими, якими вони послуговуються щодня (наприклад: мимохіть, на кшталт, опосередковано, кепський, прикрий, мсьє тощо).

Важливим етапом опрацювання літературного твору на уроці є його емоційно-змістовий аналіз. Відповіді на запитання учителя можуть бути представлені у формі дискусії чи круглого столу, коли школярі висловлюють

власне критичне ставлення до питання чи проблеми (Що таке квітнева риба? Який лист отримав мсьє Жак? Чому він не відповів на лист? Як би ви оцінили поведінку учнів 4 класу?). Питання морально-етичного плану за сюжетом оповідання (Як би ви прокоментували слова авторки: «Бо найгірша провина – скривдити когось, образити чийсь добрі почуття. Або ще – просто залишитися до когось байдужим, обійти своєю увагою» [3, с. 113]), особливо якщо думки учнів різняться, можна обговорити у формі суду, коли клас ділиться на три групи, дві з яких виголошують та доводять свої протилежні думки (опираючись на текст твору), а третя група ухвалює рішення щодо принципового питання. Учні таким чином практикують соціальні навички, адже навчаються бути відповідальними за успіх чи невдачу групи, в якій вони працюють.

Для повнішого знайомства з текстом твору ефективним прийомом є вибіркоче читання: наприклад, для детального опису Мсьє Жака, його занять; аналізу поведінки учнів, зображених у творі. Для використання комунікативних умінь та розвитку уяви й мислення учням може бути запропоновано скласти план чи кросворд за сюжетом твору (школярі можуть працювати парами, групами вчотирьох – на розсуд учителя).

Домашнє завдання також мотивує творчу діяльність учнів. Скажімо, уявити себе автором оповідання та переписати закінчення твору. Отже, акумульована на уроці сукупність інформації та вмінь (текстова, позатекстова, емоційна) відображається при виконанні домашньої роботи школярів. На наступному уроці представлення результатів самостійної роботи може відбуватися у формі марафону, коли кожен учень має можливість коротко представити свої варіанти закінчення оповідання.

Таким чином, дидактична гра у множинності її трансформацій якомога гармонійно здатна формувати читацьку компетентність учнів, а саме: навик «співпраці» з книжкою, сприймання та розуміння творів різної тематики, вміння формулювати власну думку на основі прочитаного раніше (учень як компетентний читач).

Список використаних джерел

1. Літературне читання. Навчальні програми для початкової школи (2019) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-pochatkovoyi-shkoli>.
2. Піцик Т (2018). Дидактичні ігри та цікаві творчі завдання на уроках літературного читання. Матеріали до уроків [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://naurok.com.ua/materiali-do-urokiv-didaktichni-igri-ta-cikavi-tvorchi-zavdannya-na-urokah-literaturnogo-chitannya-75424.html>
3. Хрестоматія сучасної української дитячої літератури для читання в 3, 4 класах серії «Шкільна бібліотека» (2016) / укладач, автор передмови Стус Т. В. Львів : Видавництво Старого Лева. 192 с.

Г.І. Червінська,
здобувач вищої освіти ступеня магістра
Київського університету імені Бориса Грінченка
науковий керівник: **О.В. Швед,**
кандидат соціологічних наук, доцент
Київського університету імені Бориса Грінченка

ОРГАНІЗАЦІЯ ТА ЗМІСТ ДІЯЛЬНОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ СЛУЖБИ В ЗАКЛАДІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Формування всебічно розвиненої особистості – важливий процес виховання та соціального розвитку індивіда.

В сучасній системі освіти важливим є створення умов для виконання виховних та освітніх завдань закладів освіти. Тому, з метою виконання цих конкретних завдань діє психологічна служба. Її діяльність направлена на розвиток зрілої особистості та здорового суспільства. Головна місія психологічної служби в середовищі школи – забезпечити сприятливий психологічний клімат в освітньому закладі.

Психологічна служба у системі освіти функціонує як єдина система, яка сприяє створенню умов для інтелектуального і соціального розвитку здобувачів освіти збереження психічного здоров'я та надання психологічної підтримки всім учасникам освітнього процесу.

До складу психологічної служби входять соціальні педагоги, психологи та методисти навчально-методичних центрів/кабінетів/лабораторій, працівники психологічної служби департаментів, управлінь, відділів освіти. Саме на цих конкретних спеціалістів покладені важливі обов'язки та завдання.

Загальні підходи до створення психологічної служби у системі освіти були сформульовані у роботах О.Ф. Бондаренка, Л.В. Долинської, П.В. Лушина, С.Д. Максименка, Н.І. Пов'якель, О.Я. Чебикіна, Н.В. Чепелевої, Ю.М. Швалба, Т.С. Яценко та ін.

У період реформування системи освіти важливим на сьогоднішній день є створення сприятливих умов для соціалізації школяра та його всебічного розвитку. Такі умови в середовищі школи створює психологічна служба, головна місія якої полягає в сприянні надання психологічної та соціально-педагогічної підтримки учням. За останні роки психологічна служба посіла важливе місце в національній системі освіти. За її участі було розв'язано велику кількість завдань, які спрямовувались на розвиток зрілої особистості.

Психологічна служба системи освіти - забезпечує своєчасне і систематичне вивчення психічного розвитку особистості, мотивів її поведінки і діяльності з урахуванням вікових, інтелектуальних, статевих,

інших індивідуальних особливостей, створення умов для самовиховання і саморозвитку, сприяє виконанню виховних й освітніх завдань навчально-виховних закладів [1].

Головною метою діяльності психологічної служби у школі є сприяння створенню умов для соціального та інтелектуального розвитку школярів, охорони психічного здоров'я, надання психологічної та соціально-педагогічної підтримки всім учасникам освітнього процесу відповідно до цілей та завдань системи освіти.

У своїй діяльності психологічна служба керується Конституцією України, Законами України «Про освіту», «Про дошкільну освіту», «Про загальну середню освіту», «Про позашкільну освіту», «Про професійно-технічну освіту», «Про вищу освіту», іншими законами України, постановами Верховної Ради України, актами Президента України, Кабінету Міністрів України, Міністерства освіти і науки України, а також цим Положенням.

Соціальні педагоги і практичні психологи здійснюють свої професійні обов'язки відповідно до актуальних завдань освітнього закладу. Серед таких завдань можна виокремити наступні: створюють умови для розвитку життєтворчої компетентності учнів, вдосконалюють навчально-виховний процес, здійснюють психологічну підтримку, проводять роботу з обдарованими дітьми, захищають психологічне здоров'я учнів, здійснюють профілактику протиправної поведінки, насильства над дітьми, підвищують психологічну культуру школярів, батьків та вчителів.

У вітчизняній системі освіти діє Нова українська школа, концепція якої передбачає перезавантаження застарілої системи освіти на нову модернізовану. Методологія роботи школи націлена на інноваційну роботу психологів та соціальних педагогів з дітьми та їх батьками. Тому, саме психологічна служба покликана швидко реагувати на різного роду запити, підшукувати доцільні та дієві методи та засоби роботи щодо інформаційної, просвітницької, профілактичної, корекційної та захисної діяльності.

Реформу в освітній галузі можна здійснити лише за умови наявності висококваліфікованих спеціалістів психологічної служби. Такі фахівці повинні чітко усвідомлювати свою головну місію, розуміти проблеми сучасної освіти та вміти ефективно знаходити альтернативні рішення цих проблем.

Практичний психолог навчального закладу:

- бере участь у здійсненні освітньої, виховної роботи, спрямованої на забезпечення всебічного особистісного розвитку дітей і учнівської молоді, збереження їх повноцінного психічного здоров'я;

- проводить психолого-педагогічну діагностику готовності дитини до навчання в період її переходу з однієї вікової групи до іншої, допомагає у виборі навчального закладу згідно з рівнем психічного розвитку;

- розробляє та впроваджує розвивальні, корекційні програми навчально-виховної діяльності з урахуванням індивідуальних, статевих, вікових особливостей різних категорій дітей;
- сприяє вибору підлітками професій з урахуванням їх ціннісних орієнтацій, здібностей, життєвих планів і можливостей, готує учнів до свідомого життя;
- бере участь у профілактиці злочинності, алкоголізму і наркоманії, інших шкідливих звичок серед підлітків;
- здійснює психологічну експертизу і психолого-педагогічну корекцію девіантної поведінки неповнолітніх;
- формує психологічну культуру вихованців, учнів, педагогів, батьків, консулює з питань психології, її практичного використання в організації навчально-виховного процесу [2].

Соціальний педагог навчального закладу:

- здійснює посередництво між освітніми установами, сім'єю, трудовими колективами, громадськістю, організовує їх взаємодію з метою створення умов для всебічного розвитку дітей і підлітків;
- сприяє участі вихованців у науковій, технічній, художній творчості, спортивній, суспільно-корисній діяльності, виявленню задатків, обдарувань, розкриттю здібностей, талантів, дбає про професійне самовизначення та соціальну адаптацію учнівської молоді;
- залучає до культурно-освітньої, профілактично-виховної, спортивно-оздоровчої, творчої роботи різні установи, громадські організації, творчі спілки, окремих громадян;
- бере участь у подоланні особистісних, міжособистісних, внутрішньосімейних конфліктів, надає потрібну консультативну психолого-педагогічну допомогу дітям і підліткам, групам соціального ризику, дітям, які потребують піклування тощо [3].

Працівник психологічної служби повинен:

- у своїй професійній діяльності керуватися Етичним кодексом психолога;
- дотримуватися педагогічної етики, поважати гідність дитини, захищати її від будь-яких форм фізичного або психічного насильства;
- будувати свою діяльність на основі доброзичливості, довіри утісному співробітництві з усіма учасниками педагогічного процесу;
- пропагувати здоровий спосіб життя, підвищувати рівень психологічних знань учнів, педагогічних працівників і батьків;
- зберігати професійну таємницю, не поширювати відомостей, отриманих в процесі діагностики або корекційної роботи, якщо це може завдати шкоди дитині чи її оточенню;
- постійно підвищувати свій професійний рівень, запобігати випадкам здійснення психодіагностичної, розвивально-корекційної, консультативно-

методичної роботи особами, які не мають відповідної фахової підготовки або права на таку діяльність;

– знати програмно-методичні матеріали і документи щодо обсягу, рівня знань, розвитку дітей, вимоги державних стандартів до забезпечення навчально-виховного процесу, основні напрями і перспективи розвитку освіти, психолого-педагогічної науки і психологічної служби [4].

Психологічна служба системи освіти є складовою державної системи охорони фізичного і психічного здоров'я молодих громадян України і діє з метою виявлення і створення оптимальних соціально-психологічних умов для розвитку та саморозвитку особистості. Служба забезпечує своєчасне і систематичне вивчення психофізичного розвитку дитини, мотивів її поведінки і діяльності з урахуванням вікових, інтелектуальних, фізичних, статевих та інших індивідуальних особливостей, створення психологічних умов для саморозвитку та самовиховання, сприяє виконанню освітніх і виховних завдань навчальними закладами.

Навчальна діяльність реалізується фахівцями психологічної служби через проведення факультативів, гуртків соціальної та психологічної спрямованості. Навчальна діяльність характеризується як активна діяльність, в ході якої учні навчаються співпрацювати один з одним, удосконалювати свої вміння та навички, розвиватися. На різних гуртках та тренінгах школярі мають змогу відкрито говорити не соромлячись, висловлювати публічно свої думки. Різні форми роботи з учнями дають змогу робити акцент на актуальних питаннях. Серед них наступні: протидія насильству, булінг як соціальна проблема, збереження власного здоров'я, уміння уникати конфліктні ситуації, спілкування з однолітками та дорослими. Найголовнішим є те, що більшість учнів свідомо та з відповідальністю ставляться до таких занять, проявляють свою активність та прагнуть до саморозвитку.

Соціальний педагог та психолог повинні усвідомлювати важливість своєї професійної діяльності. На них покладена непроста місія створення сприятливого освітнього середовища в школі. У період впровадження інновацій у систему освіти психологічна служба покликана здійснювати підтримку та сприяти покращенню умов для розвитку кожної дитини.

Отже, для організації належного психологічного, соціально - педагогічного супроводу учасників освітнього процесу необхідно вжити заходів:

- забезпечення закладу освіти професійними кадрами: методистами, соціальними педагогами та психологами;

- покращання методичного забезпечення діяльності працівників психологічної служби;

- організація надання допомоги постраждалим внутрішньо переміщеним учням їхнім батькам та членам родини в адаптації до нових умов проживання і навчання, дітям і сім'ям учасників АТО;

- психологічне і соціально-педагогічне забезпечення та супровід інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами, консультативна і просвітницька робота з батьками;

- забезпечення захисту прав і свобод дітей, створення безпечного середовища (запобігання насильству в учнівському колективі та домашньому насильству);

- підвищення фахової компетентності педагогічних працівників;

- налагодження співпраці з громадськими організаціями [5].

Отже, найголовнішим завданням у діяльності фахівців психологічної служби є створення сприятливого психологічного клімату в педагогічному та учнівському колективі. Кожен спеціаліст у своїй роботі повинен дотримуватись педагогічної етики, поважати гідність інших, будувати свою роботу на основі доброзичливості, довіри, співпрацювати з усіма учасниками освітнього процесу та захищати учнів, батьків та педагогічних працівників від будь-яких форм фізичного або психічного насильства.

Основні ознаки, що характеризують психологічну службу:

– захист психічного здоров'я і соціального благополуччя учнів, батьків та педагогічного колективу;

– застосування науково обґрунтованих психологічних методів, методик і технологій;

– предметом діяльності фахівців служби є внутрішній світ людини, її особистість (ставлення, наміри, здібності, спрямованість, емоції) та соціально-психологічні аспекти соціальних стосунків у великих і малих групах;

– переважна більшість фахівців, що входять в психологічну службу є дипломовані практичні психологи та соціальні педагоги;

– структурна цілісність, підпорядкування і координація дій підрозділів і окремих фахівців служби;

– причетність (входження у якість окремого структурного елементу) до більш загальної організаційної структури (структура в структурі);

– методична і технологічна цілісність – застосування єдиних методик, протоколів, процедур і методів;

– скоординованість планів і програм діяльності різних структурних підрозділів [6, с. 46–48].

Тому, психологічна служба у системі освіти функціонує як єдина система, яка сприяє створенню умов для інтелектуального і соціального розвитку здобувачів освіти збереження психічного здоров'я та надання психологічної підтримки всім учасникам освітнього процесу.

Список використаних джерел

1. Діяльність психологічної служби: методичні та етичні акценти: методичний посібник / упорядник К.М. Муліка. – Полтава: ПОІППО, 2007. – 156 с.
2. Про затвердження Положення про психологічну службу у системі освіти України МОН України; Наказ, Положення від 22.05.2018 № 509.
3. Інструктивно-методичні рекомендації щодо діяльності працівників психологічної служби у 2012/2013 н.р. [Електронний ресурс]: Лист МОНмолоді і спорт від 19.07.2012 р. № 1/9-517. – Режим доступу: <http://psyua.com.ua/page/zakon.php>).
4. Строяновська О.В. Психологічна служба в системі освіти : Практикум з навчального курсу для практичних психологів : навч. посібн. /О.В. Строяновська. – К. : Каравелла, 2010. – 176 с.
5. Лист Міністерства освіти і науки України від 18.07.2019 № 1/9-462.
6. Кваліфікаційні характеристики педагогічних працівників, для яких встановлені кваліфікаційні категорії : Практ. психолог.: Інформац. зб. М-ва освіти України. – 2014. – № 5–6. – С. 46–48.

І.І. Ярема,

здобувач вищої освіти ступеня магістра

Львівського національного університету імені Івана Франка

науковий керівник: **Л.В. Мацевко-Бекерська,**

доктор філологічних наук, професор кафедри початкової та дошкільної освіти,
професор кафедри світової літератури

Львівського національного університету імені Івана Франка

ОПРАЦЮВАННЯ ХУДОЖНЬОГО ТВОРУ НА УРОЦІ ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ В СИСТЕМІ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ: ДИДАКТИЧНИЙ АСПЕКТ

Сьогоднішній етап розвитку суспільства пропонує численні виклики як для освіти назагал, так і для окремих компонентів її структури. Новим явищем для української освіти стала концепція НУШ у якій, зокрема, визначено ключове завдання: «Виховати інноватора та громадянина, який вміє ухвалювати відповідальні рішення та дотримується прав людини» [2] Сенс школи як основного джерела знань, середовища розвитку та осередку становлення особистості залишається незмінною. Ситуативно зміщені вектори в підходах до процесу навчання відображають сучасні запити суспільства до змісту освіти.

Сім'я та школа є для учнів тим «хребтом», що скріплює світоглядний горизонт, сформулює ціннісні та етичні орієнтири й закладе поведінкову матрицю. Компетентнісне навчання та його методики (онлайн-курси на базі освітніх платформ, всеукраїнські та міжнародні конференції та не-конференції, заходи, організовані громадськими спілками та медіа-

хабами), що активно практикуються учителями й експертами в межах різноманітних пілотних проектів, покликані зробити процес навчання максимально ефективним, цікавим та простим. Зокрема, ціль інтегрованого навчання, що стало одним із ключових аспектів концепції Нової української школи, полягає у створенні цілісного уявлення школярів про багатогранний світ, де однаково важливими для освіченої людини є математика, природознавство та література.

Освітня галузь «Мова та література» становить незаперечне ядро компетентнісного навчання учнів молодших класів. Проголошені у програмі курсу цілі («розвиток дитячої особистості засобами читацької діяльності, формування читацької компетентності молодших школярів, яка є базовим складником комунікативної і пізнавальної компетентностей, ознайомлення учнів з дитячою літературою як мистецтвом слова, підготовка їх до систематичного вивчення курсу літератури в основній школі» [1]) формують головні знання та вміння учнів, а саме: «уміння вчитися, загальнокультурні, комунікативні, інформаційні» [1].

Зміст і структура навчального предмету «Літературне читання» зумовлені віковою специфікою школярів. Курс вводиться у навчальну програму в 2 класі, таким чином постаючи для школярів першим кроком до опрацювання (сприймання, розуміння та інтерпретації) художнього твору. Зміст навчального курсу базується на реалізації таких принципів: тематично-жанрового, естетичного, літературознавчого, комунікативно-мовленнєвого [1]. Робота з художнім текстом упродовж вивчення предмету «Літературне читання» стає полем для формування подальшої філологічної компетентності, а саме для лінгвістичного, стилістичного та літературного опрацювання художнього твору.

До прикладу, програма курсу пропонує серед авторів, твори яких належать до кола читання в 3 класі, творчість української письменниці Галини Вдовиченко. Зокрема, вчителям для вивчення зі школярами запропонована казка-повість «36 і 6 котів». Актуалізація вже набутих учнями знань – робота над загадками (1) Біла латка, чорна латка, по дереву скаче – сорока; 2) Я веселенький звірок, плиг з ялинки на дубок – білочка; 3) я вмію чисто митися, не водою - язичком. І часто мені сниться, тарілка з молочком! – котик), із кросвордом, заповнення пропусків у віршах (Закортіло киці В ліс на вечорниці: Взула срібні __ (черевички), Скочила з полиці. Підбігає до воріт, А там стоїть старий __ (кіт) – Не пускає кицю В ліс на __ (вечорниці).) – та мотивація навчальної діяльності (розмова-опитування про вподобання учнів, їхнє ставлення до домашніх тварин) стають початковим етапом керованого вчителем входження учнів у процес комунікативного аналізу твору. Передтекстова діяльність може бути представлена вчителем як стисле опрацювання біографії авторки з акцентом на цікавих фактах з її життя (письменниця і журналістка, 61 рік,

вчилася у школах різних міст України та Росії, пише романи, оповідання, казкові повісті тощо) для позитивного емоційного налаштування учнів з подальшою підготовкою до сприймання змісту тексту. Повідомляючи тему уроку («Аналіз повісті-казки для дітей «36 і 6 котів» Галини Вдовиченко»), вчитель звертає увагу на незвичну кількість котиків, про яких ітиметься далі. Для активізації аудіо-візуального сприймання вчитель пропонує переглянути уривок із міні-вистави за мотивами казки-повісті. Зацікавлені та мотивовані переглядом відео учні читають вголос «Найдовші вуса» (уривок із книги) й розглядають календар, виданий за змістом книги, зіставляючи прочитане із побаченим у календарі. Перевірка емоційного сприймання тексту, що розпочинає смисловий та структурний аналіз твору, може відбуватися у формі бліц-запитань, на які учні повинні дати швидку відповідь (Про що йдеться у казці? Що вас здивувало?). Таким чином розгортається первинний рівень аналізу твору. Для збагачення творчої уяви та розвитку комунікативних навичок вчитель може запропонувати учням ігрову словникову роботу: наприклад, тлумачення слів з тексту казки чи доповнення слів за поданою одною літерою (вердикт, дискваліфікація, фіранка, сапання, альбінос, шарварок).

Удосконалення навичок виразного читання відбувається, наприклад, шляхом смислового аналізу тексту у формі ігрової бесіди: кожен учень вибирає картку із запитанням й по черзі відповідає на нього, підкріплюючи свою відповідь словами з тексту (Що є котячим багатством? Хто виходить на фінішну пряму? Чому розсердився Ковбасюк? тощо), після чого доцільним є, до прикладу, складання плану з використанням цитат.

Наступним рівнем опрацювання літературного твору є поглиблений його аналіз. Поділ тексту твору на частини та відтворення сюжету (учні, наче передаючи естафету, вибирають наступного, хто продовжить переказування) розвиває зв'язне мовлення учнів, творчу уяву, спостережливість (аналіз образів твору й роздумування над символічним значенням кожної зображеної у казці постаті, наприклад Пушинки, Клаповуха, Коментатора-Чорного), а також формує навик розпізнавати ідею твору й формулювати власну критичну думку.

Кінцевий етап уроку опрацювання художнього твору становить рефлексію учнів при модеруванні учителем прочитаного й обговореного. Можливим унаочненням пізнавальних здобутків учнів на уроці набуття нових знань є ментальна карта, запропонована учителем на початку уроку, яку учні можуть збагатити з використанням вивченого (багатство-суд-фініш-рішення-дружба-вибір...). Домашнім завданням для подальшої самостійної пізнавальної діяльності учнів може бути – намалювати малюнок за змістом уривку, прочитаного на уроці, чи написати коротку казку про котика із чудернацьким прізвиськом.

Таким чином, урок «Літературного читання» є цілісним за умови послідовного утвердження ключових змістових принципів. Опрацювання доступних за віком літературних творів світової літератури, періодики та використання довідкової літератури наповнює тематично-жанрову та художньо-естетичну компетентнісну складову курсу, оскільки тематика творів безпосередньо розширює пізнавальний горизонт учнів, наповнює ціннісно-естетичну матрицю. Важливим та особливо акцентованим у постулатах НУШ є використання та забезпечення міжпредметних зв'язків (у випадку запропонованого для опрацювання твору Галини Вдовиченко – природознавство, українська мова, логіка, образотворче мистецтво, основи здоров'я).

Формування дитини-читача (виразне читання літературного твору), дитини-критика (початкові уявлення та використання літературознавчих понять – в образній та частково ігровій формі) та дитини-мовця (бесіда за прочитаним – комунікативні ланцюжки учень-учень та учень-вчитель за посередництва твору як необхідної ланки) забезпечує літературознавчий та комунікативно-мовленнєвий принципи змісту навчального курсу.

З огляду на особливості читацької діяльності у 3–4 класах, коли особливо актуальним є формування якомога ширшого (зумовленого віком) кола дитячого читання на основі набутих раніше знань, практичним вирішенням першочергового завдання школи в концепції НУШ, а саме – «створення умов розвитку й самореалізації кожної особистості» [3, с. 96] – є створення того сприйняттево-комунікативного та навчально-виховного середовища, котре зорієнтує учнів нового (принципово інакшого покоління) у світі, своєрідним порталом в який стає світ книг.

Список використаних джерел

1. Літературне читання. Навчальні програми для початкової школи (2019) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-pochatkovoyi-shkoli>.
2. Нова українська школа. Концепція [текст] (2019) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola>.
3. Подановська Г (2012). Психолого-педагогічні й методичні умови формування основ читацької самостійності молодших школярів / Г. Подановська // Педагогіка і психологія професійної освіти. № 6. С. 96-102.

ПЕДАГОГІКА ПРОФЕСІЙНОЇ ШКОЛИ ТА СЕРЕДНЬОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

УДК 377.352

Н.В. Павенко,

викладач загально-професійної підготовки
Слов'янського багатопрофільного регіонального центру
професійної освіти імені П.Ф. Кривоноса

РОЛЬОВІ КОМПЕТЕНЦІЇ ІННОВАЦІЙНОГО ВИКЛАДАЧА ПРОФЕСІЙНОГО ОСВІТНЬОГО ЗАКЛАДУ

Анотація. У статті розглядається проблема рольової компетентності викладачів закладів професійної освіти. Окреслено сучасні підходи щодо ігрового моделювання, запропоновано шляхи розвитку рольових компетенцій сучасного викладача та актуалізовано проблему навчання цим вмінням та навичкам.

Ключові слова: інтерактивні технології, рольова компетентність, освітня результативність, зворотний зв'язок.

Постановка проблеми. Якісний процес підготовки майбутнього фахівця у системі професійної освіти включає використання педагогом різноманітних сучасних освітніх технологій, серед яких слід виділити інтенсивні ігрові технології. Однак практика свідчить, що не всі викладачі здатні усвідомити необхідність розвитку спеціальної ігрової компетентності, яка передбачає не тільки знання ігрових технологій, а й наявність спеціальних компетенцій, що дозволяють отримати освітній ефект. Крім того, викладачі часом не усвідомлюють, якими ролями потрібно оперувати під час ігрового заняття, який їхній зміст та з якими цілями їх потрібно використовувати.

Стан дослідження. Літератури по ігровому моделювання, на жаль, бракує. У той же час, існує безліч публікацій, в яких прописані ігрові сценарії і розробки, поради тренерам, різноманітність аксесуарів, необхідних для впровадження даної технології і багато іншого, а ось спеціальної літератури з приводу того, як стати ефективним педагогом-ігротехніком, тренером, написано надзвичайно мало, що, безсумнівно,

перешкоджає освоєнню ігротехнічних компетенцій і рольової поведінки інноваційних викладачів, які бажають активізувати освітній процес. Тому, при формуванні ігрової компетенції у більшості педагогів виникають труднощі не тільки в досягненні поставлених цілей, але і в організації освітнього процесу, що знижує інтерес до апробації нових технологій.

У зв'язку з вищезначеним, дана стаття є можливістю розглянути цю проблему і показати всю багатогранність рольового призначення викладача і компетенцій, необхідних для конструктивної реалізації інноваційних технологій.

Виклад основного матеріалу. Аналіз багаторічної практики ігрового навчання свідчить, що викладач, який активізує освітній процес, повинен добре володіти не тільки ролями і їх функціями, а й різноманітними здібностями, вміннями та навичками, без яких, навіть розібравшись в процедурі інтерактивної технології (аналіз кейса, ігрове проектування, ділова або рольова гра, тренінг, мозковий штурм, тощо), грамотно використати їх на уроці важко, отже, розраховувати на освітній ефект часто не доводиться.

Це пов'язано з тим, що організація ігрового процесу передбачає володіння викладачем різними ролями, які вимагають реалізації специфічних функцій, які не завжди здійснюються лише педагогічними компетенціями.

Викладач, при проведенні інтерактивного заняття, повинен не тільки володіти теоретичним матеріалом в області професійної діяльності, що моделюється в грі, а й вміти контролювати ігровий режим, миттєво реагувати на екстремальні та конфліктні ситуації, коригувати гру по ходу проведення. До того ж, вести гру потрібно практично по пам'яті, отже, потрібно добре знати всі ролі, сценарій або блоки, тобто, структуру гри. Зі сказаного очевидно, що управління всім цим процесом вимагає неабияких рольових та організаторських компетенцій і таких здібностей, як діагностика, аналіз і прогноз, рішучість, швидкість реакції, мобільність, вміння вести свою лінію, постійно демонструючи конструктивний імідж [1; 23–25].

Таким чином, очевидно, що впровадження в освітній процес інтерактивних технологій пред'являє до викладача такі вимоги, які дозволять йому, на відміну від педагога, який читає лекцію, одночасно виступати в різних ролях і демонструвати різні види компетентності: від ігротехніка (розробника технологій ігрового імітаційного моделювання) до менеджера, психолога, фасилітатора, модератора, експерта, тощо. Кожен з цих специфічних видів діяльності вимагає розвитку спеціальних компетенцій, умінь та навичок. До того ж, для проведення інтенсивних ігрових технологій на високому професійному рівні, для організації групової взаємодії, для діагностики освітньої та розвиваючої

результативності викладачеві потрібні компетентності, які включають спеціальні комунікативні, інтерактивні, перцептивні знання, вміння, навички та психологічну готовність до інноваційної діяльності.

Отже, рольова компетентність викладача представлена в таблиці.

Ролі викладача	Функції	Компетенції	Професійні та особистісні якості
Комунікатор	Встановлення контактів; організація різних форм спілкування: дискусій, презентацій, ведення переговорів; функції спікера.	Уміння: встановлювати контакти, зворотний зв'язок, відстежувати невербальні сигнали. Навички ведення дискусії, полеміки, презентацій. Володіння моделями ділового спілкування.	Культура, спілкування, спостережливість постійна демонстрація включеності і активності, оптимізм.
Менеджер інтерактивної взаємодії (від англ. interaction взаємодія, вплив)	Створення команд та управління груповою взаємодією. Цілепокладання та проблематизація. Розподіл ролей, інструктування. Підготовка ресурсного забезпечення ігрового заняття	Уміння: організація дискусії, вміння вести свою лінію і надавати позитивний вплив. Володіння навичками розподілом ролей у команді, стратегіями взаємодії, типологією учасників, методами групового рішення проблем, ментальними сходами.	Толерантність, лідерство, стресостійкість, мобільність, рішучість, швидкість реакції, коректний стиль взаємодії, концентрація уваги, пам'ять.
Методист, інструктор, консультант	Робота з інформацією: пошук, обробка, трансформація; розробка, підбір ігор, тренінгів, ситуацій, їх адаптація до професійного матеріалу. Надання допомоги учням:	Уміння: адаптувати матеріал до змісту заняття, до специфіки групи, до технологій ігрового імітаційного моделювання; мотивувати удиторію. Навички: адекватного використання ігрових прийомів,	Методичність, готовність надати допомогу, чітке вираження думок, терпимість, лояльність, логічність, стресостійкість.

	консультування та інструктування. Виявлення проблем та способів їх подолання.	технологій; консультування, пояснення, встановлення зворотного зв'язку; структурування матеріалу і його методична обробка.	
Модератор (від лат. Moderator – стримую)	Організація структурованого освітнього процесу за допомогою вербалізації і візуалізації; стимулювання до активної участі і досягненні конкретного результату в ігровій взаємодії. Збір і систематизація матеріалів.	Уміння: управляти позитивною групою динамікою для досягнення мети в процесі дискусії; заохочувати індивідуальні висловлювання учасників; надання допомоги учням «розкріпачитися», виявити приховані можливості і нереалізовані вміння; сприяння прийняттю групових рішень.	Оптимізм, здатність діяти, з одного боку, толерантність - з іншого; чесність відкритість, здатність до співробітництва.
Психолог	Надання допомоги учням, які зазнають Емоційну напругу. Створення під час навчання сприятливого соціально-психологічного клімату, творчої атмосфери. Навчання копінг-поведінки. Здійснення Психогігієни учнів.	Вміння «ходити в чужих черевиках», створювати довірливі відносини; формуванню взаєморозуміння на емоційному і когнітивному рівнях, створення творчої атмосфери. Володіння прийомами та техніками зняття емоційної напруги; надання психологічної підтримки учням у подоланні фрустрацій.	Емпатія, контактність, толерантність, доброзичливість, оптимістичність, довіра, щирість.

Фасилітатор (від <i>англ.</i> facilitator – «посередник», від лат. Facilis- «легкий, зручний») [2]	Управління конфліктами, співпрацею; залучення учасників в групове прийняття рішень; забезпечення успішної групової комунікації.	Уміння: володіти стратегіями взаємодії, управління командою, координувати дії учасників, залучати їх в дискусію, структурувати роботу групи; забезпечувати ясність в конфліктах між членами команди. Навички медіатора	Стресостійкість, лояльність, комунікабельність, емоційна культура.
Презентатор	Надання інформації, грамотне використання відео, слайдів. Позиціонування нових технологій. самопрезентація, формування взаєморозуміння на емоційному і когнітивному рівнях.	Вміння: створювати і демонструвати позитивний престижний імідж. Навички ораторського мистецтва; володіння технікою виготовлення презентаційних матеріалів; піар - технологіями, акторською майстерністю.	Маркетингова ментальність, позитивний імідж, культура мовлення, почуття гумору, організованість, відповідальність, впевненість у собі.
Копірайтер (від <i>англ.</i> Сору – текстовий матеріал + write – писати)	Створення комплексу навчально-методичного матеріалу для ігрового заняття; мультимедійного супроводу.	Уміння: збирати, обробляти трансформувати інформацію. Володіння креативними евристичними технологіями, технікою для мультимедійного супроводу.	Креативність, компетентність, відповідальність, здатність до прогнозування.
Експерт (компетентний суддя)	Здійснення експертизи прийнятих рішень, групових результатів. Діагностика	Уміння: компетентно аналізувати переваги і недоліки; прогнозувати та інтегрувати висновки,	Об'єктивність, чесність, справедливість, рішучість, відповідальність, професійний

	освітньої результативності, оцінка індивідуальних і групових компетенцій. Організація і проведення зворотного зв'язку.	зроблені в групі, коментувати освітні результати. Володіння прийомами зворотного зв'язку: рефлексією, деролінгом, конструктивної критики «Lege artis».	авторитет, доброзичливість.
--	---	--	--------------------------------

Висновки. Саме такі ролі, функції та особистісні характеристики дозволяють сучасному викладачу професійного освітнього закладу бути конкурентоспроможним, швидко опановувати інтенсивними інтерактивними технологіями, створювати на заняттях простір співпраці, партнерства, мотивуючи учасників освітнього процесу до активної залученості та саморозкриття, до демонстрації розумової активності, до вироблення стандартів організаційної поведінки.

Список використаних джерел

1. Горностаї П.П. Рольова компетентність як умова гармонійності життєвого світу особистості / П.П. Горностаї // Психологічні перспективи. – 2004. – Вип. 6. – С. 23–25.
2. Копченков В. Новая профессия – фасилитатор онлайн-сообществ. URL: http://community.sk.ru/press/reading/b/buildabusiness/archive/2013/03/28/novaya-professiya-_1320_-fasilitator-onlaynsoobschestv.aspx

ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ ТА ПРОФЕСІЙНИЙ САМОРОЗВИТОК ПЕДАГОГА

Р.Я. Ломницька,

викладач циклової комісії фізико-математичних дисциплін
та інформаційних технологій Відокремленого підрозділу Національного університету
біоресурсів і природокористування України «Бережанський агротехнічний коледж»

АКТИВІЗАЦІЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ ЗА ДОПОМОГОЮ ІГРОВИХ ФОРМ НАВЧАННЯ

Наявність в студентів пізнавального інтересу є важливим засобом підвищення якості знань, запобігання їх формального засвоєння, усунення навчального перевантаження. Оскільки навчальна діяльність зумовлена двома мотивами: або мені це цікаво і я тому цим займаюсь, або це мені необхідно для подальшої життєдіяльності, то розв'язок завдань формування пізнавального інтересу зводиться до створення в студентів цих двох мотивів. Одним з найбільш ефективних засобів формування пізнавального інтересу з фізики є використання елементів цікавості. Ставлення студентів до предмету визначається тим, наскільки цікаво побудований навчально-пізнавальний процес. Елементи ігрових форм навчання стають тільки тоді дієвим інструментом, коли їх розглядають як засіб формування пізнавального інтересу, а не як мотив пізнавальної діяльності. Невиконання цього положення приводить до ігнорування справжньої цілі навчання, перетворює цікавість в розважальний засіб. Цікавість і її роль у навчальному процесі розглядається і вчителями, і вченими по-різному. М.А. Данилов, наприклад, бачив у цікавості роль збудника школяра до навчання; М.І. Гамбург використання цікавості вважав спорідненістю підвищенні якості навчання. У дослідженні Г.І. Щукіної цікавість виступає важливим стимулом порушення безпосереднього інтересу до предмету [1, с. 156].

Результати досліджень приведені у монографії Щукіної Г.І. [2, с. 111–112], дозволяють констатувати той факт, що в 70 % учнів відношення до предмету, що вивчається, визначається тим, наскільки цікаво він

викладається. Тому необхідний пошук шляхів викладання, які будуть сприяти формуванню інтересу в учнів до предмету. Одним із засобів, які сприяють появі пізнавального інтересу не тільки у друзів дисципліни, але і у “недругів”, які відносяться до неї з холодною повагою – є цікавість. Проблема використання елементів цікавої науки у процесі навчання складна і до цього часу не знайшла остаточного розв’язання.

Формування пізнавального інтересу до вивчення дисципліни пов’язане з активізацією пізнавальної діяльності, адже зацікавившись певним явищем чи об’єктом, дитина починає мислити, аналізувати, працювати. Тому під активізацією навчально-пізнавальної діяльності розуміють підвищення рівня усвідомленого пізнання об’єктивно-реальних закономірностей у процесі навчання. Як відмічалось, активізація пізнавальної діяльності учнів тісно пов’язана з активізацією їх мислення.

Є різні шляхи активізації навчальної діяльності, але найбільш ефективним з-поміж інших завдяки вродженій схильності всіх живих істот до нього є застосування ігрового методу навчання. Дидактична гра, як метод навчання з одного боку дозволяє формувати певні якості особистості: увагу, спостережливість, пам’ять, розвивати мислення, виявляти творчі здібності студента, самостійність, ініціативу. З іншого боку – гра на занятті розв’язує певну дидактичну задачу: вивчення нового матеріалу, повторення і закріплення вивченого, формування трудових вмінь і навичок, використання знань на практиці [3].

Ігри використовуються на всіх етапах навчання:

- вивчення нового матеріалу проводиться у вигляді інтегрованих занять, ділових ігор;
- осмислення теоретичних знань здійснюється з допомогою ділових ігор, КВК;
- навчання розв’язання задач на заняттях-змаганнях, в ділових і ролевих іграх, КВК;
- узагальнення знань проводиться у формі ділових ігор і змагань;
- тематичний контроль здійснюється, крім заліків і тестування, у формі ділових ігор, змагань.

В процесі організації ігрових форм навчання предметів природничого циклу слід не забувати про важливість експерименту, тому якраз проведення цікавих дослідів, які не потребують спеціальних лабораторних умов і які студенти легко можуть відтворити вдома, сприяє формуванню пізнавального інтересу до вивчення предмету, закріпленню отриманих знань. Адже дитина захоче не тільки показати дослід вдома чи друзям, але й пояснити чому відбувається певний процес.

Конкурс «Знайди помилку». Записано невелику розповідь із помилками. Включають запис, студенти слухають і відмічають на аркуші

паперу неточності або помилки. Перемагає та команда, яка знаходить більше неточностей і помилок.

Конкурс «Пошук». Перед конкурсом групи одержують доручення знайти в журналах, газетах, книгах матеріал, який стосується конкурсної теми, але в плані застосування чи історії питання, чи якогось іншого аспекту.

Також можна використовувати кросворди як засіб організації нестандартного заняття. Кросворди сприяють розвитку пошуково-творчих здібностей студентів, вмінню застосовувати свої знання, швидко орієнтуватись в здобутих відомостях.

Гра «Доміно» – на картках записані питання, відповідь на які дає змогу скласти фігуру (тобто ключове слово, яке позначає явище, процес або величину).

Гра «Питання – відповідь» – дві команди заздалегідь готуються питання суперникам і намагаються як більше набрати балів. Оцінюється винахідливість, кмітливість та оригінальність питань та відповідей.

Гра «Вчена рада» – студенти витягують картки з зазначеними на них ролями «автор», «критик», «експериментатор», «теоретик», «промисловець» тощо. Студентам пропонується прочитати текст та виступити перед аудиторією у відповідній ролі, при цьому переслідуючи конкретну мету.

Гра «Суд. Користь і Шкода» – студенти об'єднуються у дві команди, які виступають у ролі «захисника» та «обвинувача», кожна сторона намагається довести свою точку зору.

Гра «Дерево пізнання» – на дошці малюється дерево, а студенти на аркушах пишуть запитання по змісту параграфа або теоретичного матеріалу і прикріплюють його до дошки. Якщо відповідь на запитання дається і вона задовольняє спеціалістів, то місці листочка з'являється плід або квітка.

Гра «Логічне коло» – студенти об'єднуються в 4 команди, кожна з яких витягує конверт з завдання «Вступ», «Головна думка», «Висновок», «Доповнення». Кожна команда по черзі розповідає по те, що вони дізналися з нового матеріалу відповідно свого завдання, а команда «Доповнення» заробляє бали виступаючи після кожної команди.

Гра «Фізичне лото» – студенти об'єднуються у дві команди і по черзі витягують номерки, під якими приховані завдання. Це можуть бути теоретичні запитання та експериментальні завдання [4, с. 23–24].

Однією з методик, яка вчить знаходити необхідну інформацію, піддавати її аналізу, систематизувати та вирішувати поставлені задачі є квест. Він дозволяє розвивати активне пізнання на заняттях, сприяє розвитку мислення, допомагає долати проблеми та труднощі, а саме: вирішити, розплутати, придумати, уміти застосовувати свої знання на практиці у нестандартних ситуаціях, тобто актуалізувати знання, вчить

мислити логічно, розвиває інтерактивні здібності. Для підвищення пізнавального інтересу доцільно використовувати квест, який поєднує одночасно дві дисципліни. Переваги – гра відбувається в динаміці, є можливість працювати одночасно в кількох аудиторіях, приймати спільні колективні рішення.

Оскільки серед студентів поширене масове зацікавлення комп'ютерними іграми, існує безліч он-лайн – платформ для створення елементів таких ігор для навчання. Наприклад, усне опитування у формі тестування можна проводити з використання платформи Kahoot, де кожен учасник реєструється, та використовуючи власний гаджет, дає відповіді на запропоновані запитання.

Висновок. При систематичному використанні на заняттях ігрових форм навчання спостерігаються наступні результати:

- формуються такі якості особистості як терпіння, наполегливість, відповідальність, цікавість, спрямованість до пізнавальної діяльності;
- виробляється вміння самостійно добувати знання та застосовувати їх на практиці;
- створюється позитивний морально-психологічний клімат в групі для розвитку особистостей студентів, підвищується рівень розвитку комунікативних навиків студентів;
- розвивається спостережливість, вміння бачити незвичайне в знайомих речах

Список використаних джерел

1. Актуальные вопросы формирования интереса к обучению: Учебное пособие для слушателей ФПК, директоров общеобразовательных школ и как учебное пособие для студентов по спецкурсу пед. ин-тов / Г. И. Щукина, В. Н. Липник, А. С. Роботова и др. / Под ред. Г. И. Щукиной. – М.: Педагогика, 1984. – 176 с.
2. Щукина Г. И. Проблемы познавательного интереса в педагогике. – М.: Педагогика, 1971. – 351 с.
3. Всеосвіта. Спільнота активних освітян [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://vseosvita.ua/library/>
4. Буряк. Ю. «Розвиток творчих здібностей учнів на уроках фізики» // Фізика – №36 – 2004. – С. 22–24.

О.С. Прокопова,

кандидат педагогічних наук, спеціаліст вищої категорії, учитель-методист,
директор Харківського ліцею № 149 Харківської міської ради Харківської області

Ю.П. Селевко,

кандидат історичних наук, заступник директора з НВР, учитель вищої категорії
Харківського ліцею № 149 Харківської міської ради Харківської області,

ОРГАНІЗАЦІЯ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ ВЧИТЕЛІВ У ЛІЦЕЇ

Освіта – стратегічна основа розвитку особистості, суспільства, нації і держави, запорука майбутнього. Розвиток освіти значною мірою залежить від кваліфікації та майстерності вчителів, розуміння зростаючої відповідальності за результати навчальних досягнень учнів, бажання руйнувати старі стереотипи свого педагогічного мислення і готовності до сприйняття гуманної педагогіки співробітництва [1, с. 15].

Професійне самовдосконалення вчителя нами розглядається як свідомо професійна діяльність в системі неперервної педагогічної освіти, яка спрямована на підвищення його фахового рівня, професійну самореалізацію, подальший розвиток професійно значущих якостей, підвищення ефективності освітньої роботи в школі відповідно як до інтересів, потреб і можливостей учнів, так і до вимог суспільства щодо соціалізації, особистісного і професійного розвитку людини [1, с. 234].

Професійне самовдосконалення включає самоосвіту і самовиховання вчителя, які забезпечують розвиток професійно значущих якостей, його професійну самореалізацію та детермінуються такими особистісними факторами, як мотивація досягнення і професійна самосвідомість. Організація професійної самоосвіти – це систематична і цілеспрямована освітня діяльність адміністрації закладу загальної середньої освіти [3, с. 12].

Спрямованість учителя на професійне самовдосконалення знаходить свій вияв у самоосвітній та самовиховній діяльності, що позитивно впливає на професійну самореалізацію. Особистісні регулятори діяльності (мотивація досягнень, цінності особистості, уявлення про ідеальні особистісні якості, образ «Я») виступають підґрунтям для визначення цілей професійного самовдосконалення, що здійснюється у ході порівняння розвитку професійно важливих якостей, вмінь та навичок самовдосконалення (суб'єктивна модель значущих умов діяльності по самовдосконаленню) з уявленнями про ідеал розвитку цих якостей та вмінь. Наступною ланкою виступає технологія досягнення мети самовдосконалення, яка складається з самоосвіти і самовиховання з визначеними засобами їх здійснення; ця ланка пов'язана з ланкою самооцінки та розвитку вмінь самоосвіти і самовиховання. Рівень

сформованості цих структурно-функціональних компонентів регуляції діяльності з професійного самовдосконалення визначає рівень професійної самореалізації вчителя та творчий розвиток учнів у процесі навчання. Зв'язок між усіма структурними компонентами цієї системи як прямий, так і зворотній.

Обґрунтовано систему тренінгових вправ, спрямованих на розвиток самосвідомості, підвищення психолого-педагогічної компетентності, розвиток комунікативного потенціалу вчителів, умінь свідомого здійснення самовдосконалення і самокорекції під час професійної діяльності.

У ліцеї розроблена і теоретично обґрунтована системна модель професійного самовдосконалення вчителя, яка складається з таких основних блоків: особистісних регуляторів діяльності, структурно-функціональних компонентів регуляції діяльності з професійного самовдосконалення і результату цієї діяльності (див. рис. 1, стор. 101).

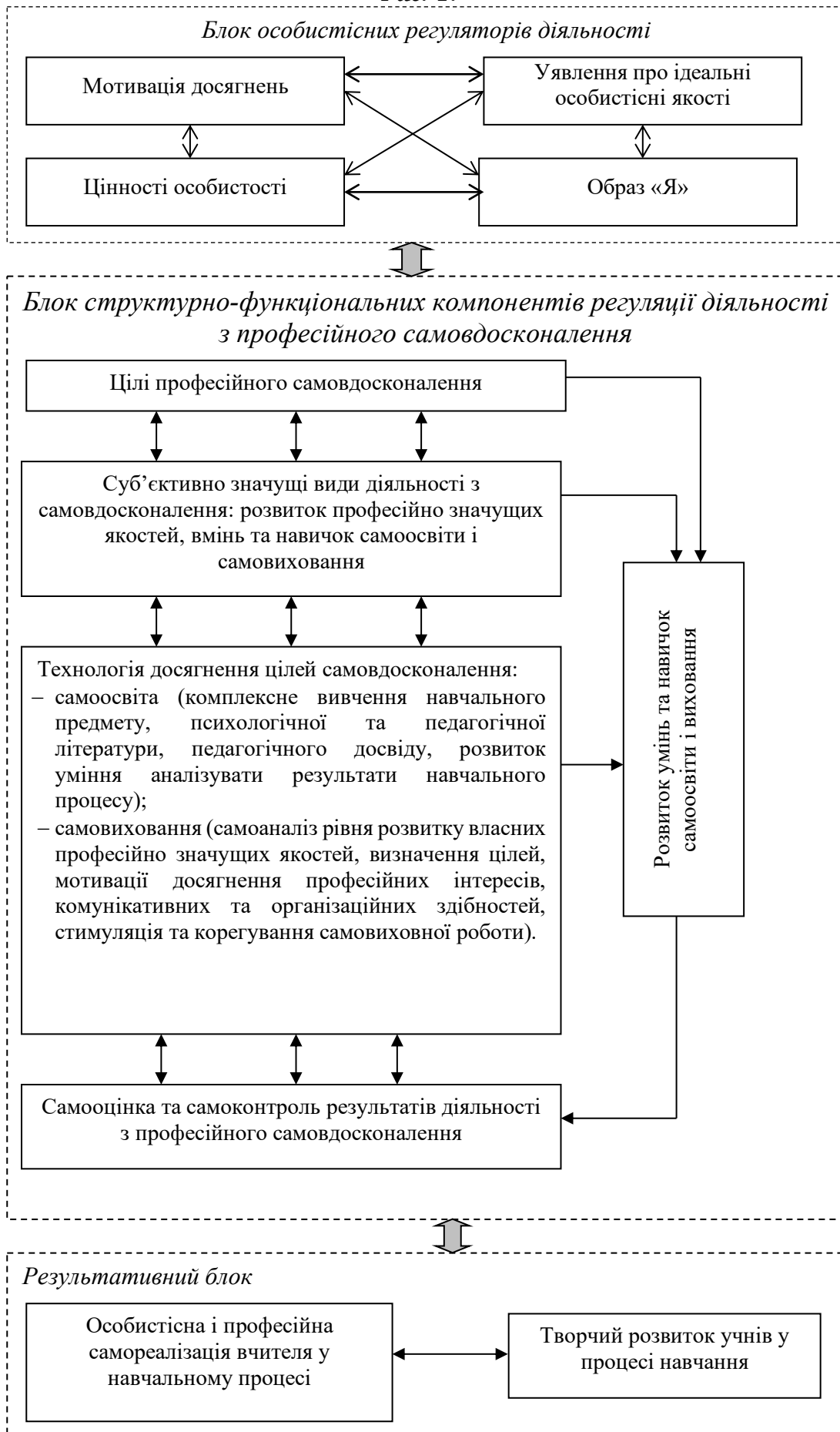
Особистісними регуляторами діяльності вчителя виступають мотивація досягнень, цінності особистості, уявлення про ідеальні особистісні якості та образ «Я», які зумовлюють розвиток спрямованості на професійне самовдосконалення. Структурно-функціональні компоненти регуляції діяльності з професійного самовдосконалення відображають ціль професійного самовдосконалення, сформовану на її основі суб'єктивну модель важливих для професійної самореалізації перетворень; уявлення про результати перетворень – ідеал (уявлення про свої професійні якості у майбутньому); уявлення про методи і шляхи професійного розвитку, яким відповідають уміння і навички самоосвіти і самовиховання, а також самоконтроль, самоаналіз продуктивності діяльності щодо самовдосконалення. Результативний блок відображає наслідки самовдосконалення педагога, їх реалізацію у педагогічному процесі: творчий підхід до організації власної діяльності і діяльності учнів на уроці.

Підсумовуючи вищенаведене можна зробити висновок, що системна модель професійного самовдосконалення вчителя забезпечує спрямування процесу самовдосконалення відповідно до сучасних орієнтацій в освіті, взаємодію всіх блоків моделі з метою досягнення більшої ефективності педагогічної діяльності.

Список використаних джерел

1. Національна доктрина розвитку освіти // Програма підтримки вироблення стратегії реформування освіти, 2001. – № 1. – С. 15–19.
2. Ничкало Н.Г. Неперервна професійна освіта: міжнародний аспект // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: Монографія / За ред. І.А. Зязюна. – К.: Вид-во “Віпол”, 2000. – 636 с.
3. Сологуб А.І. Концепція креативної освіти у природничо-науковому ліцеї // Рідна шк. – 2000. – № 12. – С. 9–19.

Рис. 1.



ПЕДАГОГІЧНА ПСИХОЛОГІЯ

І.П. Циган,

викладачка фізики Відокремленого підрозділу національного університету біоресурсів і природокористування України «Бережанський агротехнічний коледж»

РОЛЬ СПІЛКУВАННЯ В ПЕДАГОГІЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Сучасний стиль і ритм життя людей все частіше спонукає до питання: «Чи зможе людина в світі, що дуже швидко змінюється, зберегтися – як соціальна істота та вид *Homo sapiens*?» Відповідь на це запитання ми отримаємо з часом. А сьогодні, ми можемо констатувати лише те, що можливості новітніх технологій та стрімкість соціально-цивілізаційних змін на їх основі вражають. Науково-технологічний розвиток зупинити не можливо.

Проте, Людина, як продукт сучасної цивілізації, являє собою внутрішньо розбиту, роз'єднану, некоординовану особу. Ця дезінтеграція часто виникає внаслідок надміру інформації. Проте вона передусім існує між сферою пізнання, розумом і волею; між пізнаною правдою та діями й життєвою поставою; поміж «знати» і «бути». Людина знає, що і як повинна робити, але вона непослідовна: чинить не так, як повинна. Не сприймає правду як нормативну силу, що вимагає послуху й підпорядкування їй вимог життя.

Людина — продукт соціалізації і насамперед людина стає людиною завдяки спілкуванню. Людство знає чимало прикладів, коли дитина, потрапляючи в ранньому віці в середовище тварин, виживала, але не ставала людиною в повному розумінні цього слова. Причина — відсутність можливості наслідувати і, особливо, спілкуватися з людьми. Отже, спілкування має величезне значення як для становлення людини, так і для її подальшого життя в суспільстві.

Спілкування – це процес контактів, обміну і взаємодії між людьми. У процесі навчання і виховання відбувається передача знань, способів діяльності, суспільних цінностей, норм культури, тобто спілкування є сутністю роботи вчителя [6, с. 254].

Головна особливість спілкування — взаємодія. Процес спілкування охоплює соціальну взаємодію членів суспільства — їх спільну діяльність.

Упорядкованість досягається за допомогою правил і норм, які регулюють характер спілкування залежно від його мети і засобів. Спілкуючись, люди повинні рахуватися із соціальними нормами, звичаями, традиціями, що існують у даному суспільстві, колективі.

Від того, як люди розмовляють між собою, залежить настрій, стан нервової системи, благополуччя і спокій у сім'ях, колективах. Нарешті, від манери спілкування багато в чому залежить і успіх у роботі.

Володіючи нормами культури спілкування, людина зможе уникнути багатьох проблем, конфліктів, швидше досягне життєвих цілей.

Культура спілкування... Про неї говорять в усі епохи. І кожна епоха розвитку людства виробляє свої норми, традиції, національну своєрідність культури комунікації між людьми.

Культура спілкування є складовою частиною культури людини. Для неї характерною є нормативність, яка визначає, як мають спілкуватися люди в певному суспільстві, у конкретній ситуації.

О. Леонтьєв вважав, що педагогічне спілкування – це професійне спілкування вчителя й учня, яке має певні функції, спрямовані на створення сприятливого психологічного клімату, а також на психологічну оптимізацію навчальної діяльності і відносин між педагогом та учнем.

Педагогічне спілкування – професійне спілкування вчителя з учнем, яке має ряд функцій і спрямоване на створення сприятливого психологічного клімату в системі “учитель – учень” і “учень – учень”.

Сфера педагогічної праці відноситься до такого виду професійної діяльності, в якому провідну роль відіграє спілкування. Спілкування є основним засобом, через який здійснюється реалізація завдань навчання і виховання. У цьому контексті педагогічне спілкування заключає в собі могутній резерв підвищення професійної майстерності педагога, удосконалення організації педагогічної діяльності і навчально-виховного процесу.

Причому, педагог виступає як ініціатор цього процесу, організовує і керує ним.

Підкреслюючи значущість навчально-виховних функцій педагогічного спілкування, О.О. Леонтьєв відзначає, що “оптимальне педагогічне спілкування — це таке спілкування вчителя із школярами в процесі навчання, яке створює найкращі умови для розвитку мотивації учнів і творчого характеру навчальної діяльності, для формування особистості школяра, забезпечує сприятливий емоційний клімат навчання (зокрема, перешкоджає виникненню психологічного бар'єру), забезпечує управління соціально-психологічними процесами в дитячому колективі і дозволяє максимально використовувати в навчальному процесі особистісні властивості вчителя”.

Педагог у своїй діяльності прагне реалізувати всі функції спілкування: бути і джерелом інформації, і людиною, що пізнає іншу людину або групу людей, і організатором колективної діяльності та взаємовідносин. Педагогічне спілкування допомагає вчителеві організувати взаємодію на уроці і поза ним як цілісний процес. Не обмежуючись лише інформаційною функцією, воно створює умови для обміну ставленнями, переживаннями, допомагає самоутвердженню школяра в колективі, забезпечує співробітництво і співтворчість у класі.

За статусом педагог і учні діють з різних позицій: учитель організовує взаємодію, а учень сприймає, залучається до неї. Для того, щоб учень став активним співучасником педагогічного процесу, необхідно забезпечити суб'єкт-суб'єктний характер педагогічних стосунків, який полягає у рівності психологічних позицій, взаємній гуманістичній спрямованості, активності педагога та учнів, взаємопроникненні їх у світ почуттів та переживань, готовності до прийняття аргументів співрозмовника, взаємодії з ним.

Психологічний портрет учителя, налаштованого на особистісно-орієнтоване спілкування: відкритість, доступність, створення для дітей можливостей висловлювати свої думки і почуття; справедливість, довіра до дітей, визнання їх неповторності, гідності; зацікавленість життям учнів, увага до їхніх проблем; емпатійне розуміння (здатність бачити поведінку учня його ж очима, відчувати його внутрішній світ); готовність завжди допомогти учням.

Аналізуючи й узагальнюючи все вищесказане, необхідно підкреслити, що нині проблема спілкування набуває великого значення. Відбувається становлення України як самостійної держави, інтенсивно розвиваються міжнародні та міжособистісні зв'язки з різними країнами світу. З огляду на це визначальною стає для нашого суспільства проблема вміння спілкуватися як на офіційному, діловому, так і на побутовому рівнях.

Список використаних джерел

1. Большая бесплатная библиотека [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://tululu.org/b53260/>.
2. Зязюн І.А. Педагогічна майстерність : хрестоматія : [навч. посіб.] / упоряд.: І.А. Зязюн, Н.Г. Базилевич, Т.Г. Дмитренко та ін. ; за ред. І.А. Зязюна. – К. : СПД Богданова А.М. 2002. – 462 с.
3. Курлянд З.Н. Педагогіка вищої школи : [навч. посіб.] / З.Н. Курлянд, Р.І. Хмелюк, А.В. Семенова та ін. ; за ред. З.Н. Курлянд. – 3-те вид., перероб. і доп. – К. : Знання, 2007. – 495 с.
4. Офицеров П.Ю. Формирование первого впечатления: как повлиять на этот процесс [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.elitarium.ru/2011/04/21/formirovanie_pervogo_vpechatlenija.html.

ПОЗАШКІЛЬНА ПЕДАГОГІКА

Л.І. Ворона,

докторант кафедри педагогіки

Луганського національного університету імені Тараса Шевченка

ДЕРЖАВНА ПОЛІТИКА ЩОДО ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ЯК ПРІОРИТЕТНОГО НАПРЯМКУ РОБОТИ З УЧНІВСЬКОЮ МОЛОДДЮ

Зацікавленість питаннями організації вільного від навчання часу дітей свідчить про актуальність даної проблеми суспільного життя багатьох цивілізованих країн, які дбають про своє майбутнє. Сьогодні відчувається посилення уваги держави, соціальних служб і закладів освіти до проведення дітьми і молоддю вільного часу, пошуку сучасних дозвілєвих форм, які б відповідали новій політичній і соціокультурній ситуації. Вміла та ефективна організація вільного від навчання часу учнівської молоді дає можливість уникнути багатьох проблем – соціальної занедбаності, негативних впливів, шкідливих звичок, дитячої агресії. Надання підліткам великого вибору освітніх послуг в після урочний час є метою молодіжної політики більшості розвинених країн світу. Осередками піклування про дітей у позаурочний час є заклади позашкільної освіти.

У європейській освітній практиці освіту у вільний від навчання час досить часто називають не позашкільною, а неформальною (у Міжнародному стандарті класифікації освіти, розробленому ЮНЕСКО, використовується лише один термін – «неформальна освіта»), що пояснюється неформальним характером діяльності. Особливістю неформальної освіти європейських країн є те, що вона орієнтована на запити сімей, дітей і молоді. Загальноприйнятою є практика міжнародних обмінів, конференцій. Заклади позашкільної освіти відрізняються змістом, структурою, але мають спільну мету – організувати діяльність дітей у вільний від навчання час, забезпечити реалізацію їх потреб, запитів та інтересів у самореалізації, соціалізації, включенню в суспільні відносини, розвивати творчі здібності дітей у сфері культури, мистецтва, техніки, туризму та краєзнавства, екології, спорту, наукових знань тощо. Навчання учнів в закладах позашкільної освіти є ефективним, якщо ці заклади успішно реалізують функції організації вільного часу, який витрачається за

бажанням особистості для задоволення її духовних потреб у спілкуванні, засвоєнні нових знань, розваг і розвитку творчих здібностей. Офіційно позашкільна освіта функціонує в багатьох країнах світу. Більше двадцяти років, як створена Європейська Асоціація позашкільної освіти (EAICY), штаб квартира якої знаходиться у м. Прага.

Позашкільна освіта в Україні є складовою системи безперервної освіти, визначеною Конституцією України, Законом України «Про освіту», «Про позашкільну освіту» і спрямована на розвиток здібностей та обдарувань вихованців, задоволення їх інтересів, духовних запитів і потреб у професійному визначенні. Зазначені документи визначають державну політику у галузі позашкільної освіти і спрямовані на: створення умов для здобуття вихованцями, учнями та слухачами додаткової освіти; збереження та розвиток мережі державних та комунальних закладів позашкільної освіти; об'єднання можливостей та зусиль органів виконавчої влади, органів місцевого самоврядування, підприємств, установ, організацій, батьків, громадських організацій на розвиток та функціонування закладів позашкільної освіти [1].

В стратегії розвитку позашкільної освіти серед пріоритетних напрямів державної політики виокремлено такі завдання:

- здійснити реалізацію освітньої політики у сфері позашкільної освіти як одного з пріоритетних завдань держави, розвиток системи позашкільної освіти України відповідно до сучасних умов, світових тенденцій і викликів;
- забезпечити рівний доступ до позашкільної освіти, розвиток мережі закладів позашкільної освіти, відповідність інфраструктури позашкільної освіти України потребам і запитам населення, середовище, сприятливе для навчання впродовж життя;
- модернізувати зміст, форми та методи позашкільної освіти на основі світових та національних надбань, усталених традицій та сучасних підходів;
- забезпечити зростання професійної компетентності педагогічних працівників, відповідальність за результати освітньої діяльності;
- підвищити роль суспільних інституцій, батьків, громадськості у розвитку позашкільної освіти, забезпечення її престижу [1].

Варто зазначити, що для успішної реалізації державної політики у сфері позашкільної освіти, важливо звернути увагу на виконання законодавства в плані фінансування закладів; збереження мережі закладів позашкільної освіти (особливо зараз в час створення об'єднаних територіальних громад); підготовки педагогічних працівників для закладів позашкільної освіти; створенні належного освітнього середовища для вихованців; перегляду нормативно-правової бази.

Список використаних джерел

1. Концепція розвитку позашкільної освіти UBL: https://cev-shostka.com.ua/2019/Dokumentaciya/strategija_rozvitku_pozashkil_noi_osviti_2018.pdf.
2. Науменко Р.А. Державне регулювання розвитком позашкільної освіти в Україні UBL: <http://academy.gov.ua/ej/ej2/txts/galuz/05nrapou.pdf>.

А.Ю. Гончарова-Тисляцька,

методист, керівник гуртка «Арт-студія «Вектор»
Комунального позашкільного навчального закладу
«Центр дитячої та юнацької творчості Металургійного району»
Криворізької міської ради

СОЦІАЛІЗАЦІЯ ВИХОВАНЦІВ З СИНДРОМОМ ДАУНА В ЗАКЛАДАХ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Анотація. В статті розкрито сутність поняття соціалізація дітей з особливими освітніми потребами, соціалізація дітей з синдромом Дауна в закладах позашкільної освіти. Проаналізовано підходи різних вчених щодо практичного втілення основних засад організації процесу соціалізації дітей з синдромом Дауна. Використання різноманітних психолого-педагогічних форм, методів, засобів, що сприяють оздоровленню, гармонізації розвитку та інтеграції в суспільство дітей з особливими потребами, зокрема з синдромом Дауна.

Ключові слова: соціалізація, вихованці, позашкільна освіта, діти з особливими освітніми потребами, діти з синдромом Дауна.

В Україні позашкільна освіта орієнтована на створення освітніх можливостей для морального, фізичного, культурного розвитку та соціального становлення усіх дітей. Головною метою соціального розвитку сучасного суспільства є повага до людського розмаїття, встановлення принципів солідарності та безпеки, що забезпечує захист та повну інтеграцію у соціум усіх верств населення, в тому числі й осіб з особливими освітніми потребами.

Особливо важливим в цьому контексті постає питання підтримки дітей з особливими освітніми потребами, в умовах, необхідних для оптимальної реалізації актуальних і потенційних можливостей, забезпечення рівних з іншими можливостей і умов отримання ними якісної освіти, соціалізації й інтеграції в соціум.

Сьогодні в Україні законодавчо визнано право дітей з особливими освітніми потребами на навчання у закладах освіти за місцем проживання. Прийнято нормативно-правове забезпечення освітнього процесу: Укази Президента України «Про затвердження Національної стратегії у сфері прав людини» від 25 серпня 2015 року №501, «Про активізацію роботи щодо забезпечення прав людей з інвалідністю» від 3 грудня 2015

року №678, «Про заходи, спрямовані на забезпечення додержання прав осіб з інвалідністю» від 13 грудня 2016 року №533, п.1 ст.23 Конвенція ООН про права дитини, ст.53 Конституції України, ст.1, ст.3, ст.7, ст.8, ст.9, ст.14, ст.19, ст.20, ст.25 Закону України «Про освіту», Постанова Кабінету Міністрів України від 21.08.2019 №779 «Про організацію інклюзивного навчання в закладах позашкільної освіти», відповідними дорученнями Кабінету Міністрів України органам виконавчої влади та органам місцевого самоврядування визначено завдання щодо забезпечення конституційного права дітей з особливими освітніми потребами на освіту в освітньому просторі.

Освіта для дітей з особливими потребами є важливим чинником у їхньому житті, оскільки дозволяє не тільки засвоїти певну інформацію, а й побудувати фундамент їхнього подальшого розвитку та соціальної адаптації. Великою частиною цієї соціальної групи є діти з синдромом Дауна.

Згідно статистиці Світової організації охорони здоров'я кожне 800-е немовля в Україні народжується із синдромом Дауна, а згідно даних Державної служби статистики України кількість дітей з хромосомними порушеннями, в тому числі з синдромом Дауна щорічно зростає[1]. Проте, не зважаючи на проаналізовані наукові публікації, висновки та рекомендації щодо навчання та виховання дітей з синдромом Дауна проблема їх соціальної адаптації має багато невирішених питань особливо в плані роботи з дітьми і їхніми батьками і тому залишається актуальною.

Аналіз останніх досліджень і публікацій дозволяє стверджувати, що проблема соціалізації та здобуття освіти дітьми з особливими потребами перебуває в центрі уваги багатьох вітчизняних та зарубіжних учених: В. Андрущенко, М. Ярмаченка, Е. Андреевої, В. Бондаря, Т. Ілляшенко, А. Колупаєвої, Н. Сабат, Є. Ярьської-Смирнової, О. Акімової[4]. Проблема педагогічного супроводу дітей з синдромом Дауна є об'єктом дослідження багатьох вчених, зокрема це В. Бондар, С. Волкова, І. Іванова, Т. Євтухова, А. Капська, А. Колу, Л. Дольнікова, О. Берянич, В. Ляшенко, О. Савченко, О. Столяренко, А. Шевчук, S. Buckley, G. Bird.

При цьому теоретичні підходи і рекомендації науковців щодо практичного втілення основних засад організації процесу соціалізації дітей з синдромом Дауна і реалізація цих підходів на державному рівні виявляють ряд суперечностей між потребами і можливостями освітніх установ в ефективній інтеграції дітей з синдромом Дауна в процесі їх навчання і в процесі сімейного виховання. Подолання цих суперечностей можливе за умови використання нових підходів до формування системи дидактичного забезпечення та педагогічного супроводу процесу навчання дітей з синдромом Дауна в контексті розвитку позашкільної освіти, підготовки педагогів, які здатні впливати на якість і результат соціалізації дітей з

синдромом Дауна, допомагати і працювати з їхніми батьками і соціальним оточенням [2].

Аналіз психолого-педагогічної та профільної літератури дозволяє взяти за основу роботи педагогічні технології соціальної адаптації, розвитку пізнавальних здібностей, які включають синтез ідей розвивального навчання, теорії естетичного виховання, позитивної «Я-концепції» особистості з використанням інноваційних прийомів, форм і методів навчання. Дані технології спираються на забезпечення основних принципів: науковості, наступності, доступності, наочності, системності, самореалізації та свободи особистості. Ґрунтується на розмаїтті підходів: комплексного, системного, компетентнісного, діяльнісного та особистісно-зорієнтованого до кожного вихованця гуртка. Надає можливості створення гармонійного природного середовища, що забезпечує самореалізацію особистісного потенціалу кожного вихованця з особливими освітніми потребами.

Аналіз практики роботи в закладі позашкільної освіти виявив наявність суперечностей між: потребою суспільства у соціальній адаптації дітей з синдромом Дауна в освітній процес та відсутності в деяких дитячих колективах створених умов, що забезпечують процес соціальної адаптації, пізнавального розвитку дітей з особливими освітніми потребами; необхідністю всебічного розвитку особистості та обмеженістю методичного і дидактичного інструментарію організації та проведення занять з дітьми з синдромом Дауна.

Синдром Дауна — трисомія за 21 хромосомою—генетична аномалія, яку спричинює присутність додаткової хромосоми у 21 парі. Синдром Дауна є хромосомною аномалією, якій притаманна додаткова хромосома 21—цілковита (трисомія 21) або часткова (внаслідок транслокації).

Такі діти мають 47 хромосом у каріотипі замість звичних 46. Їм притаманна характерна зовнішність, певна розумова відсталість, через яку має місце повільніший розумовий розвиток на фоні здорових особин та гірша соціальна адаптація. Через неможливість повної санації проблем даної аномалії медицина ставить на меті не постійне лікування, а забезпечення нормального соціального статусу для людей, що мають синдром Дауна [3].

Структура психічних порушень у дітей з синдромом Дауна різна: мова виникає пізно і протягом усього життя у багатьох дітей з синдромом Дауна залишається нерозвиненою, вони розуміють слова не в повному обсязі, запас слів слабкий. Відставання у формуванні мовлення, яке також пов'язане з повільністю розвитку дрібної моторики, впливає на встановлення комунікаційних зв'язків з оточуючими людьми. Багато дітей з синдромом Дауна можуть добре наслідувати однолітків і дорослих; такі якості обумовлюють можливість навчання їх навичкам

самообслуговування та залучення до праці. Стан сформованості рівня навичок і вмінь, якого можуть досягти «сонячні діти», різний для всіх дітей даної категорії. Не зважаючи на те, що «особливим дітям», як правило, недоступні операції пов'язані з рахунком, а також абстрактне мислення, для багатьох з них характерним є добре розвинена пам'ять і спостережливість. А це означає, що дітей з синдромом Дауна можна навчати, розвивати і виховувати, що надасть їм можливість адаптуватися у соціальний простір.

Сучасна педагогічна наука використовує різноманітні психолого-педагогічні форми, методи, засоби, що сприяють оздоровленню, гармонізації розвитку та інтеграції в суспільство дітей з особливими потребами, зокрема з синдромом Дауна. Педагоги, практичні психологи для забезпечення навчання та отримання успішних результатів під час роботи з дітьми з синдромом Дауна часто використовують ігрові технології, казкотерапію, відвідування театрів, музеїв, галерей, різні спортивні і культурно-просвітні заходи стають ефективними засобами в соціальній адаптації дітей з синдромом Дауна в суспільство. Особливого значення набуває використання ігрових технологій, що дозволяють поєднувати в собі елементи пізнавальної, дослідницької та творчої діяльності в рамках проектів і організації інтерактивних дитячо-батьківських подій: квести, вікторини, воркшопи, майстер-класи тощо. Окремий напрямок у процесі соціальної інтеграції дітей з синдромом Дауна займають театралізовані ігри та постановки, які проводяться разом з дітьми з традиційним розвитком. Сприятливе оточення батьків позитивно впливає на розвиток пізнавальної сфери дитини з синдромом Дауна, їх комунікативну сферу і особистісні якості. Ще одним з найважливіших засобів соціальної адаптації дітей з синдромом Дауна є залучення до активної співпраці батьків, оскільки психолого-педагогічної підтримки потребують не тільки вихованці, а й їхні батьки.

Ефективними видами соціалізації та адаптації вихованців з синдромом Дауна в закладах позашкільної освіти є арт-педагогіка: терапія засобами зображувальної діяльності, ігротерапія, музикотерапія, лялькотерапія, казкотерапія, театротерапія тощо. Загалом заняття з арт-терапії проходять в груповій формі, якщо потрібно, педагог залишається з дитиною для проведення індивідуального навчання.

Використання методів арт-терапії на заняттях з дітьми з синдромом Дауна в закладах позашкільної освіти:

- Вправа «Вовняна акварель» техніка «вовняна акварель» це картина яка малюється за допомогою пасм кольорової вовни, які, накладаючись одна на одну, утворюють мов би мазки фарби. Дана техніка дозволяє розвинути фантазію, зосередити увагу, розвинути дрібну моторику.

- Вправа «Ебру або танцюючі фарби» техніка малюнку на воді, різновид живопису, створений на воді (або спеціальному розчині), і згодом обережно

перенесений на папір чи іншу поверхню. Допомогає зняти психологічні блоки, скутість, розвинути допитливість, спостережливість, фантазію.

- Вправа «Пісочна феєрія» (пісочна терапія) психорозвивальний та психокорекційний метод вона дає змогу розв'язати широкий спектр завдань щодо психічного розвитку дитини. Застосовується для збагачення внутрішнього світу й активізації пізнавального розвитку дітей.

- «Казкотерапія» – це один із ефективних методів роботи з вихованцями різної вікової категорії. Суть цього методу у створенні особливої казкової атмосфери, яка робить мрії дитини дійсністю, дозволяє дитині вступити у боротьбу зі своїми страхами, комплексами. Основний принцип казкотерапії – цілісний розвиток особистості. Казкотерапія добре долає у дітей високий рівень тривожності, різноманітні страхи, агресивність, адаптує до різних дитячих колективів.

Корекційні вправи та ігри для дітей з синдромом Дауна на заняттях в закладах позашкільної освіти:

- Вправи для розвитку моторики та уваги: «Повтори за мною», «Який я сильний», «Допоможи», «З'єднай».

- Вправа на рівновагу: «Струнко», «Пройдися по лінієчці, по косій, по колу».

- Вправи для розвитку пам'яті та уваги: «Швидко назви», «Повтори за мною», «Покажи», «Не помились».

- Вправи для визначення кольору, форми, величини: «Велике-мале», «Різнобарви», «Подорож країною веселки», «Куб, коло, трикутник».

Корекційні вправи для досягнення відповідної швидкості рухів:

- Гра «Маленька господиня», ігри із будівельним матеріалом, конструктором, гра «Зла та добра мачуха», «Подорож трамваем» тощо.

Вправи на смакові відчуття (вихованцям пропонується уявити, що у них у роті, які смаки вони відчують та продемонструвати власні емоції):

- шоколад, гірчиця;

- перець, морозиво;

- апельсин, сир;

- полуниця, печена картопля тощо.

Вправи на розвиток тактильних відчуттів (вихованцям пропонується уявити собі, що він/вона:

- бере сніг до рук;

- грається з кішкою/собакою;

- п'є гарячий напій;

- їсть морозиво тощо.

Застосовуючи на заняттях запропоновані вправи, техніки та прийоми для соціалізації дітей з синдромом Дауна вважаємо необхідним запропонувати рекомендації, які сприятимуть оптимізації освітнього

процесу для адаптації та інтеграції вихованців з синдромом Дауна в закладах позашкільної освіти:

- дитина повинна сидіти напроти, щоб вона могла повторювати рухи, добре бачити і чути слова, а також щоб її можна було контролювати і направляти;

- завдання повинні бути максимально простими, лаконічними;

- займатися потрібно в комплексі, потрібно використовувати наочність: картинки, іграшки, ноутбук, ілюстрації, дидактичні матеріали тощо;

- завдання та ігри повинні бути логічно побудовані, з чітким початком та логічним кінцем;

- важлива частота і регулярність занять;

- якщо дитина не справляється із завданням, грою, не потрібно надмірно наполягати на виконанні певної вправи, потрібно запропонувати щось простіше;

- за успішну участь в ігровому процесі, за конкретно виконане завдання потрібно хвалити;

- відмову від певного виду заняття не слід сприймати як бажання займатися чимось іншим. Діти із синдромом Дауна повинні займатися більше, ніж звичайні діти, щоб досягти такого самого рівня розвитку;

- створення психологічного клімату довіри між усіма учасниками освітнього процесу;

- зосередження уваги педагога на становленні й зміцненні основних особистісних установок процесу соціалізації та адаптації вихованців з синдромом Дауна;

- формування різних зворотних зв'язків між педагогом та вихованцями з синдромом Дауна в процесі навчання.

Теоретичне дослідження проблеми соціалізації та соціальної інтеграції вихованців з синдромом Дауна в закладах позашкільної освіти дозволило сформулювати наступні висновки: на сучасному етапі суспільного розвитку відбулися зміни ставлення громадськості до людей з особливими освітніми потребами; актуальним є створення найбільш сприятливих умов для здобуття освіти та соціальної інтеграції в суспільство людей з синдромом Дауна. Заклади позашкільної освіти повинні виконувати більш активну роль у вирішенні проблем соціалізації дітей з синдромом Дауна, реалізуючи відповідний напрям соціально-педагогічної діяльності в освітньому процесі.

Потрібно відзначити, що соціальна адаптація та інтеграція дітей з синдромом Дауна – це досить складний і тривалий процес, в якому задіяні всі члени сім'ї та педагоги. Правильна і безперервна робота з набуття дітьми з синдромом Дауна соціального досвіду в подальшому буде сприяти їх соціалізації та інтеграції в соціум.

Список використаних джерел

1. Державна служба статистики України [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.ukrstat.gov.ua/>.
2. Соціальна адаптація дітей з синдромом Дауна О.В Колосова, Е.В Колосова, Йоланта Гурал-Пулроле. Винницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського. – Херсон: 2018.
3. Вікіпедія [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://uk.wikipedia.org/>.
4. Основи інклюзивної освіти: навч.-метод. посіб. / А.А. Колупаєва, О.М. Таранченко, І.О. Білозерська та ін.; за заг. ред. А.А. Колупаєвої. – К.: А.С.К., 2012. – 308 с.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ В ОСВІТІ

М.С. Саєнко,

викладач Української медичної стоматологічної академії

Н.В. Лобач,

кандидат педагогічних наук, старший викладач

Української медичної стоматологічної академії

ПРОБЛЕМА ВИНИКНЕННЯ АГРЕСИВНОЇ ПОВЕДІНКИ У ПІДЛІТКІВ ЯК ОДИН ІЗ НЕГАТИВНИХ АСПЕКТІВ ЇХ СПІЛКУВАННЯ У СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖАХ

Сучасне суспільство характеризується стрімким розвитком комп'ютерних інформаційних технологій, що є однією із його основних ознак розвитку. Завдяки цьому кожна особистість отримує різні можливості: можна отримувати нові знання, обговорювати різні важливі та актуальні проблеми, заводити нові знайомства та спілкуватися зі своїми друзями. Таким чином, сьогодні Інтернет став невід'ємною частиною життя сучасного суспільства. Проте, не зважаючи на позитивний бік використання Інтернету, існує і його негативна сторона, яка містить у собі реальні загрози для дорослого населення, і, особливо, для підростаючого покоління.

Таким чином, мета даної роботи полягає у дослідженні можливого негативного впливу спілкування в Інтернеті (а саме у соціальних мережах) на розвиток особистості підлітка.

Поняття «соціальна мережа» з'явилося у повсякденному вжитку людей порівняно нещодавно. Проте, на сьогоднішній день, воно уже стало дуже поширеним. Вперше термін «соціальна мережа» було вжито у 1954 році. Здійснив це англійський соціолог Барнс, використавши його у своїй збірці робіт, яка мала назву «Людські стосунки». Цей термін вживався з метою позначення спільноти людей, яких об'єднують однакові інтереси та уподобання. На даний момент під терміном «соціальна мережа» ми розуміємо такий інтерактивний багатокористувацький веб-сайт, наповненням якого займаються самі учасники мережі.

Вивченням питань, які пов'язані із впливом соціальних мереж на особистість підлітків, займалась велика кількість зарубіжних вчених: А. Войскунський, А. Голдберг, Д. Грінфілд, К. Янг. Серед вітчизняних науковців можемо назвати такі імена: О. Белінська, Ю. Данько, Є. Акімова, Ю. Бабаєва, О. Філатова та ін. У низці праць, які були написані ними, досліджено мотивацію користувачів Інтернету і соціальних мереж, проаналізовано, який вплив вони здійснюють на розвиток та соціалізацію особистості. Крім цього, багатьма вченими описані симптоми та причини Інтернет-залежності, представлені розробки профілактичних заходів щодо її попередження.

На сьогоднішній день соціальні мережі набувають ролі потужного агента вторинної соціалізації людини, а їх наповнення є індикатором розвитку суспільства. Соціальні мережі набувають значної популярності. Часто їх використовують як засіб соціалізації та виховання підростаючого покоління, проте, на жаль, їх почали використовувати і як засіб інформаційних війн, як спосіб маніпуляцій людьми. Використання мереж у повсякденному житті змінює стиль життя людей, стає новим джерелом отримання інформації, впливає на вироблення нових моделей взаємодії з оточуючим середовищем [1, с. 252].

Відомим є той факт, що будь-яка діяльність людини націлена на задоволення певних потреб. Які ж потреби задовольняють підлітки за допомогою соціальних мереж та Інтернету? На це питання дав відповідь «Фонд розвитку Інтернет», провівши відповідне дослідження. Відповідно до нього основними потребами є: потреба у самостійності; потреба у самореалізації та визнанні; потреба у пізнанні; задоволення соціальної потреби у спілкуванні, у приналежності до груп за інтересами; пізнавальна потреба. У результаті використання соціальних мереж у людей виникає відчуття повного контролю і володіння ситуацією, що задовольняє потребу в безпеці, яка є однією із базових у системі потреб людини.

Якщо звернутися до статистичних даних, то неважко помітити, що протягом останніх років кількість людей, які користуються соціальними мережами, потупово зростає та охоплює усі вікові групи. Загальна кількість людей, які постійно користуються Інтернетом в Україні, становить не менше 63% населення, що становить майже 20,8 млн осіб.

Компанія Research & Branding Group надала дані, відповідно до яких станом на березень 2019 року найбільшою популярністю в Україні (50% респондентів) користувалася соціальна мережа Facebook. За період з травня 2018 року значно збільшилася кількість користувачів соціальної мережі YouTube (30%) та Instagram (27%). Поряд з цим помітно зменшилася кількість користувачів у таких соціальних мережах, як Однокласники (6%) і ВКонтакте (10%). При цьому серед наших співвітчизників найбільше цікавить розважальний і пізнавальний зміст соціальних мереж. Лише 36%

із них використовують соцмережі з метою отримання новин, а 60% користуються ними з метою спілкування з друзями.

Підлітки за допомогою соціальної мережі задовольняють приховані потреби, які не прослідковуються в їх реальному житті, а проявляються лише у мріях і фантазіях. Якщо ж говорити про вплив соціальних мереж на особистісний розвиток підростаючого покоління, то він не може бути однозначно кваліфікований як позитивне або негативне явище.

Взаємодія підлітків у соціальних мережах, безперечно, має низку позитивних факторів, до яких ми відносимо: відсутність перешкод для спілкування, можливість отримання корисної та нової інформації, проведення власного дозвілля, ознайомлення з новинками кіно та музики, отримання нових знань та всебічний розвиток підлітків.

Проте існують і негативні аспекти, які є наслідком користування соціальними мережами. Серед них можемо назвати: виникнення залежності від соціальних мереж та Інтернету, негативний вплив на психофункціональний стан користувачів, незахищеність особистої інформації, присутність недостовірної інформації, відкритий доступ до негативної інформації (он-лайн насилля, порнографія) [2, с. 181].

Відповідно до досліджень Інтернету як одного з агентів соціалізації, науковці відзначають, що серед його користувачів можлива поява деяких форм інтернет-соціалізації. Це може проявлятися у наявності негативних залежностей, компульсивної (нав'язливої) віртуальної поведінки, занурення у світ внутрішніх переживань, що характеризується зменшенням потреби в активному засвоєнні зовнішнього середовища. Крім цього, спілкування в соціальних мережах може сприяти засвоєнню асоціальних, антиправових установок, які засвоюються і в подальшому, на жаль, часто відтворюються молоддю в реальному житті.

Таким чином, можемо говорити про те, що у сучасному світі, зважаючи на можливості та спосіб життя, з'являється новий тип соціального індивіда – *Homo virtualis*. Це особистість, яка більшою мірою орієнтується не на реальне життя, а на віртуальність. Така людина є творцем, носієм та споживачем віртуальної культури.

Науковцями було проведено ряд досліджень, які підтверджують те, що спілкування у соціальних мережах призводить до виникнення агресивної поведінки у підлітків. Прояв агресивності у юнацькому віці пов'язують також із переходом від дитинства до дорослості через статеве дозрівання, яке ще більш посилює прояви агресивної поведінки.

Поняття агресивності є складним та багатозначним, тому на сьогодні в науці не існує чіткого його трактування та визначення. Для того, щоб зрозуміти природу людської агресивності, перш за все, варто з'ясувати зміст та значення поняття «агресія», яке походить від лат. «*agredidi*», яке перекладається як «напад». Це поняття не має загальноприйнятої дефініції,

його використовують у різних контекстах.

Наприклад, Райкрофт у «Критичному словнику психоаналізу» розуміє агресію як гіпотетичну силу, пояснює її таким чином, що це інстинкт або першопричина, яка є збудником ряду дій і почуттів [3]. На думку Б. Мещерякова, агресія є мотивованою деструктивною поведінкою, яка суперечить нормам співіснування людей у суспільстві, наносить шкоду об'єктам нападів, приносить фізичну шкоду людям або викликає в них психологічний дискомфорт [5, с. 27]. Дуже близьким до попереднього є розуміння агресії Н. Губіним, який розглядає агресію як поведінку, яка орієнтована на заподіяння шкоди об'єктам, в якості яких можуть виступати живі істоти або предмети. Таким чином, названі науковці, як і більшість дослідників, трактують агресію як негативне та деструктивне явище [2].

Таким чином, ми з'ясували, що спілкування підлітків у соціальних мережах має як позитивні, так і негативні аспекти. Спираючись на це, можемо із впевненістю сказати, що у вихованні підростаючого покоління варто приділяти велику увагу профілактиці Інтернет-залежності. Її пов'язують, перш за все, із виявленням та виправленням негативних інформаційних, педагогічних та психологічних факторів, які можуть спричинити відхилення у психічному і соціальному розвитку дітей та молоді. Тому в подальшому ставимо перед собою завдання розробити можливі шляхи профілактики Інтернет-залежності у підлітків та застосовувати їх у процесі навчання та виховання молоді.

Список використаних джерел

1. Галіч Т.О. Соціальні мережі Інтернет як агент соціалізації молоді / Т.О. Галіч // Сучасні суспільні проблеми у вимірі соціології управління. – 2014. – Т. 15, Вип. 281. – С. 250–256.
2. Данько Ю.А. Соціальні мережі як форма сучасної комунікації: плюси і мінуси / Ю.А. Данько // Сучасне суспільство: політичні науки, соціологічні науки, культурологічні науки. – 2012. – С. 179–184.
3. Райкрофт Ч. Критический словарь психоанализа / Ч. Райкрофт. – Санкт-Петербург, 1995. – 288 с.
4. Мещеряков Б.Г. Большой психологический словарь / Б.Г. Мещеряков, В.П. Зинченко. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2003. – 666 с.
5. Глоссарий психологических терминов / Под. ред. Н. Губина. – М. : Наука, 1999. – 512 с.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ТА ЛІНГВІСТИЧНІ АСПЕКТИ ВИКЛАДАННЯ

Н.М. Тимошук,

кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри української та іноземних мов,
Вінницький національний аграрний університет

ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ АГРАРНОЇ ТЕРМІНОЛОГІЇ

Україна – потужна аграрна держава. Нині торгівля продукцією цього сектору є важливою складовою національної економіки. Як результат, вагомо зростає кількість зовнішньоекономічних зв'язків і міжнародних контактів, які, звісно, супроводжуються перекладацькою діяльністю. Питання перекладу сільськогосподарських термінів і термінологічних конструкцій є надзвичайно актуальним в контексті сучасних суспільних трансформацій в Україні.

Проблема перекладу термінів обсервована у наукових працях таких філологів: В. Карабана, В. Коптілова, С. Влахова, В. Комісарова, А. Коралова, П. Ньюмарка, Л. Венуті та ін. Публікації І. та Н. Кікеців "До питання про деякі труднощі при перекладі термінів і шляхи їх подолання", Н. Сапальнової «Використання в українському перекладі науково-технічних термінів іншомовного походження» досліджують питання передачі термінів у процесі перекладу. К. Тішечкіна дослідила лексико-семантичні варіативності перекладу українською мовою спільнокореневих аграрних термінів у контексті опрацювання лексикографічних джерел [1]. Л. Герман та О. Ільєнко проаналізували тенденції вживання і перекладу агрономічних термінів [2].

Мета роботи – розглянути поняття «терміну», як основи терміносистеми, дослідити та проаналізувати особливості перекладу та способи відтворення аграрної термінології українською мовою на матеріалі англійської мови.

Аграрна терміносистема англійської мови – це складна та добре структурована система термінологічних одиниць, що стрімко розвивається, тісно контактуючи з життям і розвитком суспільства, реагує на зміни

мовної ситуації, передає наукову інформацію. На нашу думку, для точного перекладу термінів викладач має володіти знаннями тієї галузі науки, якої стосується переклад, а також бездоганно розуміти термінологію рідної мови та зміст цих термінів англійською мовою.

Беручи до уваги класифікацію, запропоновану А. Я. Коваленко [3] здійснимо систематизацію аграрних термінів за будовою: 1) прості, які складаються з одного слова: *harvest* – урожай, *barley* – ячмінь, *flax* – льон, *wheat* – пшениця, *soil* – ґрунт, *stem* – стебло, *beet* – буряк, *bream* – лящ; 2) складні, які складаються з двох слів і пишуться разом або через дефіс: *agriculture* – сільське господарство, *sunflower* – соняшник, *landownership* – землеволодіння; 3) терміни-словосполучення, які складаються із декількох компонентів: *arable land* – орна земля, *soil formation* – ґрунтоутворення, *soil science* – ґрунтознавство, *soil scientist* – ґрунтознавець.

Водночас терміни-словосполучення бувають трьох типів. Перший тип містить терміни-словосполучення, компонентами яких є слова, які можуть вживатися окремо, зберігаючи своє лексичне значення: *bamboo cane* – бамбукова тростина (*bamboo* – бамбук, *cane* – лоза, ціпок). До другого типу належать терміни-словосполучення, одна складова яких є аграрна, а друга – загальноновживана лексика: *harvesting combine* – збиральний комбайн (*harvesting* – збирання урожаю, *combine* – комбайн); *winter wheat* – озима пшениця (*winter* – зима, зимовий, *wheat* – пшениця). Третій тип – це терміни-словосполучення, обидва компоненти яких є слова загальноновживаної лексики і тільки сполучення цих слів є терміном: *flag-leaf* – бот. ірис [3, с. 259].

Для перекладу термінів перекладачу слід розуміти їх зміст іноземною мовою і знати термінологію рідною мовою, бути професійно обізнаним з галуззю знань, яка визначає тематику тексту для перекладу. Іншими словами, перекладач – це не лише лінгвіст, а фахівець-аграрій, враховуючи тематику нашого дослідження. При перекладі термінології превалююче значення має контекст терміна. А.Я. Коваленко визначає два етапи у процесі перекладу терміна: 1) з'ясування значення терміна у контексті, 2) переклад значення рідною мовою [3]. Зокрема, лексичне значення омонімів найкраще допомагає визначити контекст. Наприклад:

crop (DCO²) – *noun* 1) (the total amount collected of) a plant such as a grain, fruit, or vegetable grown in large amounts; 2) a short hairstyle; 3) a part of the throat in many birds where food is stored before going into the stomach; 4) a short stick used to control a horse by hitting it.

Winter wheat must be sown into stubble to ensure successful overwintering of the crop. – Озиму пшеницю слід сіяти по стерні, щоб сільськогосподарська культура добре перезимувала.

² DCO – <http://dictionary.cambridge.org/>

The **crop** is an extremely useful tool for assessing the function of the digestive system. – **Воло** є надзвичайно корисним органом для оцінки роботи травної системи.

plant (DCO) – noun 1) a living thing that grows in earth, in water, or on other plants, usually has a stem, leaves, roots, and flowers, and produces seeds; 2) machines used in industry; 3) a factory in which a particular product is made or power is produced; 4) a large, heavy machine or vehicle used in industry, for building roads.

Bees pollinate the **plants** by carrying the pollen from one flower to another. – Бджоли запилюють **рослини**, переносячи пилок від однієї квітки до іншої.

Ukrainian machine building **plants** can meet demand of foreign clients. – Українські машинобудівні **заводи** можуть задовольнити попит іноземних клієнтів.

До типових помилок, що можуть стати на заваді досвідченому перекладачеві і є спільними для всіх термінологічних систем, належать: багатозначність; синонімія; протиріччя, або невідповідність терміна поняттю; довгота терміну, його не легковимовність; надмірна обтяженість термінології іноземними термінами; відсутність систематичності в побудові термінів, яка відображає зв'язок, що існує між відповідними поняттями [4].

Аналіз особливостей перекладу термінів аграрної тематики показав, що їх можна поділити на дві групи: 1) еквіваленти – ті, що вже мають відповідники в мові, на яку робиться переклад (наприклад: cattle – велика рогата худоба, a school of fish – косяк риби) 2) безеквівалентні одиниці – ті, що не мають відповідників у мові перекладу на всіх рівнях (наприклад: anchoveta – перуанський анчоус).

Як слушно зазначає В.І. Карабан, еквівалентні одиниці поділяються на одноеквівалентні (тобто ті, що мають тільки один перекладний відповідник (наприклад: stallion – жеребець, mare – кобила, piglet – порося); і багатоеквівалентні (тобто ті, що мають більше одного перекладних відповідників (наприклад: crop – урожай; жнива; посів; с.-г. культура, structure – структура в будівництві, бізнесі, авіатехніці, геології, геофізиці, математиці, медицині, сільському господарстві; body – орган у політиці, медицині, агрономії, ветеринарії, аквакультурі, загальноживаній лексиці).

Знаходження лексичного еквівалента у мові перекладу – головний спосіб перекладу одноеквівалентних термінологічних одиниць, яким належить основна роль при фаховому перекладі, бо саме вони дають можливість з'ясувати тематику тексту. Одноеквівалентні терміни функціонують як своєрідні «маркери» змісту, тому перекладачеві потрібно професійно знаходити відповідний еквівалент у рідній мові та розширювати власні знання термінів-еквівалентів.

Підсумовуючи, маємо зазначити, що на перший погляд проблема перекладу економічної термінологічної лексики є дослідженою в сучасному перекладознавстві. Однак не слід оминати увагою питання перекладу безеквівалентних сільськогосподарських термінів, адже структурні, семантичні та синтаксичні відмінності англійської й української мов не лише спричиняють певні труднощі у виборі способу перекладу, а й у виборі способу перекладу.

Список використаних джерел

1. Тішечкіна К. (2013). Особливості перекладу сільськогосподарських термінів. Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Сер.: Філологічна. Вип. 39. С. 110-112.
2. Герман Л. В., Ільєнко О. Л. Особливості англійської агрономічної термінології [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://lgaki.com.ua/1-v-german-o-l-ilenko-mharkiv-osoblivosti>
3. Коваленко А.Я. (2004) Науково-технічний переклад. Тернопіль, 284 с.
4. Кулебакин В.С. (1968) Как работать над терминологией. Основы и методы. М.: НАУКА, 76 с.

СИСТЕМА ДОДАТКОВОЇ ТА ДИСТАНЦІЙНОЇ ОСВІТИ

Y.V. Mazur,

Undergraduate Student

of the National University of Ostroh Academy

Academic Adviser: *L.M. Kotsiuk,*

Candidate of Philological Sciences,

Associate Professor of the English Language and Literature

of the National University of Ostroh Academy

REPETITION-TRANSLATION METHOD: MEMORISATION OF NEW VOCABULARY WHEN TEACHING ONLINE

Due to technological advancements, teaching English online has become an indispensable part of additional and distance education. There is a common opinion that screens are a less efficient medium for remembering information. Nevertheless, a recent study by A. Porion et al. proved that there is no significant difference between the ways digital devices and paper-based books affect memorization [1, p. 573]. Therefore, teaching online might prove to be an even more effective medium of teaching a foreign language, namely, new lexical items. When it comes to how presenting and teaching new vocabulary efficiently, it is crucial to consider that 65% of the population of the Earth are visual learners [2]. It means that activities for remembering target vocabulary should be visual-based. This paper offers a method of learning new lexical items actively during the class rather than during individual work with studying materials.

The method put forward is based on constant repetition and translation of new words and phrases. The research of S. Altalhab provided empirical evidence that oral-and-written and written repetition of new lexical material contributes to long-term vocabulary retention [3, p. 149]. While the efficiency of constant repetition is not traditionally questioned, the translation method used to be criticized in the last decades. However, the benefits of translation are numerous (especially up to the intermediate level of English) and started to be acknowledged nowadays.

According to the offered method, target vocabulary should be written down in a separate section only in one language. L1 can be used for Starters and

Beginners, but for higher levels L2 is appropriate. There are 4 new words written down, and they are followed by a full sentence where active grammar is present. For 1 class with the duration from 45 to 60 minutes, there are 3-5 sets of this kind. During the class, each student is asked to read and translate 1 set. After that, the student translates 4 sentences, each of which contains 1 lexical item from a given set and exemplifies active grammar from that set. The final stage is personalization in the form of a small talk. It means that the teacher asks a student questions using active vocabulary and grammar from 1 set. When the student does not know the answer, hesitates or makes a pause for more than 4-6 seconds, the teacher gives the correct answer? And the student is supposed to continue the workflow quickly. The workflow should be quick, up to 3 minutes for a set. Each set is to be repeated at least twice during the class.

The students are encouraged to complete the work with the set as swiftly as possible. Extra consideration is unnecessary as students should voice the first variant that they produced in minds. Saying their initial variants of lexical items and sentences and being corrected at once, students subconsciously learn to use new vocabulary and grammar correctly. This is a type of grilling technique that develops fluency and the ability to produce adequate utterances without deliberate thinking about rules of grammar. Another advantage of working with sets in the proposed way is that students are motivated to complete the task quicker every time. They strive to outperform the results of others and their own ones. Moreover, 40% of the students mentioned that working with sets prompted them not to distract from the work-flow as the tasks switch quickly. Such healthy competition makes the class-flow dynamic and energizes students.

A crucial feature of the proposed method is the absence of assessment. The nature of this method (instant correction by the teacher and immediate continuation of work) dictates the absence of penalties for mistakes. The goal of this activity is the active practicing of target lexical items during the class for long-term vocabulary retention. 69% of students who have worked according to the repetition-translation method for 2 months stated that they were more motivated to do homework and repeat target vocabulary after the class. The dynamics brought into the class-flow with this method encouraged them to repeat words individually.

89% of the students indicated the repetition-translation method as one of the most effective ways to remember target vocabulary, and the same percentage expressed eagerness to continue working according to this method. However, wider and longer in terms of time investigation is needed to estimate the effectiveness of the method mentioned. It undoubtedly has a positive impact on students' motivation to continue learning a foreign language and to participate in classroom activities actively. Therefore, the repetition-translation method is an interesting object for future investigation in terms of the effectiveness of the current method and ways to enhance it.

References

1. Porion, A., Aparicio, X., Megalakaki, O., Robert, A., & Baccino, T. (2016). The Impact of Paper-based Versus Computerized Presentation on Text Comprehension and Memorization. *Computers in Human Behavior*, 54, 569–576. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.08.002>.
2. Bradford, William C., Reaching the Visual Learner: Teaching Property Through Art (September 1, 2011). *The Law Teacher* Vol. 11, 2004. Available at SSRN: <https://ssrn.com/abstract=587201>.
3. Altalhab, S. (2018). Short- and Long-term Effects of Repetition Strategies on Vocabulary Retention. *Advances in Language and Literary Studies*, 9(2), 146-149. DOI: 10.7575/aiac.all.v.9n.2p.146.
4. Mart, C. T. (2013). The Grammar-Translation Method and the Use of Translation to Facilitate Learning in ESL Classes. *Journal of Advances in English Language Teaching*, 1(4), 103-105.

О.О. Ходаковська,

викладач циклової комісії фундаментальних дисциплін
Черкаського державного бізнес-коледжу

СТРУКТУРУВАННЯ ЗМІСТУ НАВЧАЛЬНОГО МАТЕРІАЛУ ПРИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ У ЗАОЧНІЙ МАТЕМАТИЧНІЙ СТУДІЇ

Однією із складових системи засобів активізації навчання студентів є навчальний зміст. Зміст матеріалу програмної теми може здійснити позитивний вплив на активність лише окремих студентів, у яких сформований пізнавальний інтерес і є відповідні знання, навички та вміння. В умовах спеціально організованого навчання, побудованого з урахуванням особливостей змісту матеріалу ставиться запитання про активізацію пізнавальної діяльності всіх студентів. Навчальний зміст лише тоді стає засобом активізації пізнавальної діяльності студентів, коли його внутрішня організація розглядається в комплексі з організацією засвоєння цього матеріалу. Структурування матеріалу програмової теми і організація її засвоєння, як процес і результат вияву структури кожного компонента, їх взаємозв'язку і взаємообумовленості, може стати самостійним засобом активізації пізнавальної діяльності студентів [1].

Сутність структурування навчального матеріалу пов'язана із реалізацією системного підходу до вивчення змісту теми і полягає в наданні йому такої структури, «...яка б сприяла засвоєнню знань в цілісній системі». Важливість системного підходу до навчання математики підкреслюється тим, що його реалізація є однією з умов функціонування розвиваючого компонента навчання.

В сучасній дидактиці розглядається два шляхи здійснення системного підходу: від загального до конкретного (від системи до її елементів) і від вивчення конкретних проявів системи до утворення системного знання про неї, або відповідно, дедуктивний та індуктивний шлях. В умовах лекційно-практичної системи навчання математики реалізується дедуктивний підхід до організації навчання програмової теми як системної освіти. Структурування програмового матеріалу в такому випадку представляє собою переструктурування його змісту, виконане на основі результатів логічного та математичного аналізу [2].

Реконструювання змісту повинно дати можливість студентам чітко представляти:

- 1) яка проблема розглядається в темі;
- 2) які сторони цієї проблеми необхідно пізнати, щоб скласти повне (в рамках шкільної програми з математики) представлення про суть проблеми;
- 3) як пізнати суть проблеми, тобто як розкрити характер взаємозв'язків між елементами системи.

Логіко-математичне структурування змісту теми – це лише необхідна, але не достатня умова перетворення навчального матеріалу в засіб активізації пізнавальної діяльності студентів. В систематизованому матеріалі можуть бути виділені блоки навчальної математичної інформації.

Найбільш суттєвим компонентом дидактичного структурування є встановлення взаємозв'язків між способом ознайомлення студентів з новим матеріалом і шляхом його засвоєння.

Переструктурований зміст навчальної теми з математики завжди дозволяє ознайомитись з ним комплексно. Але специфіка математики така, що зміст дій, які освоюються при вивченні теми, не завжди дозволяють відпрацьовувати їх разом. Крім того, рівень розвитку студентів може не дозволяти їм оперувати одразу з комплексом знань або внаслідок їх складності, або в наслідок великого об'єму. Схема навчання однієї і тієї ж теми в групах з різною підготовкою може мати принципові відмінності.

Зміст навчальної теми з математики тільки тоді стає засобом активізації пізнавальної діяльності студентів, якщо, по-перше, на основі логіко-математичного аналізу він переструктурований і представлений як єдина система, а по-друге, на основі дидактичного структурування вибрано найдоцільніший шлях його засвоєння. Результати такого структурування є базою для виявлення конкретної структури дидактичного циклу, у відповідності з якою визначаються проміжні цілі вивчення теми, з'ясовуються місце і задачі самостійної роботи студентів, місце та особливості контролю.

Розподіл змісту програмової теми між ланками дидактичного циклу і відбір найдоцільніших засобів навчання (систем вправ, систем контрольних запитань і завдань, наочності та ін.) складають суть методичного структурування змісту теми, яким завершується складення конкретної теми вивчення теми. На основі цієї схеми вже може бути складений приблизний план вивчення теми.

Але поетапно переструктурований зміст програмової теми (на математичному, дидактичному та методичному рівнях) не вичерпує всіх можливостей оптимізації та інтенсифікації навчання математики, тобто є лише потенційним засобом активізації пізнавальної діяльності студентів. Складена таким чином схема вивчення теми ще не може бути визнана оптимальною, оскільки не відображає особливостей роботи з студентами різних груп. Навчальний зміст може стати реально діючим засобом активізації лише в комплексі з особливими методами і прийомами активізації навчання студентів, які відбираються з врахуванням потреб диференціації та індивідуалізації навчання.

Список використаних джерел

1. Васьков Ю.В. Педагогічні теорії, технології, досвід (дидактичний аспект). – Харків: Скорпіон, 2000. – 120 с.
2. Освітні технології: Навч.-метод. посіб. / О.М. Пехота, А.З. Кіктенко, О.М. Любарська та ін. – Київ: А. С. К., 2001. – 256 с.
3. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 р. № 2145–VIII. Дата оновлення 09.08.2019. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
4. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. – Київ: Либідь, 1997. – 376 с.
5. Заочні математичні студії для школярів «Я і моя математика»: Матеріали для самопідготовки учнів 11 класу. У 5 ч. / Укл. Н.А. Тарасенкова, О.О. Ходаковська. – Черкаси, 2004.

СІМЕЙНА ПЕДАГОГІКА Й ДОМАШНЄ ВИХОВАННЯ

А.О. Горобець,

судовий експерт сектору досліджень у сфері інформаційних технологій
Кіровоградського науково-дослідного експертно-криміналістичного центру
МВС України

МЕТОДИ СІМЕЙНОГО ВИХОВАННЯ

Першим університетом життя для дитини є сім'я, в якій народилася дитина. Основне батьківське завдання – виростити зрілу та відповідальну людину. Існує безліч різних методів сімейного виховання. Так у вітчизняному і закордонному психолого-педагогічному дослідженнях немає єдиної класифікації методів виховання дітей у сім'ї. У класифікації даних методів є багато загального, хоча при цьому помічається і якась відмінність: наприклад, переконання, привчання, організація практичної діяльності, порада, прохання, зауваження, повчання, заборона (Г.Г. Майнер); навіювання, переконання, вправа (А.Г. Ковальов); прохання, інструкція, винагорода, покарання (Р. Кэмпбелл) та інші.

Вивчення теоретичних підходів і практики сімейного виховання дозволяють визначити методи сімейного виховання як сукупність способів виховних взаємодій батьків з дітьми, що допомагають останнім розвивати свою свідомість, почуття і волю, активно стимулюють формування досвіду поведінки, організацію самостійної дитячої життєдіяльності, повноцінний моральний і духовний розвиток.

Правильно організоване виховання вимагає знань і умілого застосування науково обумовлених методів впливу, головними із яких є навіювання, переконання та вправа, як вважає А.Г. Ковальов [1, с. 34].

Метод навіювання – це словесний вплив однієї особи на іншу, яке приймається на віру, не критично. Навіювання широко розповсюджене в людських стосунках. Особливо схильні до навіювання діти. В.М. Лебединський пише, що «пряме переконання в стані бадьорості особливо ефективно і доцільне у дітей дошкільного і раннього шкільного віку» [1, с. 35].

Ефективність навіювання прямо залежить від авторитету особи, що здійснює навіювання, її морально-психологічних якостей. Тільки батьки, які мають авторитет у дітей, можуть успішно навіювати ті чи інші ідеї. Діти поважають батьків, які багато знають і багато уміють, поважають за єдність слова і справи, рівноваженість і твердість, чесність і адекватне реагування на всі життєві обставини.

Таким чином, дієвість навіювання залежить від ряду об'єктивних і суб'єктивних, постійних і тимчасових умов, які необхідно враховувати при організації виховання навіюванням.

Щоб успішно застосовувати навіювання, потрібно добре і різносторонньо знати дитину, причому знати не тільки недоліки, а й позитивні якості, характер поведінки в школі, дома, на вулиці. Негативні риси потрібно знати, щоб їх усунути, призупинити, а позитивні – для того, щоб їх посилити, тим більше, що без опори на позитивні неможливо формувати нові відносини, установки. Тут мають значення не тільки якості особистості, а й джерела їх походження.

Метод навіювання у вихованні неможна недооцінювати, але й переоцінювати також. Успіх його застосування залежить від ситуації, стану і якостей особистості того, відносного кого здійснюється навіювання та того, хто його здійснює. Цей метод рекомендується застосовувати в тих випадках, коли потрібно призупинити ті чи інші негативні прояви дитини, чи навпаки, стимулювати її морально виправдану поведінку. Якщо дитина в силах зрозуміти сутність явища, то краще поєднувати навіювання з переконанням. Такий вплив більш ефективний, бо дитина при цьому відчуває обов'язковість стимулюючої дії.

Метод переконання – основний метод виховання. Дитину потрібно привести до розуміння того, що добре і що погане, до чого потрібно прагнути і чого потрібно уникати. Переконанням можна змінити відношення дитини до навчання, праці, людей. Переконання – це такий предметно-словесний вплив, який покликаний довести істинність того чи іншого положення, моральності чи аморальності тієї чи іншої поведінки. Переконувати можна за допомогою слів та предметної демонстрації. Найбільш ефективно на дітей впливає предметно-словесне переконання. Переконання повинно здійснювати вплив не тільки на розум, але й на відчуття дитини.

Для того щоб переконання як метод впливу було максимально дієвим, воно повинно відповідати ряду умов:

- зміст і форма переконання повинні відповідати рівню вікового розвитку особистості. Тільки при цій умові бесіда буде зрозуміла і дієва;
- переконання повинно будуватись з урахуванням індивідуальних особливостей дитини;

- переконання по формі повинно бути завжди логічним і послідовним, незаперечним;

- переконання повинно поєднуватись з іншими методами впливу, в тому числі з навіюванням, відволіканням, привчанням [1, с. 44].

- Вправа – це не тільки критерій істини, але й і джерело пізнання. На практиці люди випробовують себе в діяльності і впізнають себе у процесі спілкування. Діти, які включені в реальні відносини з батьками, однолітками, друзями, практично впізнають життя, людей і самих себе; задіяні в грі і праці, вони впізнають і розвивають свої сили, здібності, формують вольові якості характеру.

- На практиці в процесі здійснення вчинків і дій формуються звички, які мають велике значення в житті особистості. Якщо у дитини сформувались позитивні звички, то вона буде проявляти стійку позитивну поведінку. Звичка формується поступово у процесі практики в конкретних діях чи вчинках. Утворившись вона стає стійкою і позбутись від неї дуже важко.

Спостереженнями встановлено, що навіть один поганий вчинок веде до руйнування хорошого, морального в дитині, особливо якщо цей вчинок приніс йому якесь задоволення і не був помічений і засуджений. Так, наприклад долучаються до крадіжок. Навпаки, якщо дитину спонукають здійснювати хороші вчинки, то подібні дії покладуть початок формуванню високих моральних рис. Звичайно, такі вчинки повинні обов'язково викликати у дитини відчуття задоволення, і тоді вона буде схильна ці вчинки повторяти. Спонукаючи до позитивних вчинків батьки можуть як словесним навіюванням і переконанням, так і особистим прикладом. Вирішальне значення у формуванні характеру має образ життя дитини, який організовується батьками. Це і є, як ми називаємо вправа. Спосіб життя дитини часто визначається способом життя батьків [1, с. 45].

Отже, під час сімейного виховання практика повинна поєднуватись зі словесним впливом, які або спонукають до вчинку, або закріплюють позитивні дії, або служать засобом усвідомлення дитиною того що вона робить. Ось чому одна механічна дія без одночасного пояснення не дає ефекту, так і одне словесне міркування, переконання, інформація без практики відповідної поведінки є малокорисною.

Методи сімейного виховання – це прийоми організації і здійснення систематичного впливу батьків на дітей. Надзвичайно важливим методом виховання дітей у сім'ї є особистий приклад батьків. Разом з тим вправи і навіювання, переконання на думку А.Г. Ковальова є головними методами сімейного виховання.

Процес виховання дитини в сім'ї – це передусім збагачення її духовними цінностями, вираженими в суспільній моралі та формування поведінки як певної і послідовної системи відносин, дій, вчинків,

зумовлених соціальними умовами й обставинами найближчого соціального середовища. Виховання не зводиться лише до передачі дитині морально-етичних норм і правил – воно передбачає і практичну реалізацію цих норм, переведення їх у стійку звичку.

Список використаних джерел

1. Ковалев А.Г. Психология семейного воспитания. – Мн.: Нар. Асвета, 1980. – 256 с. (Родителям о детях).
2. Маценко Л.М. Педагогіка сімейного виховання: підручник. – К.: ЦП «Компринт», 2015. – 376 с.

СУЧАСНІ ПСИХОЛОГІЧНІ ТА ПЕДАГОГІЧНІ МЕТОДИ ВИКЛАДАННЯ

УДК 378.015.3:[159.955+005.32]:37.011.3-051

М.О. Чулошнікова,

старший викладач кафедри дошкільної освіти
Криворізького державного педагогічного університету

ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК АНАЛІТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ТА МОТИВАЦІЇ ДО ПРОФЕСІЙНОГО УДОСКОНАЛЕННЯ У СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ГУМАНІТАРНОГО СПРЯМУВАННЯ

Анотація. В статті розглядаються особливості застосування методу розвитку критичного мислення у студентів педагогічних спеціальностей в процесі опанування навчального курсу «Література для дітей дошкільного віку», розкриваються теоретичні підвалини його впровадження в контексті підготовки майбутніх фахівців в вищій школі.

Ключові слова: критичне мислення, кліпова свідомість, критичний дискурс – аналіз (КДА), професійна підготовка, мотивація до професійного удосконалення, майбутні вихователі ЗДО.

Постановка проблеми. Інтеграція сучасної України в європейське освітнє співтовариство спричиняє низку кардинальних змін в культурно – освітньому та соціальному контексті нашого суспільства, що ставить перед системою професійної підготовки педагогічних кадрів нові виклики: випускники педагогічних вишів мають відбутися на практиці не просто як фахівці, а як продуктивні агенти змін в новій парадигмі сучасної освіти. Відповіддю на означені виклики має стати перегляд підходів до викладання навчальних предметів, планування та проведення практичних та лабораторних занять.

Сьогодення потребує від молодого фахівця вміння розв'язувати складні проблеми, критично ставитися до обставин, порівнювати альтернативні точки зору, приймати зважені рішення, постійно саморозвиватися та самовдосконалюватися. Неабиякого значення також набуває здатність зберігати та примножувати моральні, культурні, наукові цінності і досягнення суспільства на основі розуміння історії та закономірностей

розвитку предметної області, її місця в загальній системі знань про природу і суспільство, закономірності становлення особистості в контексті суспільства, здатність до абстрактного мислення, аналізу та синтезу.

Проте, означені процеси відбуватимуться динамічніше та матимуть більш стійкий та продуктивний характер, якщо студенти, усвідомлюючи себе не суб'єктом, а Об'єктом освітнього процесу, самостійно визначатимуть горизонти професійного удосконалення та свідомо вибудовуватимуть власний професійний профіль, спираючись на визначені Стандартом вищої освіти перелік компетентностей випускника педагогічного вишу. [5]. Запорукою здатності до набуття означених якостей та перетворення їх на стандартизовані компетентності є, на думку фахівців, сформованість навичок критичного мислення.

Стан дослідження. Проблема розвитку критичного мислення залишається об'єктом підвищеної дослідницької уваги як вітчизняних, так і закордонних учених протягом багатьох десятиліть: до її вирішення долучалися видатні мислителі різних часів (Д. Брунер, Л. Виготський, Дж. Дьюї, Р. Маєр, Ж. Піаже, В. Сухомлинський, П. Фрайє, та ін.), проте означена царина наукового дослідження містить ще багато можливостей для нових відкриттів. Так, в ході попередніх наукових студій було визначено та сформульовано специфіку та основні ознаки критичного мислення, принципи та етапи його розгортання, в той час як недостатньо широко представлено в контексті теоретичних досліджень методи та технології його формування, а також психолого-педагогічний потенціал щодо інтенсифікації підготовки майбутніх фахівців. Проблема розвитку критичного мислення студентів розглядалася у працях таких дослідників, як Т.С. Воропай, О. Коржуєв, К. Корсак, Т. Олійник, Ю. Стежко, Л. Ткаченко, А.Тягло, М. Шеремет та ін., окреслюючи коло питань суто теоретичного спрямування й не торкаючись практичного втілення на рівні розробки й запровадження відповідних методів.

Виклад основного матеріалу. На думку сучасних науковців (А. Бурдаков, Г. Клочек, О. Мірошниченко, О. Целякова та ін.), за певних об'єктивних причин (зокрема, деградації духовної культури), – свідомість сучасної молоді зазнає значних трансформацій в царині моральних орієнтирів. Це призводить до формування якісно оновленої свідомості, яка надає її носіям хибні стандарти особистісної, суспільної та професійної реалізації та поведінки. В науковій літературі такий тип свідомості позначається як «кліпова свідомість», і тлумачиться як така, що не дозволяє тривалий час концентруватися на інформації та аналізувати її, оскільки будь-яка інформація не затримується в ній та дуже швидко замінюється новою. [1, 6, 7].

Кліпове мислення не вміє виокремлювати головного, аналізувати, бачити причинно-наслідкові зв'язки, оскільки сприймає інформацію

короткими плинними або стрибкоподібними фрагментами. [1, с. 27]. Так, на думку Тоффлера, за умови набуття таким типом мислення статусу провідного, виникають ризики втрати духовно-творчої, культурно-генеруючої здатності молодого покоління, формується так звана «кліпова культура». [7, с. 157] Відповідно, й шляхи вищезазначеної реалізації особистості в контексті такої культури є малозрозумілими та ілюзорними, – отже, безперспективними.

Як наслідок, молодий фахівець, а саме випускник педагогічного вищого навчального закладу, постає перед проблемою реалізації себе в якості свідомого об'єкта професійної педагогічної діяльності – гуманного вихователя, компетентного колеги, надійного партнера, та компетентного порадики для батьківської громадськості озброєним та безпорадним. Відомо, що саме в процесі освіти (а надалі – і в професійній діяльності) відбувається формування, корекція та шліфування особистісних та професійних якостей, спрямованість на успішну життєдіяльність.

Керуючись теоретичними знаннями та практичними навичками, набутими в процесі навчальних занять, рефлексією та навичками самоудосконалення, майбутні вихователі мають навчитись мобілізувати свій особистісний потенціал, знаходити власні резерви формування належних до майбутньої професії особистісних якостей: працелюбності, наполегливості, емпатії, чутливості, контактності, спостережливості, здатності поставити себе на місце іншого – зокрема, дитини, бачити її світ очима, уважності до змін та тенденцій в оточенні, тощо. Також особливого значення при цьому набувають такі професійні якості педагога, як готовність до розуміння психічних станів дитини та співпереживання, високий рівень загальної культури, гуманістична спрямованість суспільної активності, діяльності. Відповідний складний та творчий процес студенти мають здійснити, спираючись на широкий спектр навчальних дисциплін, представлений в навчальних планах педагогічних вищого навчального закладу.

В програмі підготовки студентів зі спеціальності «Дошкільна освіта» (додаткова спеціальність – психологія), передбачено низку навчальних фахових дисциплін, що забезпечують успішне формування особистісних якостей та компетенцій майбутніх вихователів: «Основи педмайстерності вихователя», «Етика професійного спілкування», «Культура мовлення та виразного читання», тощо. Всі означені предмети викладаються на 1 курсі і є для вчорашніх школярів в певному розумінні невідомими, бо не мають аналогів та відповідностей серед навчальних дисциплін програми загальноосвітньої школи. Саме цим ефектом новизни і пояснюється певний ентузіазм, винахідливість та не закріпаченість попередніми звичками та стереотипами освітньої практики під час вивчення означених предметів. Проте, певні недоліки у вигляді готових шаблонів та схем вивчення й

підготовки навчального теоретичного матеріалу до подальшого самостійного відтворення стають на перешкоді в процесі опанування навчального курсу «Література для дітей дошкільного віку». Цей курс частково перекликається зі шкільним курсом української та зарубіжної літератури в плані своєї структури та гуманітарного спрямування, тому здається студентам на перший погляд знайомим.

Таке уявлення про навчальний предмет спокушає здобувачів освіти використовувати в практиці навчальної діяльності засвоєні з попереднього досвіду набуття середньої освіти прийоми, навички та методи вивчення теоретичного матеріалу.

Так, зазвичай студенти, готуючись до роботи за темами практичних занять згідно наданого плану, зосереджують увагу на розповідях про життєвий шлях письменника, іноді переплітаючи їх з переліком та аналізом художніх творів, знайомлячись при цьому переважно з тими сторінками біографії, що тим чи іншим чином пов'язані з написанням певного художнього доробку. Етапи життєвого шляху письменника сприймаються студентами при такому викладі як історичний, біографічний факт з життя непересічної людини, а не як обставини, що спричинили формування та еволюцію особистості письменника, закладення підвалин його спрямованості на світ дітей, на особливості його світогляду, художньої концепції, яка так точно співпадає з типом дитячого світосприйняття. При такому підході не завжди виявляється можливим розкрити джерело натхнення автора, визначити висхідну точку народження задуму, проблему творчого становлення та творчої еволюції письменника. Отже, як бачимо, виникає певне протиріччя між навчальними навичками колишній школярів та завданням оновленої вищої освіти, що визначені Стандартом вищої освіти [6] та Національною доктриною розвитку освіти [3].

Запорукою подолання визначеного протиріччя є формування навичок критичного мислення у студентів. Ознаки критичного мислення визначено Д. Чаффі: відкритість до інших думок, тобто здатність уважно прислухатися до інших поглядів, оцінювати різні шляхи подолання проблеми; компетентність – прагнення обґрунтовувати свою думку за допомогою реальних фактів і знання справи; інтелектуальна активність – виявлення інтелектуальної ініціативи у конфронтаційних ситуаціях, небайдуже сприйняття подій; допитливість – уміння проникнути у сутність джерел інформації; незалежність мислення – відсутність побоювання непогодження з групою, нездатність до некритичного слідування думкам інших; уміння дискутувати – уважне ставлення до протилежних думок, уміння висловлювати ідеї, які об'єднують; проникливість – здатність до проникнення у сутність питання, явища інформації, не розпорошуватися на дрібні деталі; самокритичність – розуміння особливостей свого мислення [2, с. 111].

На думку Л. Ткаченко, важливою методичною умовою формування критичного мислення є установка на використання діяльнісного підходу до організації цього процесу. Критичне мислення як діяльність успішно може здійснюватися лише за умови оволодіння студентом засобами і способами цього виду діяльності. Оскільки мислення прямо або опосередковано залежить від мислення інших людей, успішне його формування може здійснюватися на основі спільної пізнавальної діяльності в умовах суб'єкт-суб'єктної взаємодії [6, с. 30]. Метою технології розвитку критичного мислення є навчити такому сприйняттю навчального матеріалу, у процесі якого інформація, що дістає студент, розумілася би, сприймалася би з власним досвідом, і на її ґрунті формувалося би власне аналітичне судження.

Також слід зазначити, що в процесі використання методів розвитку критичного мислення в ході вивчення курсу «Художня література для дітей дошкільного віку» нами помічено наступне: монологічний спосіб подання такого матеріалу не відповідає завданням проведення практичного заняття. З огляду на це, до основної відповіді одного зі студентів на аудиторному занятті залучається як мінімум троє співавторів доповіді – опонент, документаліст та мовний експерт, кожен з яких має свої відповідні повноваження й завдання, відповідно: поглиблювати та уточнювати прослухану основну доповідь за рахунок проблемних та уточнюючих питань; виокремлювати певні хронологічні та історичні елементи для їх критичного переосмислення в плані впливовості їх на процес формування особистості майбутнього митця; надавати характеристику як основним стилістичним засобам творів письменника, так і причинам його психологічної та творчої своєрідності.

В результаті такої колективної роботи студенти мають прийти до висновку, що своєрідність особистості художника, єдність його життєвої поведінки та творчої програми, взаємовплив провідного соціального контексту та стилістики (художньої семантики) творів стають очевидними за умови виділення та усвідомлення ідеологічних, моральних та естетичних проблем, перед вирішенням яких стояло та стоїть сучасне письменникові суспільство, що є для нього самого органічними та визначальними.

Специфіка фахової освіти студентів педагогічних спеціальностей закономірно зумовлює посилення їх інтересу саме до психології творчої людини, до внутрішньої динаміки її життя, еволюції її поглядів та умонастроїв, що репрезентовані в художніх, тематичних та стилістичних особливостях творчості. Акцентуючи під час розгляду фактів біографій літературних діячів певні життєві події або реалії їх буття (здобуття домашньої освіти або навчання в церковно – приходській школі, зустрічі з видатними історичними постатями або участь в значущих суспільно – політичних процесах, яскраві дитячі враження та досвід самотійного

пізнання світу, особисті спостереження за поведінкою людей або перебігом суспільних процесів тощо) – ми долучаємось до таїни лабораторії формування творчої особистості, вирішуємо завдання мотивації майбутніх фахівців дошкільної освіти до свідомого професійного удосконалення за зразком автора художнього твору.

Означене завдання може бути вирішеним тільки за умови вивчення життєвого та творчого шляху письменника в контексті соціально – культурної доби та дошкільного періоду соціалізації письменника, в періоді його формування як особистості, з урахуванням специфіки соціального оточення: родини, друзів, отримання початкової освіти, специфіки активного та пасивного мовного середовища тощо. В ході такого перегляду студенти мають знайти відповідь на питання: що спричинило прояв, становлення та розвиток світоглядних, естетичних та соціально-культурних підвалин формування особистості майбутнього митця, автора творів для дітей та співавтора творення дитячих світів.

На думку відомого українського літературознавця С. Єфремова, письменство кожного народу має величезну вагу як вираження творчої сили нації, з одного боку, та міжнародного єднання та впливів – з іншого... [2, с. 112].

В методичній літературі (літературознавчого та історіографічного напрямку) визначено низку методів вивчення біографії письменників, серед яких переважаючим є хронологічне викладення біографії та подальше її поєднання з текстуальним аналізом творів митця. Така установка на вивчення подібного навчального матеріалу, на нашу думку, є певною мірою виправданою та можливо необхідною, але тільки в межах середньої освіти, оскільки має на меті перш за все створення установки дитини на зацікавлення читанням художнього твору, виокремлення його теми, ідеї, мотивів написання тощо.

Всі підходи, що застосовувалися на попередньому етапі здобуття освіти (середня ланка), реалізовували відповідно задачі саме довузівської підготовки здобувачів освіти, натомість система вищої, зокрема педагогічної освіти, передбачає оновлення підходів до формування професійних компетентностей, важливою складовою яких є критичне мислення. Вивчення біографії повинно розкрити внутрішнє життя письменника, розвиток та становлення його особистості і таланту, його місце в історії літератури та культури, його ставлення до природи, суспільства, загальнолюдським цінностям, людини, феномену дитинства.

В основі іншого підходу до вивчення біографій письменників – критичний дискурс-аналіз (КДА) – метод, спрямований на опис обопільного впливу мови та соціальної структури, відноситься до емпіричного дослідження, що вивчають співвідношення між дискурсом та соціально – культурними процесами в різних галузях.

Неабиякої важливості під час ознайомлення з біографією письменника набувають такі аспекти, як середовище, оточення та епоха, в межах якою формувалася особистість дитячого письменника, адже саме вони визначають соціально-культурну зумовленість творів, їх стилістику, лексику, зображувальні та засоби, своєрідність художньої майстерності письменника.

Таким чином, в процесі колективної роботи на практичному занятті студенти самостійно вибудовують концепцію становлення людини – творця, знавця та шанувальника світу дитинства, пильного та тактовного знавця дитячих душ, непересічної талановитої особистості, що здатна здійснити вагомий внесок в скарбницю вітчизняної та світової культури, й надалі свідомо прагнуть дорівнятися до такого власного надбання як до взірця.

Висновки. Застосування технології розвитку критичного мислення у процесі підготовки майбутніх педагогів, фахівців з дошкільної освіти, сприяє формуванню професійно важливих якостей майбутніх вихователів і психологів, а також надає поштовху постійному їх саморозвитку і самореалізації, що, безумовно, збільшує рівень їхньої професійної компетентності та цінність як фахівців.

Список використаних джерел

1. Буряк В. Формування у студентів критичного стилю мислення / В.Буряк // Знання. — 2007. — № 3. — С. 21–30.
2. Киянко-Романюк Л.А. Зарубіжна і національна практика розвитку критичного мислення в учнів і студентів / Л.А.Киянко-Романюк // Вища освіта України. — 2004. — № 4. — С. 109. — 113.
3. Національна доктрина розвитку освіти. [Електронний ресурс]. - Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/347/2002>.
4. Світова література для дітей дошкільного віку: морально-ціннісні імперативи: навчальний посібник. / О. Монке. – Одеса: Чорномор'я, 2018. – 214 с.
5. Стандарт вищої освіти України. [Електронний ресурс]. - Режим доступу: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishchaosvita/zatverdzeni%20standarty/2019/11/22/2019-11-22-012doshkilna>
6. Ткаченко Л. І. Формування критичного мислення майбутніх учителів початкової школи через активізацію пізнавальної діяльності студентів / Л. І. Ткаченко // Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психологопедагогічні науки. – 2011. – № 9.
7. Тоффлер Э. Третья волна. М.: ООО "Издательство АСТ", 2002 776 с.

ФІЛОСОФІЯ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ. СУЧАСНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ ТА МЕТОДИКИ

О.В. Тараненко,

викладач історії, завідувач методичного відділення
Комунального вищого навчального закладу
«Олександрійський коледж культури і мистецтв»

ВИКОРИСТАННЯ МОЖЛИВОСТЕЙ ДЕФОЛТ-СИСТЕМИ МОЗКУ В НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ

Великі обсяги навчальної інформації, різноманітність навчального матеріалу, психоемоційне виснаження студентів, а також проблеми особистісного характеру, змушують викладачів шукати нові методи роботи в тому числі використовуючи досягнення останніх досліджень в сфері нейрофізіології мозку людини.

Сучасний здобувач освіти і студентство загалом мають ряд характерних лише для нового покоління психологічних ознак і рис особистості. Серед таких рис виділяється глибинна інтровертність. Через цю якість психіки студентам все важче концентруватися на засвоєнні навчального матеріалу. Найбільш проблемним, з точки зору засвоєння навчального матеріалу, є період пізньої осені а також ранньої весни. Слід зазначити, що саме на ці періоди припадає рубіжна атестації навчальних досягнень студентів у коледжах України.

Крім того, до фізіологічного і психологічного виснаження, додається проблема якісного і системного харчування студентами. Зважаючи на це ефективність навчального процесу часто зводиться нанівець через об'єктивні соціально-економічні, особистісні чи фізіологічні причини.

Зазначені фактори накладаються на необхідність засвоєння інформації у коротких проміжках та великих масштабах, і це в поєднанні з низьким рівнем початкової підготовки студентів у школах.

Ще однією проблемою стає зменшення рівня когнітивних можливостей студентів через патології когнітивного сприйняття психологічного і навіть фізіологічного походження [1, с. 52].

Метод використання дефолт-системи мозку (ДСМ) має допомогти у вирішенні вищезазначених проблем.

Дефолт система мозку була відкрита нейрофізіологом Гордоном Шульманом в 1997 році. Згідно припущення дослідника мозок здійснював пізнавальну діяльність без участі самого процесу пізнання, саме в моменти, коли людина абсолютно не здійснювала жодної інтелектуальної діяльності. Його припущення були підкріплені експериментами з використанням фМРТ [2, с. 45].

Необхідно зазначити, що максимальна ефективність роботи ДСМ досягається через використання ряду зовнішніх прийомів, які повинен розуміти викладач.

Зокрема до таких зовнішніх атрибутів в яких має опинитися здобувач освіти має бути абсолютна тиша в аудиторії, притушене світло, атмосфера повної довіри, відчуття студентом безпеки.

Оскільки ДСМ є місцем де зберігаються образи і їхні форми, максимальна ефективність методу досягається за рахунок використання мультимедійної дошки [3, с. 12]. Необхідно також запропонувати студенту гру в якій він має дивитися начебто крізь мультимедійну дошку, при цьому абсолютно не концентруючись на подразниках зовнішнього світу, в тому числі і на голосі викладача. Сам голос має звучати притишено але акцентовано на головних аспектах лекції. Візуальний супровід має здійснюватися поетапно і виникати на дошці раптово з інтервалом 2–3 секунди. Найбільш вдалим кроком було б оформити тези, які характеризують окремий історичний період, групу понять чи термінів, тощо.

Використання такого методу є лише допоміжним елементом навчального заняття з теоретичних предметів, зокрема історії чи географії, де завжди застосовується велика кількість наочностей. Його використання неможливе протягом тривалого часу і має бути обмежене до 3–5 хвилин. Зазначений метод має використовуватися на завершальній стадії заняття, під час підведення підсумків і закріплення нових знань. Через специфічні зовнішні умови його застосування недоцільно використовувати на інших етапах заняття і тим більше покладатися на нього як на основний метод.

Сучасний здобувач освіти як особистість формувався в межах інформаційного середовища, де переважали акценти образно-візуального сприйняття інформації. Саме тому використання образів і символів у структурованому вигляді значно полегшують роботу будь якого педагога. Використання фізіологічних особливостей людського мозку, його когнітивних секретів, має застосовуватись повною мірою під час заняття. Важливою складовою використання ДСМ людини має бути всеохоплююче розуміння педагогом кожного етапу методу, відповідальність за його наповнення, відчуття моменту доцільності його застосування.

Список використаних джерел

1. Баташева Н. Особливості перцептивного та когнітивного компонентів емоційної сфери дошкільників із затримкою психічного розвитку / Наталія Баташева // Особлива дитина: навчання і виховання. – 2017. – № 2. – С. 48–55.
2. Курпатов А.В. Мышление. Системное исследование / А. В. Курпатов. – М: Капитал, 2018. – 367 с.
3. Митрофанова Е.В. Особенности работы дефолт – системы мозга у больных с невротическим расстройством: дип. раб: спец. 030302 «Клиническая психология» / Е.В. Митрофанова. – Санкт-Петербург, 2016. – 78 с.

ЗМІСТ

Розділ 1 ДЕФЕКТОЛОГІЯ

<i>І.М. Василенко,</i> ДО ПИТАННЯ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ УВАГИ І САМОКОНТРОЛЮ В НАУКОВИХ КОЛАХ	3
---	---

Розділ 2 ДОШКІЛЬНА ПЕДАГОГІКА

<i>В.В. Ворожбіт-Горбатюк, Н.С. Іващенко,</i> ПСИХОЛОГІЧНИЙ КОМФОРТ ДИТИНИ У ВИХОВНОМУ КОНЦЕПТІ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ.....	7
--	---

<i>Ю.С. Котелянець,</i> ФОРМИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ КОНСТРУЮВАННЮ	11
---	----

<i>А.О. Ремеш,</i> НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	17
---	----

Розділ 3 ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА: АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ВІТЧИЗНЯНОЇ ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИКИ

<i>Ю.С. Котелянець,</i> ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ВПРОВАДЖЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ.....	19
--	----

Розділ 4 ІННОВАЦІЙНІ ПРОЦЕСИ ТА ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТІ

<i>В.М. Бордюк,</i> ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАЛЬНОГО ТРЕНІНГУ ЯК ФОРМИ ОРГАНІЗАЦІЇ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ.....	24
--	----

<i>Л.Г. Каряка,</i> ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ПЕДТЕХНОЛОГІЙ У ВИКЛАДАННІ ХІМІЇ В ШКОЛІ	29
--	----

Розділ 5 ІСТОРІЯ ОСВІТИ ТА ПЕДАГОГІКИ

Н.А. Данік, ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ В ПОЛЬСЬКІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ НАУЦІ	33
І.І. Кучма, ІДЕЇ ГУМАНІСТИЧНОЇ ПЕДАГОГІКИ В ІСТОРІЇ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ	37
Л.В. Пасічник, Т.О. Дороніна, «ВЧИТЕЛЬ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ» ТА «ВЧИТЕЛЬ-ФІЛОЛОГ»: КОНКРЕТИЗАЦІЯ ПОНЯТЬ В ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНОМУ КОНТЕКСТІ»	43
М.В. Штефан, В.В. Ворожбіт-Горбатюк, ОРГАНІЗАЦІЯ ХУДОЖНЬО-ПРОДУКТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ – ІСТОРИЧНИЙ ДОСВІД ХАРКІВСЬКИХ ОСВІТЯН	46

Розділ 6 НАРОДНА ОСВІТА І ПЕДАГОГІКА ЗА КОРДОНОМ

М.І. Левріни, ОЦІНЮВАННЯ У СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ В УНІВЕРСИТЕТАХ США.....	49
--	----

Розділ 7 ПЕДАГОГІКА ВИЩОЇ ШКОЛИ

О.І. Глухова, В.В. Потій, О.С. Куніцька, Д.О. Потій, ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ ПОЗААУДИТОРНОЇ РОБОТИ ЛІКАРІВ-ІНТЕРНІВ ТА ЛІКАРІВ-ІНФЕКЦІОНІСТІВ НА КАФЕДРІ ЕПІДЕМІОЛОГІЇ ТА ІНФЕКЦІЙНИХ ХВОРОБ ДОНЕЦЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО МЕДИЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ	52
О.П. Ксендзенко, С.І. Терещук, ФОРМУВАННЯ ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИКИ В УМОВАХ STEM-ОСВІТИ	56
В.В. Мойсіюк, А.О. Зарицький, ФУНКЦІОНАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА НАВЧАЛЬНОГО ХОРОВОГО КОЛЕКТИВУ В СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ-МУЗИКАНТІВ	60

О.А. Севаст'янова, ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПОБУДОВИ СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНОЇ МОДЕЛІ ПРОЦЕСУ СОЦІАЛІЗАЦІЇ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ У ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ ЗВО	63
--	----

С.В. Чиркіна, РОЗВИТОК ДУХОВНОЇ КУЛЬТУРИ У СТАНОВЛЕННІ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ДІЯЧА МИСТЕЦТВ	70
--	----

Розділ 8 ПЕДАГОГІКА ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ

I.S. Doroshenko, TEACHING ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE TO YOUNG LEARNERS THROUGH LITERATURE	72
---	----

О.П. Фалюта, Л.В. Мацевко-Бекерська, ВИВЧЕННЯ ХУДОЖНІХ ТВОРІВ ЧЕРЕЗ ПРИЙОМ ГРИ У ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ (К. БАБКІНА «МСЬЄ ЖАК І КВІТНЕВА РИБА»)	75
---	----

Г.І. Червінська, О.В. Швед, ОРГАНІЗАЦІЯ ТА ЗМІСТ ДІЯЛЬНОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ СЛУЖБИ В ЗАКЛАДІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ.....	79
---	----

І.І. Ярема, Л.В. Мацевко-Бекерська, ОПРАЦЮВАННЯ ХУДОЖНЬОГО ТВОРУ НА УРОЦІ ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ В СИСТЕМІ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ: ДИДАКТИЧНИЙ АСПЕКТ	84
---	----

Розділ 9 ПЕДАГОГІКА ПРОФЕСІЙНОЇ ШКОЛИ ТА СЕРЕДНЬОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Н.В. Павенко, РОЛЬОВІ КОМПЕТЕНЦІЇ ІННОВАЦІЙНОГО ВИКЛАДАЧА ПРОФЕСІЙНОГО ОСВІТНЬОГО ЗАКЛАДУ	88
--	----

Розділ 10 ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ ТА ПРОФЕСІЙНИЙ САМОРОЗВИТОК ПЕДАГОГА

Р.Я. Ломницька, АКТИВІЗАЦІЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ ЗА ДОПОМОГОЮ ІГРОВИХ ФОРМ НАВЧАННЯ	94
---	----

<i>О.С. Прокопова, Ю.П. Селевко,</i> ОРГАНІЗАЦІЯ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ ВЧИТЕЛІВ У ЛІЦЕЇ	98
--	----

Розділ 11 ПЕДАГОГІЧНА ПСИХОЛОГІЯ

<i>І.П. Циган,</i> РОЛЬ СПІЛКУВАННЯ В ПЕДАГОГІЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ	101
--	-----

Розділ 12 ПОЗАШКІЛЬНА ПЕДАГОГІКА

<i>Л.І. Ворона,</i> ДЕРЖАВНА ПОЛІТИКА ЩОДО ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ЯК ПРІОРИТЕТНОГО НАПРЯМКУ РОБОТИ З УЧНІВСЬКОЮ МОЛОДДЮ	104
<i>А.Ю. Гончарова-Тисляцька,</i> СОЦІАЛІЗАЦІЯ ВИХОВАНЦІВ З СИНДРОМОМ ДАУНА В ЗАКЛАДАХ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ.....	106

Розділ 13 ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ В ОСВІТІ

<i>М.С. Саєнко, Н.В. Лобач,</i> ПРОБЛЕМА ВИНИКНЕННЯ АГРЕСИВНОЇ ПОВЕДІНКИ У ПІДЛІТКІВ ЯК ОДИН ІЗ НЕГАТИВНИХ АСПЕКТІВ ЇХ СПІЛКУВАННЯ У СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖАХ	113
--	-----

Розділ 14 ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ТА ЛІНГВІСТИЧНІ АСПЕКТИ ВИКЛАДАННЯ

<i>Н.М. Тимощук,</i> ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ АГРАРНОЇ ТЕРМІНОЛОГІЇ	117
---	-----

Розділ 15 СИСТЕМА ДОДАТКОВОЇ ТА ДИСТАНЦІЙНОЇ ОСВІТИ

<i>Y.V. Mazur, L.M. Kotsiuk,</i> REPETITION-TRANSLATION METHOD: MEMORISATION OF NEW VOCABULARY WHEN TEACHING ONLINE.....	121
--	-----

О.О. Ходаковська, СТРУКТУРУВАННЯ ЗМІСТУ НАВЧАЛЬНОГО МАТЕРІАЛУ ПРИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ У ЗАОЧНІЙ МАТЕМАТИЧНІЙ СТУДІЇ	123
--	-----

Розділ 16 СІМЕЙНА ПЕДАГОГІКА Й ДОМАШНЄ ВИХОВАННЯ

А.О. Горобець, МЕТОДИ СІМЕЙНОГО ВИХОВАННЯ	126
---	-----

Розділ 17 СУЧАСНІ ПСИХОЛОГІЧНІ ТА ПЕДАГОГІЧНІ МЕТОДИ ВИКЛАДАННЯ

М.О. Чулошнікова, ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК АНАЛІТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ТА МОТИВАЦІЇ ДО ПРОФЕСІЙНОГО УДОСКОНАЛЕННЯ У СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ГУМАНІТАРНОГО СПРЯМУВАННЯ	130
---	-----

Розділ 18 ФІЛОСОФІЯ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ. СУЧАСНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ ТА МЕТОДИКИ

О.В. Тараненко, ВИКОРИСТАННЯ МОЖЛИВОСТЕЙ ДЕФОЛТ-СИСТЕМИ МОЗКУ В НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ	137
--	-----