

**Громадська організація
«Київська наукова організація
педагогіки та психології»**

**ЗБІРНИК ТЕЗ
НАУКОВИХ РОБІТ**

учасників міжнародної
науково-практичної конференції:

**«ПЕДАГОГІКА ТА ПСИХОЛОГІЯ:
ВИКЛИКИ І СЬОГОДЕННЯ»**

1–2 травня 2020 року

Частина II

Київ
2020

УДК 37.01+159.9(063)
П24

Педагогіка та психологія: виклики і сьогодення :
матеріали міжнародної науково-практичної конференції
(м. Київ, Україна, 1–2 травня 2020 року). Київ :
ГО «Київська наукова організація педагогіки та психоло-
гії», 2020. – Ч. II. – 140 с.

УДК 37.01+159.9(063)
П24

У збірнику містяться матеріали, подані на міжнародну науково-практичну конференцію «Педагогіка та психологія: виклики і сьогодення». Для студентів, аспірантів, викладачів навчальних закладів, науковців та представників громадських організацій.

Організатори конференції не завжди поділяють думку учасників. У збірнику максимально точно відображається орфографія та пунктуація, запропонована учасниками.

Усі матеріали подаються в авторській редакції.

ЗМІСТ

СЕКЦІЯ 8. ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

Іноземцев А. В.

ДИРЕКТОРИ ПЕТРОВСЬКОГО ПОЛТАВСЬКОГО КАДЕТСЬКОГО
КОРПУСУ: СТИЛЬ КЕРІВНИЦТВА7

Мирошніченко В. О.

ОСВІТНІ СИСТЕМИ СВІТУ
НА ПОЧАТКУ ХХІ СТОЛІТТЯ 11

Могуз Т. В.

АКСІОЛОГІЧНИЙ СКЛАДНИК ПРОФЕСІЙНОЇ
ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ 14

Пасічник Л. В.

ПРОБЛЕМАТИЗАЦІЯ ПИТАННЯ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ
УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ В СУЧАСНОМУ
ПЕДАГОГІЧНОМУ ДИСКУРСІ 17

Подковирофф Н.

НОРМАТИВНО-ПРАВОВІ ТА НАУКОВО-МЕТОДИЧНІ
ПЕРЕДУМОВИ ВПРОВАДЖЕННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ
ОСВІТИ В УКРАЇНІ 21

Рубінська Б. І.

ПРО ОДИН З КОНТРОЛЬОВАНИХ ФАКТОРІВ
У ФОРМУВАННІ МЕТОДОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ
СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ..... 25

Чекрій І. І.

ОСОБЛИВОСТІ АНАЛІЗУ Й ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ
КНИГ ВІДПОВІДНО ДО РЕКОМЕНДАЦІЙ, РОЗРОБЛЕНИХ
НАУКОВЦЯМИ ЮНЕСКО..... 28

СЕКЦІЯ 9. ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА НАВЧАННЯ

Александров В. М., Александрова О. Ф.

ПРОБЛЕМИ МЕЖПРЕДМЕТНОЇ ІНТЕГРАЦІЇ НА НЕМОВНИХ
ФАКУЛЬТЕТАХ ВИЩОЇ ШКОЛИ..... 31

Бевзюк Т. В., Зусмановська О. Г.

ФОРМУВАННЯ УМІНЬ І НАВИЧОК АУДІЮВАННЯ НА УРОКАХ
УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ 34

Бура С. Є. РОЛЬ АКТИВНИХ ТА ІНТЕРАКТИВНИХ ФОРМ І МЕТОДІВ НАВЧАННЯ В УДОСКОНАЛЕННІ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ	38
Гричаник Н. І. ОСНОВНІ ЕТАПИ ФОРМУВАЛЬНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ ШКІЛЬНОГО АНАЛІЗУ ЕПІЧНИХ ТВОРІВ	42
Єргідзей К. В. ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ЛІЦЕЇСТІВ ЗАКЛАДІВ СПЕЦІАЛІЗОВАНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВИТИ ВІЙСЬКОВОГО ПРОФІЛЮ	45
Кащенко В. В. ЗАСТОСУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ	48
Лиса К. С. ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЇ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ	51
Літвін Ю. О. ФОРМУВАННЯ ПСИХОЛОГО-ФАСИЛІТАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ	55
Майзенберг І. Д. ЕФЕКТИВНІСТЬ ВИКОРИСТАННЯ АВТЕНТИЧНИХ АУДІОТЕКСТІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ	59
Маренюк К. В. ПРОБЛЕМНЕ НАВЧАННЯ НА УРОКАХ ІСТОРІЇ	60
Матвійчук А. В. ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНОЇ СВІДОМОСТІ ПРИ ВИКЛАДАННІ ГЕОГРАФІЇ В ЗАКЛАДАХ ФАХОВОЇ ПЕРЕДВИЩОЇ ОСВИТИ	64
Новаківська Л. В. МЕТОДИЧНІ ПОШУКИ С. М. БРАЛЛОВСЬКОГО У ВИКЛАДАННІ СЛОВЕСНОСТІ	67
Пономаренко В. Р. ЗАСТОСУВАННЯ МЕТОДУ БЕСІДИ З МЕТОЮ ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ	71

Стасів Н. І., Макаруха С. І. ОСОБЛИВОСТІ ЕКОНОМІЧНОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ МАТЕМАТИКИ.....	75
---	----

Стасів Н. І., Тимкович В. В. РЕАЛІЗАЦІЯ МІЖПРЕДМЕТНИХ ЗВ'ЯЗКІВ У ПОЧАТКОВОМУ КУРСІ МАТЕМАТИКИ	78
--	----

Стасів Н. І., Фелестин В. Р. ФОРМУВАННЯ УЯВЛЕНЬ ПРО ЗМІННУ В УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ	81
--	----

Тимощук О. О. НАУКОВЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ІНШОМОВНОГО ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ТЕХНІЧНОЇ ГАЛУЗІ	84
---	----

Толопко О. О. НЕСТАНДАРТНИЙ УРОК ЯК ОДНА З ФОРМ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ	88
--	----

Чала О. М. ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ ЗАСОБАМИ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ	91
---	----

Швигоренко Т. О. ЗАСТОСУВАННЯ МЕТОДУ ПРОЄКТІВ НА УРОКАХ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ	95
--	----

Яблуновська К. О. ЗМІСТОВНО-ТЕХНОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ЗАСОБАМИ ФАКУЛЬТАТИВУ «ЕКОЛОГІЯ ДОВКІЛЛЯ»	98
---	----

Ярошенко О. Л. ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ	101
--	-----

СЕКЦІЯ 10. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ

Швець В. П. АНАЛІЗ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ З ПРОБЛЕМИ УПРАВЛІННЯ ІННОВАЦІЯМИ У СФЕРІ ОСВІТИ.....	105
--	-----

СЕКЦІЯ 11. СОЦІАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ, ПСИХОЛОГІЯ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

Вакулюк А. О.

ЧИННИКИ ПСИХОЛОГІЧНОГО КЛІМАТУ СІМ'Ї..... 109

Діденко О. Ю.

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ ВІЙСЬКОВИМ,
ЯКІ БУЛИ УЧАСНИКАМИ БОЙОВИХ ДІЙ 113

СЕКЦІЯ 12. ПЕДАГОГІЧНА ТА ВІКОВА ПСИХОЛОГІЯ

Венгер О. П.

ВИКОРИСТАННЯ ВІДНОВЛЮВАЛЬНОЇ ПРАКТИКИ
ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ЗАСІБ ПРОТИДІЇ БУЛІНГУ
В НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ 117

Вінник Н. Д., Фефелова В. В.

ІЗОТЕРАПІЯ ЯК ПРИРОДНИЙ МЕТОД ДУХОВНОГО
РОЗВИТКУ ПІДЛІТКІВ 121

Калашникова Л. В.

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ
ПСИХОЛОГІВ ПІД ЧАС ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ 124

Кирчей В. О.

ПРОКРАСТИНАЦІЯ В СТУДЕНТСЬКОМУ СЕРЕДОВИЩІ 127

Цимбал М. Р.

ЗМІСТ ДОЗВІЛЛЯ ЯК ЧАСТИНА ПРОФЕСІЙНОГО ВІДБОРУ
І САМОКОНСТРУЮВАННЯ 130

СЕКЦІЯ 13. ПСИХОЛОГІЯ ДІЯЛЬНОСТІ В ОСОБЛИВИХ УМОВАХ

Пилипенко Н. Г.

РЕКОМЕНДАЦІЇ З ПРОФІЛАКТИКИ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ
МЕДИЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ 134

СЕКЦІЯ 8. ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

Іноземцев А. В., аспірант кафедри педагогіки та андрагогіки

*Полтавський національний педагогічний університет
імені В. Г. Короленка
м. Полтава, Україна*

ДИРЕКТОРИ ПЕТРОВСЬКОГО ПОЛТАВСЬКОГО КАДЕТСЬКОГО КОРПУСУ: СТИЛЬ КЕРІВНИЦТВА

Перед сучасною воєнною педагогікою України постають виключно важливі питання вдосконалення процесу підготовки офіцерських кадрів, здатних успішно вирішувати завдання національної безпеки держави та побудова такої системи військової освіти, яка б відіграла особливу роль в духовному та культурному житті суспільства. Одним із дієвих шляхів вирішення вказаної проблеми є звернення до накопиченого досвіду військової педагогіки, зокрема до теорії й практики підготовки військовослужбовців у кадетських корпусах, що діяли на українських землях у другій половині XIX – на початку XX століття. Суттєвий вплив на формування справжнього військового мали, передусім, особисті якості, педагогічний досвід та стиль керівництва директорів кадетських корпусів. Як це здійснювалось практично розглянемо на прикладі Петровського Полтавського кадетського корпусу (1840-1919 рр.)

Першим директором Петровського Полтавського кадетського корпусу було призначено генерал-майора Вікентія Францовича Святловського (очолював корпус з 1840 до 1842 року), який до цього служив у Першому Московському корпусі. Його погляди на виховання кадета можна з'ясувати в наказах по корпусу [2, с. 7].

І. Ф. Павловський (викладач історії у корпусі, зібрав та опублікував матеріали про перші 50 років діяльності Петровського Полтавського кадетського корпусу) характеризує В. Ф. Святловського писав, що він був: «Надзвичайно рухливий, діяльний, вкрай суворий, що було в дусі того часу, він багато годин проводив у закладі, чого і вимагав від своїх підлеглих». Щодо особливостей управління кадетським корпусом то, «за всім, що робилося у закладі, він пильно стежив вникаючи в усі дрібниці, роз'яснюючи при тому у наказах по корпусу діяльність тієї чи іншої особи». У кадетів В. Ф. Святловський прагнув розвинути військовий дух, зробити з них струнких, молодцюватих. «Ви, діти, – зауважував В.Ф. Святловський, – готуючись до військового поприща,

завчасно повинні звикати і засвоювати обов'язки воїна. Ваш зовнішній вигляд, постава, хода повинні мати військовий відбиток. Благородство душі, чистота моралі, твердість характеру, любов до неухильного виконання своїх обов'язків, прихильність до Батьківщини, відданість государю, покіра керівнику, страх Божого покарання повинні бути вашими внутрішніми якостями» [3, с. 26].

Взагалі це була людина з переконанням, цілком самостійна у своїх рішеннях, що за словами І. Ф. Павловського становить прекрасну рису начальника. «Фаворитизм, протекція, – писав арх. Леонід, – при ньому не мали місця». Наголосимо, що В. Ф. Святловський отримав орден Станіслава І ступеня; про нього з повагою згадували вихованці й усі ті, хто знали його [3, с. 26–28].

Варто підкреслити, що суттєву роль у підготовці майбутніх військово-службовців відігравала саме наявність у директорів кадетського корпусу педагогічного досвіду й знань, що суттєво впливало на виконання обов'язків керівника військового навчального закладу. Зазначимо, що у практиці діяльності кадетських корпусів, що діяли на українських землях у перший період їх існування посаду директора, як писав І.Ф. Павловський, нерідко отримували «люди, які ніколи не працювали у школі, для який нова діяльність була terra incognita». Призначалися вони із строю, начальників дивізій та інших частин. Серед таких І.Ф. Павловський вказує наступних директорів Петровського Полтавського кадетського корпусу О.М. Струмилло (1843-1849) та Є.П. Врангеля (1849-1856), які були «мало обізнані» зі справою виховання. Так, О.М. Струмилло вважав, що тільки суворими покараннями можливо підтримувати лад і порядок у корпусі; надавав перевагу тілесним покаранням, як край необхідним, без яких не можливе саме виховання. Зауважимо, що саме за часів керівництва О. Струмилло у корпусі було введений звичай щодня доставляти директору списки кадетів, які отримали 0 і 12 балів. Прізвища учнів вносилися до наказу по корпусу. Тим, що отримали 12 балів оголошувалася подяка, а іншим – сувора догана з додатком «особливо стягнути». Остання фраза, як писав І.Ф. Павловський, була фатальною, вона означала «висікти», що виконувалася ротними командирами. Зазначимо, що Головний начальник військово-навчальних закладів Я. Ростовцев не один раз секретними наказами намагався охолодити цей запал директора до різки [3, с. 183].

Є.П. Врангель брав участь у військових боях на Кавказі у 1828 р., й мав більше ніж 30 років військового стажу. З 1946 року був у штабі при великому князі Михайлові Павловичу, а в березні 1849 року був призначений на посаду директора Петровського Полтавського кадетського корпусу. За свідченнями

І. Ф. Павловського, Є. П. Врангель залишивши по собі в цілому гарні спогади, проте «не був чужий духу часу», вважав можливим «тільки страхом покарання підтримувати лад у закладі». Але варто

вказати, що саме генерал-майор Є. П. Врангель скасував право ротних командирів піддавати самовільному тілесному покаранню кадетів, що було кроком вперед. Проте, як потрібно здійснювати виховання він говорив: «Часто чуємо: потрібна строгість, велика строгість! З цим я вповні погоджуюсь. Але як її застосовувати? З якого кінця почати? Ось що вимагає великих роздумів. На моє переконання, кожна людина, яка має своє коло дій і впливу на інших, має над ними владу і обов'язок у потрібних випадках бути з ними строгою... Чим вона строгіша до самої себе і сумлінніша і старанніша до них, чим більше виявляє до них поваги..., викликаючи в них вдячність і взаємність, тим більше вона отримує над ними владу і можливість бути, де потрібно строгою. Безперечно буде успіх і вона зустріне не роздратування і норовливості, а сумлінність і старанність [1].

Проте, й за керівництва Є.П. Врангеля у переліку розпоряджень по корпусу зустрічається чимало наказів, що передбачили покарання різками [3, с. 51–52].

У переліку директорів Полтавського кадетського корпусу (1865–1882 військова гімназія), чия діяльність позитивно вплинула на якість організації навчально-виховного процесу, І. Ф. Павловський згадував відомого математика і педагога, генерал-лейтенанта Франца Івановича Сіماشко, який очолював корпус з 1865 до 1885 року, Він мав «високий рівень знань і добре володів методикою викладання багатьох предметів». Учителю малювання полтавського корпусу І. Зайцев, згадуючи про нього й часи керівництва ним закладом писав: «...двадцять років цей поважний, посивілий чоловік керував перетвореним закладом, з істинним гуманно-педагогічним тактом». Ф.І. Сіماشко широко культивував в гімназії прийом впливу на самолюбство учня. Він закликав вихователів Полтавської військової гімназії в основу виховання покласти принцип поваги до особистості вихованця, але чітко розмежовувати гуманність і потурання. Останнє призводить до фамільярності, а, отже, до втрати будь-якого впливу. У основу виховання було покладено принцип поваги до особистості учня, що в той період було новим. Він уважав, що чим більше вихователю карає, тим менший його вплив. Один з інспекторів, що ревізував Полтавську гімназію в 1879 р., говорив: «Генерал Сіماشко дотримується такого погляду, що вплив вихователя на масу обернено пропорційний квадрату числа накладених ним на них стягнень» [4, с. 575–587].

Ф.І. Сіماشко надавав важливого значення добору викладачів кадетського корпусу і намагався особисто познайомитися з майбутніми викладачами. Про це згадував І.Ф. Павловський, який писав про те, що один з учителів класичної гімназії, кандидат Казанського університету, просив у нього місце вихователя. Директор відповів йому наступне: «Хоча я і надаю завжди перевагу науковому ступеню, однак, не познайомившись особисто, мені важко надати вам посаду вихователя.» [3, с. 48].

Ромашкевич А.Д. у «Матеріалах до історії Петровського Полтавського кадетського корпусу» описує прибуття до навчального закладу нового керівника. Він вказує, що 17 жовтня 1911 року приїхав до Полтави генерал-майор Клінгенберг (Михайло Михайлович Клінгенберг очолював корпус з 1911 до травня 1917 року) і вступив на посаду директора. 18 числа він прибув до корпусу і обійшовши роти, прийшов до учительської, де привітавшись з присутніми там учителями і вихователями, звернувся до них з такими словами:

«Панове, в Петербурзі я чув багато втішного про навчально-виховний склад Полтавського корпусу і радий, що доводиться керувати таким навчальним закладом. Зупинятись на цьому не можна, а потрібно йти вперед. Основа нашої роботи – сформувати поняття про честь, і як засіб до цього – навчання, внутрішній порядок і особистий приклад. Давайте строго слідкувати за собою при виконанні своїх обов'язків, будьмо прикладом для наших вихованців, що і сподіваюсь побачити в вас, панове!» [5, с. 4-5].

Підсумуємо наше дослідження. За історію діяльності Петровського Полтавського кадетського корпусу його очолювали 11 директорів. Ми звернули увагу на стиль керівництва тих, хто перебував на цій посаді тривалий термін. Слід відзначити, що стиль керівництва директорів цього навчального закладу змінювався в напрямку гуманізації та поваги до особистості кадетів. Доцільна вимогливість керівника закладу до вихованців, турбота про якісний склад викладачів та офіцерів-вихователів, вміння згуртувати весь колектив сприяли успішній діяльності корпусу, про що свідчить його престижність серед тогочасних закладів початкової військової освіти.

Література:

1. Врангель Егор Петрович. Електронний ресурс. Режим доступа: https://ru.wikipedia.org/wiki/Врангель,_Егор_Петрович
2. На память прежним и нынешним воспитанникам Петровского Полтавского кадетского корпуса. 1840–1890 // Педагогический сборник. – СПб., 1891. – № 1. – С. 1–15.
3. Павловский И. Ф. Исторический очерк Петровского Полтавского кадетского корпуса (1840-1890). – Полтава, 1890. – 303 с.
4. Прудников В.Е. Русские педагоги-математики XVIII – XIX веков / В. Е. Прудников. М.: Просвещение, 1956. С. 575–587.
5. Ромашкевич А.Д. Материалы к истории Петровского Полтавского кадетского корпуса с 1-го октября 1911 г. по 1-е октября 1912 г. Год девятый. Полтава. Электрическая типография Г.И. Маркевича, Бульвар Котляревского. – 1912. – 210 с.

Мирошниченко В. О., кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри правознавства

*Бердянський державний педагогічний університет
м. Бердянськ, Запорізька область, Україна*

ОСВІТНІ СИСТЕМИ СВІТУ НА ПОЧАТКУ ХХІ СТОЛІТТЯ

Поглиблення світової економічної, наукової та культурної інтеграції залучає всі країни світу до стрімкого потоку глобалізації, що вносить кардинальні зміни до національних систем освіти. Стратегія реформ в Україні базується не лише на вітчизняній практиці та місцевих традиціях, але і на передовому зарубіжному досвіді. Під час реформування національної системи освіти наша держава враховує і творчо використовує найуспішніші світові зразки.

Освітня система – це мережа освітньо-виховних закладів певної держави або групи держав певного регіону, а також система органів управління освітою, що побудована згідно певних принципів і яка відповідає даній соціально-економічній формації, національним традиціям. Систему освіти державна влада розглядає як самостійний напрям у низці інших галузей. Організують її за відомчим принципом із твердим централізованим визначенням цілей, змісту освіти, номенклатури навчальних закладів і навчальних дисциплін у межах того чи іншого типу освітньої системи. Навчальні заклади підпорядковано адміністративним чи спеціальним органам, які їх контролюють [1]. Варто відзначити, що в кожній країні з хорошим рівнем освіти своя унікальна система. Але, в той же час, спостерігаються і загальносвітові тенденції [2].

Світові освітні системи пройшли довгий шлях формування і систематизації в різних державах та регіонах світу. Прийнято виділяти дві основні системи освіти, що використовуються у тій чи іншій мірі в різних країнах по всьому світу. Це європейська і американська системи [3]. Сьогодні до них досить часто додають ще третю систему – азіатську.

Європейська освіта, починаючи з початкової школи, націлена на високий рівень вимог до здобувачів освіти і надання їм фундаментальних знань, у тому числі в галузі природничих та інженерних наук. Є система дошкільної освіти. Навчання в початковій і середній школі загалом триває, як правило, 10-12 років і є загальнообов'язковим. Наступними ступенями є професійна, вища і післявузівська освіти. Освіта на всіх рівнях переважно державна та безкоштовна з відносно високим ступенем централізації.

В межах європейської освітньої системи окремо виділяють англійську, французьку та німецьку підсистеми. Наприклад, специфічною особливістю англійської підсистеми є великий відсоток приватних

шкіл та вишів, для німецької моделі характерний «дуальний принцип» (поєднання навчання з виробництвом), а для французької – загальна безкоштовність освіти.

Європейська система освіти доповнюється широкою системою навчання і перенавчання робочими спеціальностями, у тому числі здійснюваної на безкоштовній основі органами з праці та зайнятості населення. Одночасно існує широка система підвищення кваліфікації кадрів, що затребувана і оплачувана в основному роботодавцями або самими здобувачами освіти.

Автономія європейських університетів, що має глибокі історичні корені, хоча і існує, але значно менша, ніж в США. Істотною є роль академічних кіл в управлінні навчальними закладами, в той час як в США ці функції лягають на піклувальні ради.

Американська освітня система відрізняється тим, що поряд з істотною роллю держави у фінансуванні освіти високу активність проявляє також приватний бізнес. Школи знаходяться у віданні муніципальних органів. Початкова і середня освіта здебільшого безкоштовна, а вища зазвичай платна, але у той же час існує розгалужена система допомоги студентам в оплаті освітніх послуг за рахунок грантів і кредитів.

Сучасна система освіти США, що склалася під впливом історичних, економічних і соціальних чинників, характеризується низкою особливостей, які багато в чому відрізняють її від європейських стандартів. У США відсутня єдина державна система освіти, кожен штат має право визначати її структуру самостійно. Сучасна система освіти США будується на принципах самоврядування, самофінансування і самовизначення під час ефективної взаємодії федеральної і місцевої влади.

Ідея місцевого самоврядування школи розглядається як істотно важливе для нації. На практиці це означає, що комітети окремих штатів розробляють регіональну шкільну політику, встановлюють обов'язкові стандарти навчальних програм, розподіляють асигнування між окремими округами.

Сучасна система освіти США включає в себе дошкільні установи, загальноосвітню «всеохоплюючу» школу (повна середня освіта – 12 років навчання) і так звані післяшкільні навчальні заклади (професійні та вищі).

Середня школа (коледж середньої освіти) зазвичай складається з двох ланок: молодша і старша. Старша середня школа (X–XII класи) зазвичай пропонує обов'язковий набір з п'яти навчальних предметів і безліч навчальних профілів академічної та практичної спрямованості. Вища освіта США характеризується значним розмаїттям навчальних програм, що містять різні курси та дисципліни, являючи собою єдиний соціальний інститут [4].

Азіатська освітня система є синтезом східних і західних традиційних і сучасних підходів до організації та методології навчання. У ній

присутні як елементи, що характерні для країн Азії так і запозичені за межами цього континенту інституційні структури системи освіти, зокрема, у США, Великобританії та інших європейських країн.

Особливий акцент на розвиток освіти роблять уряди Японії та четвірки інших країн регіону – «Азіатських тигрів» (Південна Корея, Тайвань, Сінгапур і Гонконг), названих так за феноменальні успіхи в соціально-економічному прогресі.

Так, наприклад, Південна Корея інвестує в освіту майже 7,7% ВВП. Це третій найкращий результат серед країн Організації економічного співробітництва та розвитку [5]. Освіта в Південній Кореї високо цінується: рівень закінчення середньої школи становить 100% [6]. Державна система поділяється на шість років початкової школи, три роки середньої школи, а потім три роки або академічної, або професійної. У середній школі учні навіть мають «семестр без іспитів», який дозволяє здобувачам освіти щодня проходити курс за власним бажанням, який не входить до їх звичайної навчальної програми.

На думку багатьох авторитетних міжнародних організацій та експертів, азіатська система освіти досконаліша в порівнянні з іншими. Однак, говорити про винятковість або явні переваги тієї чи іншої системи освіти в «чистому» вигляді надзвичайно складно. Як правило, ці базові системи освіти в різних пропорціях мирно співіснують одна з одною.

Література:

1. Ортинський В.Л. Педагогіка вищої школи. Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Київ: Центр учбової літератури, 2009. 472 с.
2. Що Україна має запозичити у кращих шкіл світу. URL: <https://fakty.com.ua/ua/ukraine/20180901> (дата звернення: 27.04.2020).
3. Вахабов А., Захидова ІІ. Мировые модели системы образования. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mirovye-modeli-sistemy-obrazovaniya> (дата звернення: 27.04.2020).
4. Системи освіти в країнах світу. URL: <https://sites.google.com/site/osvitavriznikkraiinahsvitu/> (дата звернення: 27.04.2020).
5. Wilk Karolina The best educational systems in the world on example of European and Asian countries. URL: https://www.researchgate.net/publication/322894587_The_best_educational_systems_in_the_world_on_example_of_European_and_Asian_countries (дата звернення: 27.04.2020).
6. Best Education Systems in the World. URL: <https://www.investopedia.com/articles/professionaleducation/12/top-educational-systems.asp> (дата звернення: 27.04.2020).

Мотуз Т. В., кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри загальної, спеціальної педагогіки,
реабілітації та інклюзивної освіти

*КЗВО «Дніпровська академія неперервної освіти»
Дніпропетровської обласної ради
м. Дніпро, Україна*

АКСІОЛОГІЧНИЙ СКЛАДНИК ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ

Аксіологічна проблематика є досить актуальною у системі освіти. Особливу значущість аксіологічний підхід має для сучасного освітнього процесу, оскільки кожна епоха намагається відповісти на питання «Хто вчить?», «Навіщо вчить?», «Чому вчить?». Започаткований у філософії, аксіологічний (від гр. *axia* – цінність і *logos* – слово, вчення) підхід охоплює сьогодні всі сфери соціально-гуманітарного знання.

Проблема вивчення цінностей і ціннісних орієнтацій у науковій літературі висвітлюється досить докладно в роботах вітчизняних та зарубіжних психологів, соціологів, культурологів, педагогів (О. Асмолов, Г. Балл, М. Боришевський, А. Здравомислов, М. Єнікєєв, С. Максименко, А. Маслоу, М. Рокіч, В. Франкл та ін.). При цьому власне визначення дефініції «цінності» різняться в залежності від тієї чи іншої наукової спрямованості. Так, в психології цінність визначається як значимість для людей тих чи інших матеріальних, духовних або природних об'єктів, явищ, їх відповідність основним потребам суспільства та індивіда [2, с. 507]. Соціологи наполягають на тому, що цінність – це властивість суспільного предмета задовольняти певні потреби соціального суб'єкта (людини, групи людей, суспільства); за допомогою цінностей характеризують соціально-історичне значення для суспільства і особистісний смисл для людини певних явищ дійсності [1, с. 608].

З позиції культурологічного підходу цінності – це компонент культури. На думку А. Здравомислова, світ цінностей – це сфера духовної діяльності людини, її моральної свідомості, уподобань. Цінності можна розглядати як регулятивні компоненти будь-якої культури, що втілюють ідеали і уявлення про ідеали. Вони виявляються в нормах, значеннях і найбільш типових для певної культури артефактах (матеріальних і ідеальних продуктах). У багатьох культурних процесах цінності є еталонами, з їх допомогою діяльність стає вмотивованою, осмисленою [3]. Таким чином, цінності є орієнтиром діяльності та поведінки людини.

Наведемо основні класифікації цінностей з точки зору психології:

Класифікація цінностей

А. Маслоу	1) Б-цінності (цінності буття) – істина, добро, краса, цілісність, життєвість, унікальність, досконалість, повнота, справедливість, порядок, простота тощо); 2) Д-цінності (дефіцієнтні цінності) – мир, спокій, сон, відпочинок, залежність, безпека тощо.
В. Франкл	1) цінності творчості; 2) цінності переживання; 3) цінності ставлення,
М. Рокіч	1) цінності-цілі (термінальні цінності); 2) цінності-засоби (інструментальні цінності)

Ці та інші підходи науковців у галузі психології стали основою для виокремлення аксіологічного складника професійної діяльності вчителя і відповідних підходів в класифікаціях цінностей. Найбільш ґрунтовною вважаємо класифікацію професійних цінностей педагога, запропоновану І. Ісаєвим:

- цінності-цілі – цінності, що розкривають значення і сенс цілей професійної діяльності педагога;
- цінності-засоби – цінності, що розкривають значення способів і засобів здійснення професійно-педагогічної діяльності;
- цінності-ставлення – цінності, що розкривають значення і сенс ставлень як основного механізму функціонування цілісної педагогічної діяльності;
- цінності-знання – цінності, що розкривають значення і сенс психолого-педагогічних знань в процесі здійснення педагогічної діяльності;
- цінності-якості – цінності, що розкривають значення і сенс якостей особистості педагога (різноманіття взаємопов'язаних індивідуальних, особистісних, комунікативних, професійних якостей особистості вчителя як суб'єкта професійно-педагогічної діяльності, що виявляються в спеціальних здібностях: здатності до творчості, здатності проектувати свою діяльність і передбачити її наслідки та ін.) [4, с. 77-78].

Запропонована І. Ісаєвим класифікація побудована на ідеї комплексного осмислення педагогічної діяльності як основи педагогічної професії. Розглядаючи цінності у педагогічному процесі як умову і результат професійної діяльності, вчений також відзначає різні рівні існування педагогічних цінностей та розподіляє їх на групи: 1) суспільно-педагогічні, 2) професійно-групові, 3) індивідуально-особистісні [4].

Суспільно-педагогічні цінності розкривають характер і зміст цінностей, що функціонують у суспільстві, виявляючись у суспільній свідомості і сконцентрованих у моралі, релігії, філософії. Це – сукупність ідей, уявлень, норм, правил, традицій, що регламентують педагогічну діяльність.

Професійно-групові цінності є сукупністю ідей, концепцій, норм, які регулюють професійно-педагогічну діяльність у певних професійних групах (школа, коледж, ЗВО) або у рамках певних освітніх інститутів. Сукупність таких цінностей має цілісний характер та відносну стабільність і повторюваність. На формування професійно-групових цінностей впливають ЗМІ, громадська думка, що набуває значущості завдяки відкритості Інтернет-простору, релігія, мораль та ін.

Індивідуально-особистісні цінності є складним соціально-психологічним утворенням, у якому зливаються цільова і мотиваційна спрямованість особистості, складаючи систему ціннісних орієнтацій. Ця система включає: цінності, пов'язані з утвердженням особистістю своєї ролі у соціальному і професійному середовищі; цінності, що задовольняють потребу у спілкуванні; цінності, орієнтовані на саморозвиток творчої індивідуальності; цінності самореалізації і цінності, що дають можливість задовольняти прагматичні потреби [4].

Зауважимо, що в процесі набуття суб'єктивного досвіду, осмислення суспільних і групових ціннісних установок змінюється і світоглядна картина світу індивіда, а це в певних умовах може в свою чергу вплинути і на формування професійно-групових цінностей. Таким чином, всі три види цінностей виявляються взаємопов'язаними між собою. Кожен вчитель, акумулюючи суспільно-педагогічні і професійно-групові цінності, будує свою особистісну систему цінностей.

Отже, професійні цінності – це ті орієнтири, на основі яких людина обирає, опановує і виконує свою професійну діяльність. Це також ресурси, що забезпечують особистісний соціально значущий результат будь-якої професійної діяльності. Цінності професійної діяльності вчителя – це внутрішній емоційно освоєний регулятор діяльності, що визначає ставлення до навколишнього світу, до самого себе, що моделює зміст і характер професійної діяльності. Цінності професійної діяльності вчителя об'єктивні, оскільки формуються історично, у процесі розвитку суспільства, інституту освіти і фіксуються в педагогічній науці як форма суспільної свідомості у вигляді специфічних образів і уявлень.

Цінності професійної діяльності вчителя є орієнтиром і стимулом соціальної і професійної активності, вони гуманістичні за своєю сутністю, оскільки зосереджують в собі широкий спектр всіх духовних цінностей суспільства. Професійні цінності вчителя повинні складати цілісну систему, тільки в цьому випадку вони зможуть виконувати роль головних орієнтирів для його професійної діяльності.

Література:

1. Асмолов А. Г. Психология личности : принципы общепсихологического анализа. М. : Изд. центр «Академия», 2002. 416 с.
2. Еникеев М. И. Психологический энциклопедический словарь. М. : ТК Велби ; Изд-во «Проспект», 2006. 558 с.
3. Здравомыслов А. Г. Потребности. Интересы. Ценности. М. : Политиздат, 1986.
4. Исаев И. Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя : учеб. пособ. М. : Академия, 2004. 208 с.

Пасічник Л. В., вчений секретар

*КЗВО «Дніпровська академія неперервної освіти»
Дніпропетровської обласної ради
м. Дніпро, Україна*

ПРОБЛЕМАТИЗАЦІЯ ПИТАННЯ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ В СУЧАСНОМУ ПЕДАГОГІЧНОМУ ДИСКУРСІ

Розвиток мовної освіти спрямований на реалізацію провідного напрямку державної мовної політики, яку С. Булик-Верхола формулює як «утвердження української мови – головної ознаки ідентичності української нації, яка є автохтонною і становить більшість населення держави» [2, с. 133]. Тому вчені визначають низку факторів, які сьогодні роблять проблему підготовки майбутнього вчителя української мови і літератури надзвичайно важливою. На думку Л. Топчий серед цих чинників: особливості «сучасного інноваційного простору, освітні традиції і практичний стан вишівської та шкільної філологічної освіти в Україні» [7, с. 17-18]. Крім того сучасні дослідники вбачають особливості підготовки майбутнього вчителя української мови і літератури у специфіці філологічних спеціальностей, що виявляється у «системно-функціональній парадигмі мислення, емоційності, рефлексивності, емпатійності, комунікативній виразності, полікультурності змістової складової, що значно актуалізує потребу в розвитку толерантності» [4, с. 2].

Практично кожна наукова публікація на тему підготовки вчителя української мови і літератури в сучасній Україні актуалізує ту, чи ту проблему у визначеному напрямі. Це проблеми: застосування інноваційних технологій; єдності теорії та практики у підготовці вчителя, його практична підготовка та мовленнєва культура; доцільність розширення кола фахових дисциплін задля фундаменталізації

підготовки вчителя; формування та розвиток системи загальних та спеціальних компетентностей тощо.

Розглянемо декілька з виокремлених тенденцій більш докладно.

Щодо першої проблеми (школи з викладанням мовами навчання національних меншин), варто зазначити таке. Нині проблема набула свого надзвичайного загострення, втім вона була актуалізована в освітньому дискурсі набагато раніше (Т. Ананченко, Н. Коляждин, М. Мотильчак, О. Хорошковська, С. Черничко та ін.). Так, у публікації 2012 р. дослідники (А. Берегасі, С. Черничко) звертали увагу на те, що «протягом двадцяти років незалежності Україна так і не створила належних умов для засвоєння державної мови в школах з навчанням мовами національних меншин» [1, с. 11]. Одним із дієвих засобів, які сприяють подоланню визначеної проблеми вчені визначали: «У системі вищої освіти навчальна дисципліна «Методика викладання української мови» має мати інший зміст і мету для студентів, які викладатимуть у школі українську мову як рідну, і для студентів, які викладатимуть державну мову України у школах з навчанням мовою національних меншин [1, с. 13]. Прикладом започаткування такого підходу вважали приклад Закарпатського угорського інституту ім. Ференца Ракоці II, де з 2003 р. почали «готувати майбутніх вчителів української мови і літератури саме для шкіл області з угорською мовою навчання» [1, с. 13]. Існування визначених складностей у вивченні української мови у школах «національних меншин» дослідники пояснюють тим, що лише у Закарпатті, впродовж XX ст. державна мова змінювалася шість разів.

Щодо другої проблеми – реалізація концепції «Нової української школи» (далі – НУШ) підкреслимо: Нова Українська Школа позначила собою остаточний перехід від школи «зунів» (знань – умінь – навичок) до школи «компетентностей». О. Приходько з цього приводу слушно зазначає, що ця школа спрямована на «вироблення вмій застосовувати набуті знання в конкретній, непередбачуваній ситуації» [5, с. 15]. Ця ж концепція «конкретизувала» сутність мовно-літературної підготовки, репрезентувавши новий стандарт середньої освіти. Згідно НУШ учні повинні продемонструвати такі результати у мовній площині: «використовує українську мову як державну для духовного, культурного й національного самовияву; обирає й застосовує доцільні комунікативні стратегії для досягнення життєвих цілей; сприймає, розуміє, систематизує, перетворює та використовує інформацію з різних джерел; висловлює думки, почуття та погляди в різних комунікативних ситуаціях, дотримуючись норм української мови; аналізує, інтерпретує, критично оцінює тексти різних видів, генерує і впорядковує інформацію для створення текстів різного призначення; сприймає літературний твір як засіб збагачення особистого емоційно-чуттєвого досвіду, як вияв національної ідентичності та міжкультурної комунікації, отримує задоволення від процесу читання; застосовує різні стратегії для

вдосконалення майстерності щодо володіння державною і рідною мовами. Тож такий підхід демонструє сукупність складників, які мають становити зміст підготовки сучасного вчителя української мови та літератури.

Третя проблема активно вивчається А. Нікітіною, О. Захарчук-Дукою, С. Процькою, Н. Фоміних, М. Ячменик та ін. Із огляду на інтенсивний розвиток інформаційного суспільства та розглядом медіограмотності як однією із життєво необхідних у сучасному соціумі компетентностей М. Ячменик розробляє та активно впроваджує модель підготовки майбутніх учителів української мови і літератури до використання засобів медіаосвіти в професійній діяльності [9, с. 282]. Освітня модель, запропонована авторкою дозволяє підготувати вчителя української мови і літератури, який володіє аналітико-інтерпретаційними, текстовими, жанровими, мовно-комунікативними та редакторськими вміннями [9, с. 293]. Тобто це модель не тільки, і не стільки вчителя у традиційному розумінні, як модель фахівця, який здатен працювати у текстовому середовищі, а отже може підготувати учнів, які також мають жити та працювати у сучасному світі, сповненому інформацією, яку важливо розрізнати та вміти інтерпретувати.

Роль інформаційних технологій у методичній підготовці студентів-філологів становить предмет наукового розгляду А. Нікітіної яка стверджує, що така підготовка сприяє розвитку інформаційної компетентності майбутнього вчителя. Н. Фоміна досліджує підготовку майбутніх учителів до застосування інформаційно-комунікаційних технологій та констатує, що у педагогічних вищих навчальних закладах підготовка майбутніх учителів-філологів не відповідає сучасному рівню європейських і світових стандартів та не забезпечує зокрема необхідних знань, умінь і навичок щодо застосування ІКТ у професійній діяльності [8, с. 14].

О. Захарчук-Дука також розглядає визначене питання, проте зосереджує свою увагу на можливості використання інформаційних технологій як методичного засобу розвитку культури мовлення майбутнього вчителя української мови і літератури. Науковець зазначає, що застосування інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному процесі сприяє творчій реалізації індивідуальних можливостей кожного вчителя-словесника в розробленні стратегій і тактик навчання; розширенні методичного інструментарію; створенні принципово нової (комп'ютеризованої) методики, що реалізується в поєднанні традиційних форм і прийомів роботи з інноваційними підходами» [3, с. 8]. Аналогічної думки додержується С. Процька, коли репрезентує власну комп'ютерно орієнтовану методику формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх учителів-філологів, конкретизуючи її склад: мету, зміст, форми та методи. Розроблену методику науковець пропонує застосовувати у навчанні дисциплін педагогічного циклу («Історія педагогіки», «Педагогіка загальна»,

«Педагогіка», «Педагогічна творчість», «Методика виховної роботи», «Педагогіка вищої школи») [6, с. 6].

Окреслені вище напрями, що активно розробляються сучасними вченими дозволяють визначити провідні тенденції у вивчення проблеми підготовки вчителів української мови та літератури передусім як питання державного значення, що сприяє внутрішньому зміцненню країни, формуванню національної ідентичності. Водночас європейська зорієнтованість сучасної освіти спонукає до впровадження у підготовку вчителів української мови та літератури новітніх засобів навчання (ІКТ), зорієнтованих на результат, який має корелюватися зі світовими стандартами, тобто виражатися у відповідних компетентностях.

Література:

1. Берегасі А., Черничко С. Українська мова у школах з угорською мовою навчання у соціолінгвістичному аспекті / Теорія і практика викладання української мови як іноземної. – 2012. – Вип. 7. – С. 11-16.
2. Булик-Верхола С. З., Верхола А. О. Суспільно-правові аспекти розвитку та функціонування української мови / Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Перекладознавство та міжкультурна комунікація. – 2018. – Вип. 1. Т. 1. – С. 128-134.
3. Захарчук-Дуке О. О. Розвиток культури мовлення майбутніх учителів української мови і літератури з використанням інформаційно-комунікаційних технологій : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – Київ, 2015. 22 с.
4. Поселецька К. А. Підготовка майбутніх учителів філологічних спеціальностей до професійної самореалізації. 13.00.04. – Вінниця. 2016. 23 с.
5. Приходько О. Професіограма вчителя української мови й літератури в контексті нової української школи / Дивослово. – 2019. № 2. – С. 15-19.
6. Процька С. М. Комп'ютерно орієнтована методика формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх учителів-філологів дис.. К., 13.00.10. – 2019. – 304 с.
7. Топчій Л. С. Підготовка майбутніх учителів-філологів до формування соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Одеса. – 2015. – 302 с.
8. Фоміних Н. Ю. Підготовка майбутніх учителів філологічних спеціальностей до застосування інформаційно-комунікаційних технологій: автореф. 13.00.04. Ялта. – 2010. – 21 с.
9. Ячменик М. Підготовка майбутніх учителів-словесників до використання засобів медіаосвіти у професійній діяльності: розробка моделі та її експериментальна перевірка / Педагогічні науки:

Подковирофф Н., старший викладач
кафедри іноземних мов гуманітарних факультетів

*Одеський національний університет
імені І. І. Мечникова
м. Одеса, Україна*

НОРМАТИВНО-ПРАВОВІ ТА НАУКОВО-МЕТОДИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ВПРОВАДЖЕННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

Процес глобалізації, до якого стрімко долучається Україна, призводить до розширення комунікації з іншими народами та їх культурами. Спілкування з іноземцями стає реальністю, а контакти з представниками інших культур входять в повсякденне життя українців. Крім того, в Україну приїжджають іноземці у пошуках якісної освіти та залишаються для роботи, як на вітчизняних підприємствах, так і у міжнародних компаніях. Згідно даних Державної міграційної служби України, станом на січень 2019 року кількість прибулих осіб-мігрантів становить 629,3 тис., що становить 0,66% від всього населення, а міграційний приріст населення становив 18,6 тис. осіб. Серед них в Україні перебувають 63815 осіб з метою навчання, що на 638 осіб більше, ніж у грудні 2018 року. Освітні мігранти зареєстровані в найбільших освітніх центрах України: Харкові (26,8%), Києві (17,7%), Одесі (14,4%), Дніпрі (6,1%). Здебільшого біженці й освітні мігранти, що проживають в Україні, прибули з Індії (14 668 осіб), Марокко (6 888 осіб), Туркменістану (4 129 осіб), Туреччини (3 838 осіб), Нігерії (3 537 осіб), Єгипту (3 170 осіб), Китаю (2 708 осіб), Ізраїлю (2 236 осіб), Йорданії (2 191 осіб) та Ірану (1 766 осіб).

Отже, враховуючи нові міграційні тенденції, українська спільнота має необхідність у розвитку нового – міжкультурного світосприйняття, що спрямоване на інтеграцію культур і народів з метою їх подальшого зближення й духовного збагачення. Саме тому повинні активно використовуватися програми культурного різноманіття та інтеграції мігрантів в українське суспільство. З огляду на означене вище, проаналізуємо провідні нормативно-правові документи на предмет висвітлення в них питань, що стосуються впровадження в Україні ідей міжкультурної освіти.

Згідно Закону України «Про правовий статус іноземців та осіб без громадянства», такі особи, які перебувають на території України на законних підставах, тобто постійно або тимчасово проживають на її території «користуються тими самими правами і свободами, а також несуть такі самі обов'язки, як і громадяни України, за винятками, встановленими Конституцією, законами чи міжнародними договорами України» (Розділ I, стаття 3). Закон України «Про зовнішню трудову міграцію» гарантує іноземцям та особам без громадянства «здобуття освіти в Україні відповідно до законодавства. Центральний орган виконавчої влади, що забезпечує формування та реалізує державну політику у сфері освіти і науки, здійснює міжнародне співробітництво з питань освіти та забезпечує реалізацію конституційного права на обов'язкову загальну середню освіту трудових мігрантів і членів їхніх сімей» (Розділ III, стаття 9). В Законі України «Про біженців та осіб, які потребують додаткового або тимчасового захисту» визначено, що біженець – це особа, яка не є громадянином України і внаслідок обґрунтованих побоювань стати жертвою переслідувань за ознаками раси, віросповідання, національності, громадянства (підданства), належності до певної соціальної групи або політичних переконань перебуває за межами країни своєї громадянської належності та не може користуватися захистом цієї країни або не бажає користуватися цим захистом внаслідок таких побоювань. В межах України біженці мають право на «тимчасове працевлаштування, навчання, медичну допомогу в порядку, встановленому законодавством України» (Розділ III, стаття 13).

Незважаючи на слідування деяким європейським ініціативам, вважає І. Бондарук, в освітній політиці України з часів її незалежності залишається досить слабо прописаною будь-яка офіційно прийнята стратегія з впровадження провідних засад міжкультурної освіти [2]. Натомість, вивчення праць українських учених свідчить про те, що проблеми міжкультурної освіти цікавлять вітчизняне педагогічне співтовариство, представники якого, відвідуючи зарубіжні країни, намагаються розробляти певні інноваційні проекти. Протягом останніх років в Україні робляться спроби в експериментальному режимі запровадити деякі технології з міжкультурної освіти в навчально-виховний процес середніх шкіл та закладів вищої освіти. Зокрема, певні кроки в науково-методичному забезпеченні процесу міжкультурної освіти учнів середніх шкіл зроблено науковцями Київського обласного інституту післядипломної освіти й Волинського інституту післядипломної педагогічної освіти, які розробили програму з факультативу «Міжкультурна освіта в школі», запропоновану для учнів 7–9-их класів [1]. Поява означеного факультативу сприяла розробці авторських технологій й відповідних методичних рекомендацій для вчителів стосовно способів впровадження міжкультурної освіти. Серед них:

- система специфічних методів навчання і технологічних робіт, запропонована М. Сіяцьким, який, вважаючи, що міжкультурна

освіта є новою цариною в системі педагогічної діяльності вчителів вітчизняних установ, розробив конспекти уроків із практичними прикладами використання навчальних матеріалів, які сприяють досягненню цілей міжкультурної освіти;

– дидактичні ігри і система покрокової реалізації проектів з міжкультурної освіти, розроблених А. Климович, які дозволяють вчителю досягати найскладніших навчальних цілей з формування толерантності та відкритості учнів, шляхом їх справжнього зацікавлення і виклику відповідних позитивних емоцій. Автор стверджує, що оскільки головною ідеєю міжкультурної освіти є формування і розвиток рефлексії учнів, яка дає можливість усвідомити внутрішні механізми соціальних процесів і зрозуміти явища, які впливають на функціонування уявлень про інші культури, то при навчанні учнів емоційний аспект відіграє важливу роль, навіть більшу, ніж інтелектуальний. Через це, у міжкультурній освіті, яка веде до переоцінювання різних ієрархій важливості, руйнування стереотипів і конфронтації із культурною відмінністю, недостатньо зосереджуватися тільки на подачі соціокультурних знань. Кращим рішенням буде використання методів, які в більшій мірі ґрунтуються на емоційних реакціях, ніж на раціональному аналізі, тому довгу, набридливу лекцію краще замінити активною формою, а теоретичну вправу – дидактичними іграми та забавами;

– міжнародні молодіжні зустрічі, інструментовані П. Александровичем, який вважає, що однією з найкращих форм розвитку і реалізації міжкультурної освіти є наданням учням можливості брати участь у міжнародній зустрічі, під час якої вчителі мають можливість надати їм шанс встановити контакти з однолітками з інших країн, представниками іншої культури. Така міжкультурна зустріч дозволяє учню познайомитись з іншими, завдяки міжособистісним контактам, а також краще пізнати самого себе, свої звичаї та цінності. На думку автора, молодіжні міжнародні обміни – це нагода задуматись над схожістю та відмінністю культур, поставити собі запитання про самотність, стереотипи, упередженість;

– відкриття у 2008 році першої німецько-української міжкультурної школи на території України в місті Києві, що є певним досягненням, тому що учні такої школи виховуються в рамках двох культур та зможуть отримувати атестати двох країн одночасно [1, с. 17].

Суттєво, що програма і навчально-методичне забезпечення навчального курсу «Міжкультурна освіта в школі» для керівників загальноосвітніх навчальних закладів, впроваджена у 2016 р. [3], сприяли не тільки їх ознайомленню з основами культурологічного підходу в управлінні освітою, але й набуття уявлень щодо концептуальних засад міжкультурної освіти, ролі міжкультурного діалогу в управлінні галуззю освіти, способів впровадження й виміру якості міжкультурної освіти в Україні. Крім того, означений курс сприяє підвищенню

обізнаності керівників шкіл щодо тенденцій розвитку культури та її різновидів, способів збагачення культурної спадщини, реалізації прав людини, дотримання та реалізації законодавства в царині захисту прав національних меншин відповідно до європейських стандартів, запровадження нових керівних принципів освітньої політики та практики в питаннях, пов'язаних із культурною та релігійною розмаїтістю на всіх рівнях освіти.

Відстоюючи позицію, що освіта може допомогти суспільству закласти у молодих громадян гуманну модель поведінки та людяне ставлення до людей інших націй, релігій, культур, тому що, окрім мистецтва і літератури, вона охоплює спосіб життя, уміння жити разом, системи цінностей, традиції і вірування, О. Пометун та Л. Султанова розробили навчально-методичний посібник «Людина у полікультурному суспільстві». Призначаючи посібник для викладачів закладів вищої освіти й для студентів соціогуманітарних спеціальностей [4], автори сфокусували його зміст на формуванні їхньої культурної обізнаності й толерантності, вихованні поваги до представників інших народів, культур, здатності до міжетнічного та міжкультурного діалогу, співпраці шляхом пробудження віри у необхідність мирного розв'язання конфліктів і проблем, що виникають у багатокультурному середовищі.

Таким чином, інноваційні знахідки українських педагогів-новаторів переконливо засвідчують, що міжкультурна освіта вже на сучасному етапі розвитку української держави має непересічне значення. Воно зростатиме в подальшому, і це вимагає від української педагогічної науки та практики серйозних досліджень і напрацювань.

Література:

1. Аркусінська А. Міжкультурна освіта: poradnik dla vchytelja. Варшава: «Ортдрук», 2004. 176 с.
2. Бондарук І. П. Міжкультурна освіта в школі: навч.-метод. посібник. Біла Церква, 2008. 94 с.
3. Калініна Л., Калініна Г. Міжкультурна освіта в школі: Курс для керівників ВНЗ і працівників сфери освіти. Київ: АКШУ, 2016. 13 с.
4. Пометун О.І., Султанова Л.Ю. Людина у полікультурному суспільстві: навч.-метод. посібник для викладачів ВНЗ з курсу за вибором для студ. соціогуманітарних спеціальностей. Київ: Довіра, 2010. 200 с.

Рубінська Б. І., кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри романо-германських мов і перекладу

*Національний університет біоресурсів
і природокористування України
м. Київ, Україна*

ПРО ОДИН З КОНТРОЛЬОВАНИХ ФАКТОРІВ У ФОРМУВАННІ МЕТОДОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ

В сучасній педагогічній літературі багато уваги приділяється формуванню методологічної компетентності у студентів. Ці дослідження базуються на формулюваннях, які зазначені у нових законах України про середню та вищу освіту та рекомендаціях Ради Європи, виданих та уточнених за останні десятиріччя. Під терміном «методологічний» розуміють міждисциплінарний, цілісний, поліфункціональний, ієрархічний, інтегративний, системний, цілеспрямований, самоорганізований, такий, що характеризує сумісну дослідницьку діяльність студента і викладача. Згідно національної рамки кваліфікацій України компетентність це здатність особи до виконання певного виду діяльності, що виражається через знання, уміння, цінності а також інші особисті якості. Активна життєва позиція це завжди найвищий прояв зацікавленого відношення особистості до навчання і її здатності до неї та прагнення до перетворюючої діяльності. Усі предмети психолого-педагогічного циклу та мовного циклу здатні формувати активну життєву позицію шляхом навчання активній взаємодії, що спрямована на виконання сумісної діяльності.

Тези присвячені вивченню регульованих факторів педагогічного процесу, а саме змісту освіти за допомогою відбору якого можна вплинути на підготовку кваліфікованих спеціалістів гуманітарних спеціальностей. Це може бути забезпечено завдяки відбору ряду компонентів серед яких провідне місце займає методологічна компетентність. Вона розглядається крізь призму ключових компетентностей, необхідних кожній людині впродовж життя. Список загальних і фахових компетентностей був уточнений і оновлений в рекомендації 2018.0008 Європейського Парламенту Зади ЄС.

Це такі компетентності як: грамотність, компетентність у мовах, математична компетентність та компетентність у науках, технології та інженерії, цифрова компетентність, особиста, соціальна та навчальна компетентність, громадянська компетентність, підприємницька компетентність, компетентність культурної самообізнаності і вираження. Методологічна компетентність є кластером усіх вищезазначених компетентностей, а отже її потенціал є дуже високим.

Поняття «інтуїція» розглядалась в різних науках. Першими в історії на це поняття звернули давньогрецькі вчені. Вона розглядалась як

форма безпосереднього інтелектуального знання Протягом історії інтуїція була протиставлена як чуттєвим формам пізнання так і логічному(дискурсивному) мисленню. В сучасних інтуїтивістських філософських течіях це поняття розглядається як Божественне осяяння, як цілковито несвідоме явище несумісне з життєвим досвідом.

В сучасній психологічній літературі інтуїція розглядається з позицій вчинкового смислу психологічних феноменів: феномену ситуативності. Під ситуацією ми розуміємо спілкування двох або більше партнерів у яких є певна мета, які виступають в певних ролях (як реальних так і уявлених)і діють в певних обставинах і в певний час. В процесі гри виникає уявлювана ситуація в якій дитина спілкується з уявленим партнером. Це так звана квазікомунікація. Фантазія дитини зароджується і розвивається в процесі гри, стимулюючи цей творчий шлях створення власного сприйняття навколишнього середовища, свого власного життєвого простору і своєї реальності. Ще О.М. Леонтьєв вказував, що формулою для дитини є не вигравати, а грати. В процес гри включається як безпосередньо ігрове свідоме так і несвідоме. Гру вважають творчою діяльністю. Вона завжди потребує інтуїції як кожна справжня творчість.

Згідно зі значенням інтуїції у перекладі з латинської означає споглядання, розсуд, бачення. Основним проявом інтуїції є «згорнуте» сприйняття ситуації цілком, безпосередньо-емоційно, образно. В сучасних інтуїтивістських дослідженнях інтуїція це «голос з неба», «Боже откровення», яке передбачає раптове виникнення нового бачення, нової якості, нової структури. «Це чудодійне прояснення, осяяння є механізмом інтуїції і має назву *інсайт*, що в перекладі з англійської та німецької (а саме в межах гештальтпсихології цей термін і було введено) означає безпосереднє бачення (рос. усмотрение). Інсайт як момент здогаду можна спостерігати майже в кожній сюжетній грі, коли треба знайти предмети – замісники, виконавців на певні ролі, інтегрувати в сюжеті нові обставини, виникаючі перешкоди.». Отже, інтуїція розглядається і як стимул для фантазії, і як умова, як перша сходінка до творчої діяльності, творчого мислення.

Розглянемо також методичне визначення інтуїції. Студенти – філологи, вивчаючи методику викладання, схоплюють цілісну педагогічну ситуацію, ознайомлюються з найбільш відомими методичними напрямками, системами і методами, формами та засобами навчання іноземної мови, а також формують основи вмінь творчо застосовувати свої знання на практиці з урахуванням конкретних умов. При цьому треба спиратись як на логічне пізнання так і на інтуїцію, що передусе пізнавальній діяльності. На базі засвоєних теоретичних знань у студентів – філологів розвивається творче методичне мислення, яке допоможе їм у вирішенні різноманітних методичних завдань, що виникають у навчально-виховному процесі з іноземної мови у школі.

В освітньому процесі можна спостерігати контрольовані та не контрольовані фактори Ми розглядаємо в якості основного контрольованого фактору впливу – зміст освіти. Перспективним напрямом реформування вищої школи є розробка дидактичних засад одного з видів компетентностей – методологічної компетентності на основі перегляду та оновлення змісту навчання студентів – філологів.

Формування методологічної компетентності може забезпечити підвищення рівня професійної підготовки спеціалістів гуманітарних спеціальностей. Лобашова А.О. розглядає різні особистісні якості та роль інтуїції у діяльності особистостей різних спеціальностей. Різні індивідуальні риси такі як стресостійкість, інтернальний локус-контроль, впевненість в собі, готовність до змін, гнучкість, здоровий консерватизм, вміння йти на компроміс але й здатність відстоювати власну позицію, висока працездатність, мотивація на досягнення пов'язані з успішністю. Не менш важливим є розвиток здібностей, які впливають на ефективність діяльності. Спираючись на класифікації інтуїції різних вчених, таких як Д. Майєрс, Цапок, О.О. Розумовська, Є. Федоров, Т.В. Корнілова вона характеризує поняття «професійна інтуїція», що розвивається серед представників різних професій і розрізняються в залежності від роду діяльності-лікаря, управлінця, військового, вчителя. Важливою є думка про те, що професійна інтуїція розвивається і це пов'язано з накопиченням професійного досвіду, розвитком професійних навичок, необхідних для певної професії. В її дослідженні окрема увага приділяється інтуїції людей творчих спеціальностей, таких як науковець, письменник, художник. Вона зазначає, що у таких професіях інтуїція грає важливу роль у пізнавальній діяльності, може спрямовувати її. Пошукова діяльність, синтез, результат творчості також неможливі без участі професійної інтуїції. Аргументом на підтвердження такої точки зору є факт, що більшість відкриттів була зроблена інтуїтивно чи вві сні.

Ми маємо дві суперечливі гіпотези для теорії педагогічної перекладацької підготовки. Дотримуючись теорії Вільса, потрібно використати аналітичний підхід до обробки процесу перекладу. Треба створити модель, яка передбачає кореляцію між проблемами перекладу, з якими стикається перекладач, стратегіями, що застосовуються щоб їх вирішити, та продуктом перекладу. Визначення цих кореляцій призведе до моделі навчання, в якій будуть вивчатись і запам'ятовуватись правила перекладу щоб їх контрольовано використовувати у перекладі.

Згідно моделі Хеніга треба враховувати інтуїтивні фактори при підготовці перекладачів. Хеніг вважає, що саме логічні когнітивні процеси слугують тому щоб призвести до керування або структуризації перекладацької інтуїції, що завжди супроводжує майже усі процеси перекладу. Основна мета його емпіричного дослідження брати до уваги інтуїтивні процеси при аналізі даних вербального опису, представити їх

як інструмент і знайти педагогічну відповідність між навчанням правилам і опорі на інтуїцію при перекладі.

Важливо сформувати методологічну компетентність за допомогою ситуацій, які включають використання та розвиток інтуїції. Одна з вимог до відбору змісту навчання студентів різних філологічних спеціальностей має бути сформульована таким чином: представленість у відібраних ситуаціях для підготовки студентів-філологів таких, в яких формується та розвивається педагогічна інтуїція. Це буде одним з компонентів змісту навчання через який можна вплинути на успішне формування методологічної компетентності студентів-філологів.

Ми відібрали такі ситуації та розробили систему вправ, які формують професійну інтуїцію студентів-перекладачів на заняттях з перекладу. Перша група ситуацій відібрана для подолання лакун перцепції для аудіювання: шум, дуже швидкий темп, діалектна вимова, друга група ситуацій пов'язана з розвитком навичок внутрішнього мовлення з власною інтуїцією, а третя- з творчою науковою діяльністю при розробці філологічних досліджень.

Чекрій І. І., вчитель англійської мови

*Тернопільська загальноосвітня школа І-ІІІ ступенів № 3
м. Тернопіль, Україна*

ОСОБЛИВОСТІ АНАЛІЗУ Й ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ КНИГ ВІДПОВІДНО ДО РЕКОМЕНДАЦІЙ, РОЗРОБЛЕНИХ НАУКОВЦЯМИ ЮНЕСКО

Одним із чинників, який суттєво впливає на якість навчального процесу – є підручник, саме тому його якість та ефективність використання часто стає спірним питанням для науковців у всьому світі. Дослідженням проблеми якості, аналізу та оцінювання навчальних матеріалів займалося чимало вітчизняних науковців, серед них відомі: Д. Д. Зуєв, Н. М. Буринська, Я. П. Кодлюк, О. І. Ляшенко, Д. В. Ситник. Суттєво поглиблюють методику аналізу й оцінювання цього виду навчальної літератури напрацювання зарубіжних дослідників (Арно Дж. С. Рейнтс (Arno J. C. Reints), Ф. Пінджел (F. Pingel), Дж. Мікк (J. Mikk), Р. Гілберт (R. Gilbert), Р. Сегуїн (R. Seguin) та інші).

Мета тез: з'ясувати особливості аналізу й оцінювання підручників відповідно до рекомендацій, розроблених науковцями ЮНЕСКО.

Оцінювання якості підручника – це складний та трудомісткий процес. Ефективність підручника, науково-педагогічна обґрунтованість її змісту та естетичний вигляд є важливими аспектами. Важливість

аналізу й оцінювання навчальної книги полягає у тому, що шкільний підручник – це:

- не лише навчальний посібник, а й важливий інструмент виховання, що розвиває соціальне ставлення учня, його повагу до праці та почуття співдружності між народами;
- засіб передачі знань для вчителя, засіб навчання для учнів;
- засіб навчання, який допомагає закріпити теоретичні знання, виконуючи різного роду практичні завдання, які дозволяють учням зрозуміти зв'язок між освітою та реальним життям, навчитися застосовувати набуті навички при вирішенні повсякденних проблем, розвивати власні здібності та тренувати пам'ять;
- навчальний матеріал, адаптований до вікових особливостей та розвитку розумових здібностей школярів;
- засіб навчання, який найточніше відображає цілі та завдання поточної навчальної програми та відповідає вимогам кінцевих іспитів;
- найдоступніший та перевірений засіб навчання;
- текст, підкріплений ілюстраціями, які дозволяють учням комплексно та ефективно усвідомлювати та вивчати нові поняття, явища та предмети;
- навчальна книга, художня презентація якої має безпосередній вплив на формування естетичного смаку в учнів [1, с. 387].

Вчені ЮНЕСКО акцентують увагу на тому, що перед проведенням аналізу та оцінювання навчальних книг спершу слід з'ясувати цілі проведення цієї процедури. Серед найпоширеніших причин аналізу й оцінювання підручників виділяють: дослідження підручника перед його затвердженням; вибір підручника серед кількох можливих підручників; укладання нового підручника, навчання авторів; навчання вчителів та інших користувачів.

Науковці ЮНЕСКО рекомендують аналізувати підручник, враховуючи такі його аспекти:

1. Зміст (соціокультурний, науковий, педагогічний);
2. Відповідність цілям і завданням поточної навчальної програми (точність, спрямованість на практичні дії, зв'язок навчання із повсякденним життям);
3. Метод подачі інформації (структура, адаптованість підручника до вікових можливостей та рівня знань предмета учнів).
4. Фізичний аспект (ефективність використання, доступність, вартість, простота в користуванні) [2].

Для кожного з цих чотирьох аспектів існує три типи індикаторів: швидкі – помітні показники (ті, які можна отримати за швидкого перегляду навчальної книги, без будь-якої інтерпретації: зовнішній вигляд, палітурка, якість ілюстрацій); показники для кількісного аналізу, щоб можна було встановити дані про відносну важливість різних предметів, і порівняння (співвідношення кількості жіночих та чоловічих ролей, якщо потрібно вивчити гендерну роль та вплив

навчальної книги); показники якісного аналізу на основі методики викладання певного предмета [3, с. 64].

Вчені ЮНЕСКО переконані, що сьогодні не існує визнаного універсального стандарту якості підручників, оскільки це лише відносне поняття. Наприклад, книга, яка вважається ефективною та добре розробленою зараз, не відповідатиме усім необхідним вимогам через кілька років. Дії авторів підручників повинні бути спрямовані на підвищення актуальності та якості рукописів, дотримуючись вимог навчальної програми та відповідності з рівнем розвитку здібностей вчителів та учнів [1, с. 364].

Таким чином, з'ясовано пояснено важливість проведення аналізу та оцінювання підручників; виокремлено чотири аспекти аналізу навчальних книг та перераховано індикатори за якими здійснюється аналіз та оцінювання підручників відповідно до мети його проведення. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у вивченні рекомендацій, розроблених науковцями ЮНЕСКО для аналізу та оцінювання електронних підручників, як особливого виду навчальної літератури.

Література:

1. Brunswic E., Valérien J. Planning the development of school textbooks: a series of twelve training modules for educational planners and administrators. Paris: UNESCO, 1995. 447 p.
2. Gachukia E., Chang F. The Textbook Writer's Manual. Addis Ababa: Economic Commission for Africa P. O. Box 3001, 2005. 70 p.
3. Pingel F. UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision 2nd revised and updated edition. Paris: 7 Place de Fortenoy, 75352 Paris 07 SP UNESCO, 2009. 83 p.

СЕКЦІЯ 9. ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА НАВЧАННЯ

Александров В. М., кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри викладання другої іноземної мови

Александрова О. Ф., кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри іноземних мов професійного спрямування

*Запорізький національний університет
м. Запоріжжя, Україна*

ПРОБЛЕМИ МЕЖПРЕДМЕТНОЇ ІНТЕГРАЦІЇ НА НЕМОВНИХ ФАКУЛЬТЕТАХ ВИЩОЇ ШКОЛИ

Удосконалення професійної підготовки на якісно новому рівні в сучасній вищій школі відбувається за умови розвитку міжпредметних зв'язків до рівня міжпредметної інтеграції. Ідею інтегрованого навчання предметів та мови в університеті трактують як відбір та об'єднання навчального матеріалу різних предметів з метою цілісного, системного, різнобічного вивчення спеціальності; як створення такого інтегрованого змісту професійного навчання, що об'єднує знання різних предметів у єдиний цілісний багатосторонній фокус. Основну увагу зосереджено на теоретико-методичних засадах організації процесу інтегрованого професійно-орієнтованого навчання. На основі аналізу психолого-педагогічної літератури обґрунтовуються можливості надання мовної підтримки в процесі оволодіння предметами спеціальності. Запропонована концепція забезпечується єдністю методологічного, теоретичного та методичного аспектів. Організація процесу інтегрованого навчання спеціальних предметів та іноземної мови має також враховувати загальні особливості психіки його учасників. Таке ускладнене завдання передбачає ефективну співпрацю керівництва університету, викладачів предметів, викладачів іноземних мов, методистів та психологів. Згідно філософії інтегрованого навчання предметів та мови оволодіння іноземною мовою не є самоціллю, а відбувається відповідно тематики спеціальних предметів. Тому існує нагальна потреба подальшого вивчення психологічних особливостей не лише тих, кого навчають, але, перш за все, тих, хто відповідає за організацію інтегрованого навчального процесу (керівники кафедр, викладачі). Така інтегрована діяльність залежить від того, наскільки успішною буде співпраця викладачів іноземної мови, викладачів спеціальних предметів і студентів у напрямку створення іншомовного навчального середовища для використання його властивостей в процесі оволодіння професією та іноземною мовою.

Метою даних тез є висвітлення структурних компонентів педагогічного, психологічного і методичного характеру, необхідних для удосконалення процесу інтегрованого навчання предметів і мови у вищій школі.

Проблеми інтегрованого навчання у вищій школі, що вивчаються цілим рядом вчених, охоплюють фундаментальні положення педагогічної, психологічної та методичної наук, а саме: перспективи розвитку професійної освіти і підготовки педагогів нової генерації (І.А. Зязюн, Н.Г. Ничкало, О.І. Щербак); принципи організації професійно-орієнтованого навчання іноземної мови у вищій школі (О.Б. Тарнопольський, Л.М. Черноватий); інтегрований підхід до викладання іноземної мови (Н.О. Морська); концепція моделі інтегрованого навчання і технологія її впровадження у навчальний процес вищої школи (М.О. Сова). Теоретичні положення методики інтегрованого навчання предмету і мови у вищій школі досліджували відомі зарубіжні вчені Д. Марш, Ф. Худ, Д. Койл, І. Маккензі, М. Раннунт, К. Райк.

Серед основних принципів такого інтегрованого навчання можна виділити наступні: цілісності, системності, структурності, багаторівневості, відповідності дидактичної системи соціальним і культурним сферам суспільного життя. Реалізація зазначених принципів дозволяє оптимізувати навчальний процес, а функціонування інтегрованої дидактичної системи може проходити на рівні навчальної теми; на рівні навчального модуля; на рівні навчального предмета; на рівні системної цілісності навчальних циклів [2, с. 11].

Як правило, в багатьох випадках планування предметів спеціальності і занять з іноземної мови відбувається на різних кафедрах і узгоджується викладачами досить формально. У більшості кафедр вищої школи не існує жодних загальних вимог чи рекомендацій щодо організації інтегрованого навчання предметів та іноземної мови для своїх студентів. Викладачі спеціальних предметів не співпрацюють з викладачами іноземної мови і досить рідко підкріплюють зміст своїх занять з предмету іншомовним матеріалом у вигляді реклами, інструкцій, таблиць, графіків тощо. Це означає те, що студенти немовних спеціальностей мають обмежені можливості для використання набутих іншомовних навичок та вмінь на заняттях зі спеціальності. Саме тому, викладачі спеціальних предметів повинні розширювати іншомовний зміст своїх занять, так само як викладачі іноземної мови в процесі навчання мови мають використовувати знання інших предметів (наук) [1, с. 111].

Сьогодні як ніколи необхідна спільна робота викладачів різних предметів (укладачів навчальних програм) для узгодження тематики навчального матеріалу з метою створення багатостороннього фокусу спеціальності. Такий багатосторонній фокус включає тематичний зміст різних предметів конкретної спеціальності, обговорений і узгоджений усіма викладачами в найбільш логічній тематичній послідовності, яка

буде враховувати зміст предметів та аспекти мови у найбільш логічному вигляді. Розвиток навчальних програм вимагає постійної співпраці та поточного моніторингу ефективності результатів навчання протягом усього навчального курсу до проведення державних іспитів, коли стає зрозумілим те, що майбутні фахівці знають і вміють. Після цього має відбуватися нова корекція процесу інтегрованого навчання, узгодження змісту навчальних та предметних програм. В європейських закладах вищої освіти створюють спеціальні ради з навчальних програм, які відповідає за її аналіз та розвиток. До складу такої ради навчальної програми входять керівник програми, викладачі, студенти, випускники та працевластувачі [4, с. 46].

Планування предметів спеціальності та занять з іноземної мови вимагає створення та збереження тісного контакту та взаєморозуміння між викладачами мови та викладачами предметів спеціальності (філософії, психології, історії, літератури тощо). У багатьох країнах існує тенденція, коли майбутній вчитель отримує підготовку з кількох предметів, що пізніше гарантує стабільне робоче навантаження в невеликих загальноосвітніх закладах. У таких випадках, як правило, між собою комбінують близькі за змістом предмети, наприклад, фізику і математику, біологію і географію, англійську і німецьку мови або українську і російську. Щодо кількості предметів, які відбираються для створення навчальних програм, як правило намагаються об'єднати близькі природничі й гуманітарні науки (математику, мову, історію); різні природничі науки; теоретичні (фундаментальні) і прикладні науки; природничі науки і гуманітарні; природничі й суспільні науки; іноземні мови і культурне середовище [3, с. 54].

Отже, загальна педагогічна стратегія розвитку вищої освіти передбачає створення в рамках вищої школи реального іншомовного навчального середовища, яке ґрунтується на принципах професійної діяльності конкретних спеціальностей та принципах інтегрованого навчання предмету і мови, буде максимально сприяти ефективному оволодінню студентами майбутньою професією. Розробка і координація навчальних та предметних програм, узгодження змісту предметів спеціальності, наступна корекція всього процесу інтегрованого навчання з урахуванням результатів поточного та підсумкового контролю можуть суттєво підвищити ефективність професійної підготовки.

Таким чином, процес цілісного, системного, різнобічного навчання професії передбачає перехід від навчання спеціальності і іноземної мови як окремих предметів до реальної міжпредметної інтеграції. Впровадження методики інтегрованого навчання предмету та мови у вищій школі вимагає організації активної співпраці викладачів предметів спеціальності та викладачів іноземної мови. Не менш важливим для вищої школи має стати врахування змістовних компонентів педагогічного і психологічного характеру, що є необхідними для

інтеграції навчання предмету і мови у рамках методичної, педагогічної та психологічної наук.

Література:

1. Александров В.М., Александрова О.Ф. Впровадження професійно-орієнтованого інтегрованого навчання предмета і мови у вищій школі. 36. н. пр. «Педагогічні науки», Index Copernicus International, Херсонський державний університет, 2018. – Випуск LXXXIII. – С. 108-112.
2. Сова М.О. Інтеграція художньо-культурологічних знань у системі професійної підготовки вчителя гуманітарних дисциплін : автореф. дис... на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» – К., 2005. – 43 с.
3. Шевчук К. Інтегрований підхід до навчання: ретроспективний аналіз *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету ім. М. Коцюбинського*. Сер. Педагогіка і психологія. – 2007. – № 20. – С. 50-55.
4. Март Раннут, Катри Райк. Подготовка студентов педагогических вузов к интегрированному преподаванию предмета и языка. *Пособие по разработке учебных программ и подготовке будущих учителей к работе в многоязычной школе*. – Нарва, 2016. – 77 с.

Бевзюк Т. В., вчитель української мови та літератури,
вчитель-методист вищої категорії

Криворізька загальноосвітня школа І-ІІІ ступенів № 123

Зусмановська О. Г., вчитель української мови та літератури,
старший вчитель вищої категорії

*Криворізька загальноосвітня школа І-ІІІ ступенів № 8
м. Кривий Ріг, Дніпропетровська область, Україна*

ФОРМУВАННЯ УМІНЬ І НАВИЧОК АУДІЮВАННЯ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Сьогодні оцінювання навчальних досягнень здобувачів освіти з української мови здійснюється на основі функціонального підходу до шкільного мовного курсу. При цьому згідно з Державним стандартом мовна змістова лінія забезпечує засвоєння учнями системних знань про мову як засіб вираження думок і почуттів людини та формування мовних умінь і навичок; мовлення – вироблення і вдосконалення

умінь і навичок в усіх видах мовленнєвої діяльності, зокрема аудіюванні [2; 11].

Безперечно, вміння слухати дітей навчає насамперед життя: вони з раннього дитинства сприймають різні висловлювання, слухають казки, вірші, розповіді, пісні, які їм розповідають, читають, співають дорослі. Проте вирішальну роль у мовленнєвому розвитку дітей відіграє школа, де вони вчать слухати мовлення вчителів, ровесників під час уроків та позаурочних занять, тобто сприймати й розуміти інформацію.

Отже, важливість навчання здобувачів освіти такого виду мовленнєвої діяльності, як аудіювання (слухання та розуміння), зумовлена життєвою необхідністю, постійно зростаючим потоком інформації й потребою орієнтуватися в ній.

Проблемі формування та розвитку умінь і навичок аудіювання приділено належну увагу в дослідженнях відомих психологів, лінгвістів, методистів (В.О. Артемова, Б.Ф. Баєва, Б.В. Беляєва, Л.В. Бондарко, Н.А. Висотської, І.П. Гудзик, М.І. Жинкіна, І.О. Зимньої, В.П. Зінченка, Г.В. Колоснічиної, З.А. Кочкіної, Т.О. Ладигенської, О.О. Леонтьєва, Н.С. Ожегової, І.О. Синиці та ін.).

Як наголошує Н.А. Висотська, «робота з формування навичок і вмінь говоріння чи конспектування виявляється малоефективною через недостатню сформованість умінь і навичок аудіювання».

Питання теорії та практики навчання аудіюванню в школі знайшли своє відображення в дослідженнях В.Г. Андросюка, який вивчав особливості розуміння наукового тексту; М.С. Антонюк дав порівняльну характеристику розуміння учнями мовленнєвої інформації залежно від способу її сприймання; І.П. Гудзик обґрунтувала необхідність навчання аудіюванню на уроках української мови, розробила систему вправ для навчання здобувачів освіти розумінню усного мовлення тощо.

З огляду на те, що аудіювання (слухання, розуміння) є основою спілкування, саме з нього починається оволодіння усною комунікацією (як важлива умова спілкування аудіювання забезпечує успіх в оволодінні усним мовленням) [1; 3].

Зауважимо, що однією із специфічних особливостей формування вміння «слухати-розуміти» є робота над аудіотекстом як єдиним смисловим і синтаксичним цілим.

Навчання аудіюванню як багатоаспектна проблема включає, з одного боку, формування вмінь розрізняти особливості звучання слова (звук, наголос), інтонацію речення; з іншого – вмінь слухати й розуміти зв'язне висловлювання, діалог (зміст, емоційне забарвлення тощо). Тому тексти для аудіювання повинні відповідати віковим особливостям та інтересам учнів, мати нескладний сюжет, бути зразками різних видів (монолог, діалог), стилів, типів і жанрів мовлення, а також бути інформаційно переважаними.

Експериментально доведено (В.І. Ільїна, З.О. Кличникова), що в мовленнєвій діяльності у звичайних умовах спілкування увага, як правило, зосереджена на змістовому боці того, що здобувачі освіти сприймають або про що говорять. Мовні ж особливості й сам процес мовлення, здебільшого не усвідомлюються або усвідомлюються частково.

Відомо, що у процесі комунікації мовлення включає в себе три аспекти: повідомлення, вираження та спонування. Від того, наскільки гармонійно вони поєднуються, залежить успішність розуміння усного мовлення. Передусім ці три аспекти знаходять своє вираження в специфічних особливостях побудови текстів різних стилів, типів і жанрів мовлення.

Серед труднощів, пов'язаних із сприйняттям текстів, психологи (Л.П. Доблаєв, І.О. Зимня, О.М. Соколов, З.О. Кличкова та ін.) називають тематику тексту, зміст, структуру, стиль, тип і форму викладу (діалогічна чи монологічна), зокрема в їхніх працях зазначається, що структура, наприклад, наукових текстів простіша від художніх, вона менш ієрархічна, але сприймаються на слух краще художні тексти, бо вони цікавіші й доступніші для учнів.

Як стверджують психологи (Г.С. Костюк, Д.Ф. Ніколаєнко та ін.), діалогічна форма мовлення також сприймається легше, ніж монологічна, яка потребує добре розвиненої слухової пам'яті, високого рівня розвитку вірогідного прогнозування, логічного мислення. Під час сприймання усного монологічного мовлення, яке має швидкий темп звучання, виникають значні труднощі у слухачів.

Спеціальними дослідженнями доведено, що з більшим інтересом і увагою здобувачами освіти сприймаються розповідні фабульні тексти. Зокрема, тексти-розповіді краще підходять для аудіювання, ніж тексти-описи, оскільки вони завжди композиційно прості та не мають якогось підтексту.

Отже, під час добору текстів для аудіювання важливо також урахувати, що фабульний динамічний текст скоує увагу учнів, викликає бажання зрозуміти сюжет, наявність фабули у розповідних текстах сприяє кращому запам'ятовуванню, проте тут необхідне вміння зосередитися на подіях і їхній послідовності, а також на характері дійових осіб.

Труднощі в розумінні здобувачами освіти змісту можуть бути викликані й композиційними особливостями тексту (наприклад, відсутність вступу, коли розповідь про сьогодення перемежовується з екскурсами у минуле чи майбутнє), а наявність декількох сюжетних ліній не зосереджує увагу слухача та негативно впливає на розуміння прослуханого.

Досить важливим компонентом є так звана «прозорість» тексту, тобто яскраво виражена структура: початок (зав'язка), розвиток дії й

розв'язка або теза, аргументи, висновки тощо; відсутність даного компонента також ускладнює розуміння прослуханого.

Таким чином, труднощів у сприйнятті учнями на слух текстів можна уникнути, якщо вчитель у їхньому доборі враховуватиме зазначені вище особливості.

Під час сприймання усного мовлення відбувається розпізнання мовних одиниць, їхня смислова обробка та на цій основі розуміння мовлення.

Важливою психологічною особливістю аудіювання є його одноразовість, неповторюваність у звичайних умовах спілкування. Тому вченими виділяються продуктивне й репродуктивне слухання. Для репродуктивного слухання, на відміну від продуктивного, характерною є повторюваність інформації. Але на уроках української мови слід подбати про те, щоб більше часу відводилося для продуктивного слухання, тобто дбати про природність ситуації спілкування. До репродуктивного слухання вдаватися тоді, коли здобувачам освіти доводиться переказувати (докладно, стисло чи вибірково) тексти різних стилів і жанрів мовлення.

Оскільки у процесі слухання відбувається переважно одноразова подача інформації, учні повинні бути досить уважними, вміти швидко актуалізувати весь свій попередній мовленнєвий та інформаційний досвід, концентрувати увагу на змісті почутого висловлювання при мінімальному контролі за його мовною формою, мати короточасну й розвинену довготривалу пам'ять, здатність результативно працювати у визначених часових межах. Для навчання аудіюванню можна пропонувати здобувачам освіти невеликі за обсягом і тривалістю звучання аудіотексти, а для перевірки в учнів здатності сприймати й розуміти варто використовувати тести з невеликою кількістю запитань [3; 8].

У процесі аудіювання здобувач освіти має досягти комунікативної мети. Перше і найголовніше, що не вимагається, то це дослівне розуміння тексту. Учень повинен мати загальне уявлення про прослуханий текст. При аудіюванні застосовується дещо уповільнений темп читання вчителем, виділяється паузами найбільш значуща інформація.

Досягнення комунікативної мети доцільно перевіряти різного типу тестами, завданнями (диференційовано, індивідуально), наприклад:

- обери правильний варіант відповіді;
- заверши початок речення;
- напиши переказ почутого;
- дай заголовок почутому;
- вибери заголовок із трьох запропонованих;
- розкажи якомога більше про певного героя оповідання.

Література:

1. Дубовик С. Аудіювання на уроках української мови / С. Дубовик // Початкова школа. – 2002. – № 3. – С. 3-6.
2. Українська мова: Програма для загальноосвітніх навчальних закладів із навчанням російською мовою. 5-9 класи / Бондаренко Н.В., Ярмолюк А.В., Савченко О.В., Кононенко В.Л. – Київ, 2017. – 60 с.
3. Цінько С. Методика роботи над розвитком умінь аудіювання в учнів 5-го класу / С. Цінько // Українська мова й література в школі. – 1999. – № 4. – С. 7-11.

Бура С. Є., вчитель початкових класів першої категорії

*Криворізька загальноосвітня школа І-ІІІ ступенів № 8
м. Кривий Ріг, Дніпропетровська область, Україна*

РОЛЬ АКТИВНИХ ТА ІНТЕРАКТИВНИХ ФОРМ І МЕТОДІВ НАВЧАННЯ В УДОСКОНАЛЕННІ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Сьогодні ні для кого вже не є таємницею, що інтерес до знань у здобувачів освіти постійно знижується. При цьому для суспільства важливо, щоб кожна дитина розвивалася всебічно, та якщо в ній «дрімає» якийсь талант, то треба, щоб він розкривався на користь їй та іншим. Адже видатний педагог В. Сухомлинський мудро підкреслив, що, виряджаючи дитину до школи, кожна мати вірить у те, що справжній учитель побачить у дитині щось таке, чого не бачить вона, і буде розвивати помічені здібності.

З метою успішного вирішення даної проблеми вчителі застосовують в освітньому процесі активні й інтерактивні форми та методи роботи, які активізують діяльність учнів, розвиваючи їхнє творче мислення, вміння розвиватися, розмірковувати та приймати рішення. Я.А. Коменський зазначав: «Якщо навчання дається дитині важко, то в цьому передусім винні методи, якими її навчають» [1, с. 32]. Це положення не втратило своєї значимості і в наш час.

Проблема активності особистості в навчанні – одна з актуальних як у психологічній, педагогічній науці, так і в освітній практиці.

Дана проблема як провідний чинник досягнення цілей навчання, загального розвитку особистості, її професійної підготовки вимагає принципового осмислення найважливіших елементів навчання (змісту, форм, методів) й переконує в думці, що стратегічним напрямом активізації навчання є не збільшення обсягу переданої інформації, не

посилення та збільшення кількості контрольних заходів, а створення дидактичних і психологічних умов осмисленості навчання, включення до нього здобувачів освіти на рівні не тільки інтелектуальної, але й особистісної та соціальної активності.

Активні методи навчання – це методи, які спонукають учнів до активної розумової та практичної діяльності у процесі оволодіння навчальним матеріалом. Активне навчання передбачає використання такої системи методів, що спрямована головним чином не на виклад учителем готових знань, їхнє запам'ятовування й відтворення, а на самостійне оволодіння здобувачами освіти знаннями та вміннями.

Особливості активних методів навчання полягають у тому, що в їхній основі закладено спонукання до практичної й розумової діяльності, без якої немає руху вперед в оволодінні знаннями.

Поява та розвиток активних методів зумовлені тим, що перед школою поставили нові завдання: не тільки дати учням знання, але й забезпечити формування та розвиток пізнавальних інтересів і здібностей, творчого мислення, умінь і навичок самостійної розумової праці. Виникнення нових завдань обумовлено бурхливим розвитком інформації. Якщо раніше знання, отримані в закладі загальної середньої освіти, закладі вищої освіти, могли бути корисними людині довго, іноді протягом усього її життя, то в століття інформаційного буму ці знання необхідно постійно оновлювати, що може бути досягнуто головним чином шляхом самоосвіти, а це вимагає від людини пізнавальної активності та самостійності. Пізнавальна активність означає інтелектуально-емоційний відгук на процес пізнання, прагнення здобувачів освіти до навчання, до виконання індивідуальних і спільних завдань, інтерес до діяльності вчителя й інших учнів. Під пізнавальною самостійністю прийнято розуміти прагнення та вміння самостійно мислити, здатність орієнтуватися в новій ситуації, знаходити свій підхід до вирішення проблеми, бажання не тільки зрозуміти засвоювану навчальну інформацію, але й способи здобуття знань; критичний підхід до суджень інших, незалежність власних суджень.

Пізнавальна активність і пізнавальна самостійність – якості, що характеризують інтелектуальні здібності здобувачів освіти. Як і інші здібності, вони проявляються та розвиваються в діяльності.

Найважливішим засобом активізації особистості в навчанні є активні методи навчання.

Сучасні дослідження в галузі освіти доводять, що традиційне навчання з найпоширенішими методами лекції й запитань не підходять більшості учнів. Здобувачі освіти по-різному сприймають, обробляють, відтворюють, класифікують і застосовують знання. Одні відчувають глибоко, а інші осмислюють. Чутливі отримують інформацію через органи чуття, а ті, хто осмислює, підходять до всього логічним шляхом. Одні спочатку вивчають ситуацію, а потім самі пробують з'ясувати суть проблеми, а інші відразу, довго не замислюючись, починають

щось робити, бо хочуть відразу випробувати на собі, засвоїти нові знання. Кожен спосіб сприйняття знань та інформації має свої переваги й недоліки. Тому навчання має бути пристосоване до індивідуальних потреб різних учнів. Це вимагає від учителя здійснення різноманітних підходів у навчанні. Від уроків, де в центрі уваги знаходиться вчитель, слід переходити до уроків, де самі здобувачі освіти роблять висновки з допомогою вчителя.

Методист М.О. Рибнікова писала: «Викладання є мистецтво, а не ремесло – у цьому корінь учительської справи. Випробувати десять методів і обрати свій, передивлятися десять підручників і не дотримуватися жодного неухильно – ось єдиний можливий шлях викладання. Весь час винаходити, вимагати, удосконалювати – ось єдиний курс учительського робочого життя» [2, с. 146].

У методі навчання знаходять відображення об'єктивні закономірності, цілі, зміст, принципи, форми навчання. Діалектика зв'язку методу з іншими категоріями дидактики взаємозворотна: як похідні від цілей, змісту, форм навчання, методи водночас здійснюють зворотний і досить дієвий вплив на становлення та розвиток цих категорій.

Дійсно, сьогодні, коли обсяг інформації зріс до неможливості осягнення її однією людиною, дидактична функція вчителя полягає не в передачі знань, а у формуванні навичок здобувати їх. Використовуючи інтерактивні методи, вчитель може моделювати реальні життєві ситуації, пропонувати проблеми для спільного вирішення, застосовувати рольові ігри. Зазначені методи надають можливість для кожної дитини створити ситуацію успіху. Постійно виділяти кожне, хоч і найменше, досягнення дитини, особливо підкреслюючи, що це результат її праці (або самостійної, або ж колективної).

Дитина має впевнитись у тому, що завдяки праці і співпраці можна досягти успіху – для учнів початкових класів він реалізується у вигляді похвали вчителя, оцінки, призу. А коли дитина почувається окриленою успіхом, вона прагне ще краще здійснювати свою діяльність, зокрема пізнавальну. Таким чином, учитель не просто дає здобувачеві освіти знання про щось, але й розвиває в нього потребу працювати та співпрацювати з іншими людьми.

Тому, апробуючи нові методи, адаптуючи їх, необхідно залишати в арсеналі ті, які сприяють розвитку інтелектуально-творчих здібностей дітей, їхньому самовияву, а отже, особистісному становленню.

Завдяки інтерактивному навчанню учень стає активним учасником освітнього процесу. Уроки за такого навчання повинні базуватися на співпраці, взаємонавчанні за схемами «вчитель – учень», «учень – учень». При цьому вчитель і учень – рівноправні, рівнозначні суб'єкти навчання. На таких уроках виключається домінування одного учасника освітнього процесу над іншими, однієї думки над іншою. Здобувачі освіти вчаться бути демократичними, критично мислити, приймати обґрунтовані рішення [3, с. 73].

Використовуючи інтерактивні методи навчання, слід дотримуватися таких підходів щодо організації уроку:

- спиратися на дитячий досвід і мінімальні базові знання з теми за допомогою обговорення міні-проблеми, анкетування, вступної бесіди;
- створювати умови для поділу класу на групи зі змінним, залежно від характеру завдання, складом учасників; кожна група висуває свого лідера, який керує її роботою;
- передбачати проблемність завдання, збуджувати активність учнів;
- спонукати замислитися над матеріалом, що вивчається, дивитися на факти під різними, навіть несподіваними кутами зору;
- під час обговорення проблеми підштовхувати дітей до створення власної оригінальної версії, до самостійності;
- завдання для груп добирати так, щоб можна було врахувати й оцінити індивідуальний внесок кожного здобувача освіти;
- створювати на уроці атмосферу співробітництва учнів і вчителя, яка позбавляє страху отримати погану оцінку; емоційне піднесення й почуття розкутості створюють сприятливий мікроклімат для засвоєння знань, формування вмінь і навичок, розкриття здібностей здобувачів освіти;
- застосування інтерактивного навчання на уроках здійснювати шляхом використання фронтальних та кооперативних форм організації навчальної діяльності учнів, ігор, що сприяють формуванню у здобувачів освіти вміння дискутувати.

Література:

1. Коменський Я.А. Вибрані педагогічні твори. Т. 1. Велика дидактика / Я.А. Коменський. – К.: Радянська школа, 1940. – 247 с.
2. Наволокова Н.П. Енциклопедія педагогічних технологій та інновацій / Н.П. Наволокова. – Х.: Вид. група «Основа», 2009. – 354 с.
3. Химинець В.В. Інновації в сучасній школі / В.В. Химинець. – Вид. ЗІППО. – Ужгород, 2004. – 168 с.

Гричаник Н. І., викладач кафедри української мови,
літератури та методики навчання

*Глухівський національний педагогічний університет
імені Олександра Довженка
м. Глухів, Сумська область, Україна*

ОСНОВНІ ЕТАПИ ФОРМУВАЛЬНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ ШКІЛЬНОГО АНАЛІЗУ ЕПІЧНИХ ТВОРІВ

З метою апробування методичної системи навчання майбутніх учителів зарубіжної літератури шкільного аналізу епічних творів та перевірки її ефективності було передбачено проведення формувального експерименту.

Формувальний експеримент проводили протягом 2015–2018 н.р. Він охопив 260 осіб за двома спеціальностями: 014 Середня освіта (Українська мова і література); 014 Середня освіта (Англійська мова і література).

Розроблена методика формувального експерименту ґрунтувалася на:

- урахуванні основних відомостей психологічної й дидактичної наук про психолого-педагогічні та вікові особливості студентів;
- упровадженні методів, новаторських прийомів, видів і форм навчальної діяльності під час вивчення фахової дисципліни відповідно до створеної методичної системи;
- усвідомленні студентами-філологами необхідності ґрунтовної методичної підготовки до роботи з текстом епічного твору; здатності до художньо-дослідної, інтерпретаційної діяльності; виробленні вмінь моделювати і коригувати свою роботу зі шкільного аналізу твору; прагненні до майбутнього оптимального забезпечення суб'єкт-суб'єктної взаємодії і співтворчості з учнями.

Пріоритетні завдання дослідно-експериментальної роботи:

- розроблення ключових положень формувального експерименту та підготовка програмно-методичних матеріалів, необхідних для його реалізації;
- апробація та практичне впровадження в навчальний процес студентів-філологів розробленої методики, обґрунтування її доцільності та доведення ефективності;
- аналіз отриманих дослідно-експериментальних даних і підбиття підсумків формувального експерименту.

Програма експериментального навчання складалася з трьох взаємопов'язаних етапів: підготовчого, основного та підсумкового, кожен з яких характеризувався конкретним змістом і методикою вирішення поставлених завдань.

Підготовчий етап формувального експерименту передбачав вирішення таких *завдань*:

1. Збір необхідного теоретичного матеріалу.
2. Розроблення комплексної програми підготовки студентів-філологів до аналізу епічного твору (експериментальні конспекти лекцій, плани лабораторних і практичних занять, тематика самостійної та індивідуальної роботи, завдання для її виконання, питання до іспиту з методики викладання зарубіжної літератури).
3. Проведення бесід з викладачами та студентами-філологами з метою ознайомлення їх з матеріалами експерименту.
4. Вивчення та діагностика рівнів сформованості вмінь майбутніх педагогів здійснювати шкільний аналіз епічного твору.
5. Виокремлення контрольної та експериментальної груп студентів для порівняння та визначення динаміки рівнів їх готовності до проведення шкільного аналізу після завершення формувального експерименту.

З метою об'єктивного оцінювання контрольна та експериментальна групи налічували по 130 студентів IV курсу, які мали майже однаковий рівень навчальних досягнень з методики. Крім того, викладання фахової дисципліни здійснювалося тими самими викладачами, що й до початку дослідження. Студенти обох груп користувалися однаковими підручниками і навчально-методичними посібниками з методики викладання зарубіжної літератури. Таким чином, зазначені нюанси забезпечили об'єктивність експериментального дослідження, дали можливість зробити висновок про рівні умови навчання на початку формувального експерименту.

На підготовчому етапі використовували такі методи дослідження: вивчення та аналіз навчально-методичної документації (навчальні та робочі програми з курсу «Методика викладання зарубіжної літератури», навчально-методичне забезпечення викладачів фахової дисципліни та їхній педагогічно-викладацький досвід), анкетування, індивідуальні бесіди, педагогічне спостереження за навчальним процесом студентів-філологів та методикою роботи викладачів на заняттях, зрізи рівня сформованості вмінь майбутніх словесників аналізувати епічний твір, обробка й узагальнення результатів. Таким чином, застосування зазначених методів дослідження в процесі навчальної діяльності студентів дало змогу зробити висновок про те, що більшість майбутніх словесників має низький рівень сформованості методичних умінь аналізу епічного твору і відчуває потребу у відповідній педагогічній допомозі.

Другий етап був присвячений упровадженню створеної методичної системи в процес вивчення методики викладання зарубіжної літератури на лекціях та лабораторних і практичних заняттях у закладах вищої освіти.

Завданнями основного етапу формувального експерименту були:

1. Програмно-цільове спрямування підготовки студентів-філологів до аналізу епічних творів під час їхньої навчальної діяльності;

2. Створення педагогічних ситуацій, задач і завдань, у процесі вирішення і розв'язання яких у студентів відбувається поступове формування відповідних умінь і навичок.

3 метою перевірки ефективності методичної системи навчання студентів-філологів шкільного аналізу епічних творів було визначено чотири базові ЗВО різних регіонів України, що мають значний досвід підготовки вчителів-словесників: Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Державний вищий навчальний заклад «Донбаський державний педагогічний університет», Криворізький державний педагогічний університет.

У контрольних групах навчання майбутніх філологів здійснювалося традиційно, без унесення відповідних педагогічних змін. В експериментальних групах студенти навчалися за розробленою авторською методикою з використанням комплексу навчально-методичного забезпечення для її практичної реалізації.

Підсумковий етап формувального експерименту дозволив розв'язати такі *завдання*:

1. Визначення рівнів готовності до шкільного аналізу епічного твору в студентів, які належали до складу експериментальної та контрольної груп.

2. Визначення ефективності розробленої методичної системи навчання майбутніх учителів зарубіжної літератури шкільного аналізу епічних творів.

3. Узагальнення і систематизація результатів дослідного навчання.

4. Виокремлення основних висновків щодо опанування студентами-філологами методики роботи з текстом епічного твору.

На цьому етапі, з огляду на специфіку завдань дослідного навчання та з метою визначення результативності впровадження в навчальний процес методичної системи було здійснено комплексний моніторинг навчальних досягнень студентів обох груп, використано різні форми перевірки (усне та письмове опитування, диференційовані та індивідуально-творчі завдання, завдання пошуково-дослідницького характеру, проміжний і підсумковий контроль). Такі форми контролю проводилися з метою об'єктивного оцінювання ефективності розробленої методики.

Таким чином, визначені етапи експериментального навчання дали сприяли ефективному навчанню майбутніх філологів шкільного аналізу епічних творів.

Література:

1. Гричаник Н. І. Можливості курсу «Методика викладання зарубіжної літератури» у забезпеченні професійного становлення майбут-

- нього вчителя літератури. *Історичні, мовні і методологічні тенденції розвитку сучасної освіти*: матеріали III Всеукраїнської науково-практичної конференції молодих учених і студентів (Харків, 7–8 квітня 2016 р.). Харків: ФОП Бровін О. В., 2016. С. 92–94.
2. Гричаник Н. І. Про деякі особливості методики вивчення епічних творів студентами-філологами у вищому навчальному закладі. *Проблеми та перспективи розвитку освіти в Україні*: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. Ізмаїл, 2016. С. 26–28.

Єргідзей К. В., начальник науково-дослідної лабораторії інституту забезпечення військ (сил) та інформаційних технологій

*Національний університет оборони України
імені Івана Черняховського
м. Київ, Україна*

ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ЛІЦЕІСТІВ ЗАКЛАДІВ СПЕЦІАЛІЗОВАНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВИТИ ВІЙСЬКОВОГО ПРОФІЛЮ

На сучасному етапі розвитку Збройних сил України все більш актуальною стає проблема підготовки військових фахівців з широким науковим світоглядом, розвинутим творчим мисленням, високою управлінською й професійною культурою, здатних ефективно вирішувати весь комплекс завдань, що стоять перед ними, а також постійно нарощувати власний потенціал і практичний досвід в умовах бурхливого розвитку засобів сучасної збройної боротьби. Саме тому від закладів спеціалізованої середньої освіти військового профілю (керівного складу, вчителів, психологів, офіцерів-вихователів) потрібно вирішення питань зростання культури навчальної діяльності вихованців, бо в змісті цієї культури віддзеркалюється важлива людська особливість – постійне прагнення особистості до пошуку й створення нового.

Проблема активізації навчально-пізнавальної діяльності ліцеїстів мають вирішувати такі завдання:

- чітке визначення цілей своєї навчальної діяльності, усвідомлення її цінностей, смислу та результатів;
- опанування традиційними та сучасними прийомами, способами та засобами навчальної діяльності, наприклад, засобами інформаційно-комунікаційних технологій, станційного навчання та ін.;

– опанувати прийомами, способами та засобами самомотивування, самодетермінації, самоорганізації, самокорегування та самооцінювання свої навчальної діяльності, які будуть вкрай необхідні для продовження професійної освіти в ВВНЗ.

Для цього педагоги мають використовувати такі методики навчання, які створили б максимальні можливості та сприятливі умови для прояву ініціативності, самостійності і творчості ліцеїстів, для якісного контролю за її навчально-пізнавальною діяльністю. Якість і результативність навчально-пізнавальної діяльності ліцеїстів залежить від умінь педагога планувати, організовувати та цілеспрямовано управляти їх пізнавальною діяльністю.

З цією метою пропонуємо такі дії: опора на психолого-педагогічні знання та особливості освітнього процесу; поєднання у методиці викладання основ вікової та педагогічної психології і дидактики; створення авторської методики викладання на основі використання системи психологічних і дидактичних знань; урахування дидактичних умов, зокрема зміст дисципліни та завдання кожного навчального заходу, завдяки яким організовується пізнавальна діяльність ліцеїстів.

Сучасна дидактика вимагає від суб'єктів учіння не тільки зрозуміти, запам'ятовувати й відтворювати отримані знання, але й, найголовніше, – вміти ними оперувати, творчо розвивати та успішно застосовувати в професійній діяльності. Досягненню цієї мети сприяють методи активізації навчально-пізнавальної діяльності ліцеїстів, які спрямовані на формування у ліцеїстів творчого контекстного мислення і здатності кваліфіковано розв'язувати різноманітні навчальні, а інколи й квазіпрофесійні завдання. Використання цих методів забезпечує тісний зв'язок теорії з військовою практикою, формування творчого стилю мислення ліцеїстів, рефлексивності – самосвідомості й саморегуляції навчальної діяльності, створення атмосфери співробітництва, формування творчих навичок і вмінь міжособистісної взаємодії.

В. Ягупов визначає методи активізації навчально-пізнавальної діяльності тих, хто вчиться, як «сукупність прийомів і способів психолого-педагогічного впливу на учнів, що (порівняно з традиційними методами навчання), в першу чергу, спрямовані на розвиток у них творчого самостійного мислення, активізацію пізнавальної діяльності, формування творчих навичок й умінь нестандартного вирішення певних професійних проблем і вдосконалення навичок професійного спілкування». Він поділяє їх на: імітаційні – ігрові (метод інсценування, ділові ігри) та неігрові (аналіз конкретної ситуації, «мозковий штурм», метод круглого столу); неімітаційні – лекційні (лекція-бесіда лекція-аналіз конкретної ситуації, лекція з використанням техніки зворотного зв'язку, лекція-консультація, лекція-прес-конференція, лекція із заздалегідь запланованими помилками); нетрадиційні семінарські (практичні) заняття (семінар-дискусія, семінар-взаємонавчання); інтелектуальна розминка; сократична бесіда (Ягупов, 2002).

Імітаційні методи активізації навчально-пізнавальної діяльності ліцеїстів пов'язані з імітацією (наслідуванням) певного процесу, явища, системи управління та сприяють розвитку професійних, організаційних та управлінських умінь і навичок. Їх застосування в підготовці ліцеїстів дозволяє моделювати різні професійні ситуації, формувати в ліцеїстів уміння й навички, способи та досвід творчої навчальної діяльності.

Не імітаційні методи активізації навчально-пізнавальної діяльності реалізуються за рахунок проблематизації змісту навчального матеріалу. Їх застосування в процесі підготовки ліцеїстів сприяє активізації їх мислення, що є запорукою усвідомлення й оволодіння знаннями (Ягупов, 2002).

Активні методи навчання дають можливість активізувати у ліцеїстів творчу навчальну діяльність, стимулювати їхній емоційно-інтелектуальний потенціал, формувати у них культуру навчальної діяльності, які необхідні в майбутньому для набуття військово-професійної освіти.

Отже, можна стверджувати про доцільність і ефективність використання активних форм і методів навчання в процесі підготовки ліцеїстів до майбутньої військової професії. Це дозволяє їх «озброїти» надійними знаннями, навичками та вміннями, адаптаційними механізмами до екстремальних чинників майбутньої військово-професійної діяльності, забезпечувати стійкість емоційно-вольової сфери, формування пошуково-дослідницької компетентності як творчого учня та здатність корегувати свою навчальну діяльність згідно з певними сталими та ситуаційними аспектами навчальної діяльності.

Але, разом з тим, не можна ігнорувати традиційні методи навчання, оскільки тільки комплексний розгляд і творче застосування традиційних і нетрадиційних методів навчання сприяють успішному досягненню мети педагогічного процесу – підготувати ліцеїстів до набуття військового фаху. Головна відмінність традиційних методів навчання від активних полягає в тому, що при традиційному навчанні у ліцеї головним завданням є передача готових знань від викладача до ліцеїста, який має їх запам'ятовувати та відтворювати, то активні методи навчання спрямовані на творче самостійне оволодіння вихованцями знаннями, вміннями та навичками в процесі їх активної розумової і навчальної діяльності.

Слід зазначити, що військово-професійна орієнтація юнаків – складний багатоетапний процес усвідомленого вибору ліцеїстами військової професії. Перш ніж зробити підтримку ліцеїста в професійному самовизначенні, необхідно усвідомити мету і зміст надання допомоги, чітко уявляти перспективи та обмеження розвитку ліцеїста залежно від вибору професії і подальшої професійної освіти. Недостатньо дати рекомендації вихованцю, яка професія йому краще підходить, а необхідно створювати педагогічні умови, які стимулюють їх становлення особистостями та сприяють військово-професійній орієнтації.

Література:

1. Волкова, Н.П. (2007). Педагогіка. Київ, Україна: Академвидав.
2. Ягупов, В. В. (2000). Військове виховання: історія, теорія і методика. Київ, Україна.
3. Ягупов, В. В. (2002). Педагогіка. Київ, Україна: Либідь.

Кашенко В. В., вчитель математики вищої категорії

*Криворізька загальноосвітня школа І-ІІІ ступенів № 8
м. Кривий Ріг, Дніпропетровська область, Україна*

ЗАСТОСУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

Процес інформатизації, що охопив сучасне суспільство, має кілька пріоритетних напрямків, до яких, безумовно, слід віднести інформатизацію освіти. Вона є першоосновою глобальної раціоналізації інтелектуальної діяльності людини за рахунок використання інформаційно-комунікаційних технологій, зокрема на уроках математики.

Питанням формування інформаційної культури вчителя математики, застосування сучасних інформаційно-комунікаційних технологій у процесі навчання математики присвячені роботи Ю.В. Горошка, А.П. Єршова, М.І. Жалдака, Ю.О. Жука, Н.В. Кульчицької, Н.В. Морзе, С.І. Кузнецова, В.М. Монахова, А.В. Пенькова, О.В. Співаковського, С.А. Ракова, Ю.С. Рамського та ін.

Сьогодні загальновизнано, що математика є найбільш трудомістким навчальним предметом, що вимагає від здобувачів освіти постійної, копіткої та значної за обсягом самостійної роботи, причому, вельми специфічної й різноманітної. Тому одним із головних завдань вчителя математики є формування та розвиток навичок вивчення предмета, елементів культури вчіння й мислення. Для цього потрібно детально опрацювати змістовний аспект навчання й відібрати з усього різноманіття методів, форм, технологій такі, які сприятимуть засвоєнню понятійних компонентів програми навчання, дозволять розвивати пізнавальні здібності учнів, їхню активність у навчальній діяльності, а також забезпечать формування та розвиток комунікативної компетентності здобувачів освіти.

Збільшення розумового навантаження на уроках математики змушує також замислитися над тим, як підтримати інтерес учнів до досліджуваного питання, їхню активність протягом усього уроку. Щоб зберегти інтерес до предмета та зробити якісним освітній процес, на

уроках варто активно використовувати інформаційно-комунікаційні технології [1; 4].

Активна робота з комп'ютером формує у здобувачів освіти більш високий рівень самоосвітніх навичок і вмінь – аналізу та структурування одержуваної інформації. При цьому слід звернути увагу на те, що нові засоби навчання дозволяють органічно поєднувати інформаційно-комунікаційні, особистісно зорієнтовані технології з методами творчої й пошукової діяльності. Зрозуміло, що дані технології істотно підвищують ефективність навчання й якості з метою формування знань і умінь, сприяють розвитку міжпредметних зв'язків математики й інформатики; формують комп'ютерну грамотність; розвивають самостійну роботу учнів на уроці.

Також процес організації навчання здобувачів освіти із застосуванням ІКТ дозволяє

- зробити цей процес цікавим, з одного боку, за рахунок новизни та незвичайності такої форми роботи для учнів, а з іншого, зробити його захоплюючим і яскравим, різноманітним за формою за рахунок використання мультимедійних можливостей сучасних комп'ютерів;

- ефективно вирішувати проблему наочності навчання, розширити можливості візуалізації навчального матеріалу, роблячи його більш зрозумілим і доступним для здобувачів освіти, вільно здійснювати пошук необхідного учням навчального матеріалу у віддалених базах даних завдяки застосуванню засобів телекомунікацій, що надалі сприятиме формуванню у здобувачів освіти потреби в пошукових діях;

- індивідуалізувати процес навчання за рахунок наявності різнорівневих завдань, за рахунок засвоєння навчального матеріалу в індивідуальному темпі, самостійно, використовуючи зручні способи сприйняття інформації, що викликає в учнів позитивні емоції й формує позитивні навчальні мотиви;

- сприяти вияву власної позиції здобувачів освіти при відповіді на питання, оскільки комп'ютер дозволяє фіксувати результати (у т. ч. без виставлення оцінки), коректно реагує на помилки;

- самостійно аналізувати і виправляти допущені помилки, коригувати свою діяльність завдяки наявності зворотного зв'язку, в результаті чого удосконалюються навички самоконтролю;

- здійснювати самостійну навчально-дослідну діяльність (моделювання, метод проектів, розробка презентацій, публікацій тощо), розвиваючи тим самим в учнів творчу активність [2, с. 143].

У зв'язку з цим завдання вчителя математики такі:

- забезпечення фундаментальної математичної підготовки здобувачів освіти;

- формування інформаційної культури, творчий стиль діяльності учнів;

- підготовка здобувачів освіти до застосування інформаційних технологій [3, с. 57].

З метою інтенсифікації навчання поряд із раніше використовуваними в навчанні математики класичними формами навчання в школі та в самостійній роботі учнів все частіше застосовується програмне забезпечення навчальних дисциплін: підручники, тренажери, словники, довідники, енциклопедії, онлайн-уроки, бібліотеки електронних наочних посібників, тематичні комп'ютерні ігри.

Оскільки наочно-образні компоненти мислення відіграють виключно важливу роль у житті людини, то їхнє використання у вивченні матеріалу із застосуванням ІКТ значно підвищує ефективність навчання:

- графіка й мультиплікація допомагають здобувачам освіти розуміти складні математичні побудови;
- можливості маніпулювати (досліджувати) різними об'єктами на екрані дисплея, змінювати швидкість їхнього руху, розмір, колір і т. ін. дозволяють учням засвоювати навчальний матеріал з найбільш повним використанням органів почуттів і комунікативних зв'язків головного мозку.

Інформаційні технології можуть бути застосовані під час різних видів діяльності:

- самостійного навчання з відсутністю діяльності вчителя;
- самостійного навчання з допомогою вчителя-консультанта;
- часткової заміни (фрагментарне, вибіркове використання додаткового матеріалу);
- застосування тренувальних програм, діагностичних і контролюючих матеріалів; для обчислень, побудови графіків; ігрових і цікавих програм; інформаційно-довідкових програм;
- виконання домашніх самостійних і творчих завдань.

Комп'ютер може використовуватися на всіх етапах процесу навчання: при поясненні нового матеріалу, закріпленні, повторенні, контролі. При цьому для здобувача освіти він виконує різні функції: вчителя, робочого інструмента, об'єкта навчання.

Інформаційна технологія, на думку Г.К. Селевко, може бути реалізована в трьох варіантах:

- як «проникаюча» (використання комп'ютера при вивченні окремих тем, розділів, для вирішення окремих дидактичних завдань);
- як основна (найбільш значуща у застосованій педагогічній технології);
- як монотехнологія (коли все навчання та керування освітнім процесом, включаючи всі види діагностики, контролю й моніторингу, спираються на використання комп'ютера).

Звичайно, ідеальний варіант, до якого прагне кожен учитель – це монотехнологічне навчання, тобто самостійна навчальна робота дитини в інтерактивному середовищі навчання із застосуванням готових електронних навчальних курсів. Використання інформаційних технологій необхідно розглядати в нерозривній єдності всіх складових

освітнього процесу: створення уроків із застосуванням ІКТ; творча проектна робота учнів; дистанційне навчання, конкурси; бібліотека, ресурси мережі Інтернет; соціально-психологічний моніторинг становлення особистості здобувачів освіти; творча взаємодія з учителями.

При виборі умов для використання ІКТ важливо враховувати

- наявність відповідних досліджуваних темі програм;
- кількість комп'ютеризованих робочих місць;
- готовність учнів до роботи із застосуванням комп'ютера;
- можливостями здобувачів освіти щодо використання комп'ютерних технологій поза межами класу.

Крім вищезазначеного, важливим є той факт, що у процесі роботи учня та вчителя із застосуванням комп'ютерних технологій, учень, по-перше, поступово входить у реальний світ дорослих, виробничу діяльність сучасної людини. По-друге, впровадження в життя сучасної людини ІКТ ставить вчителя перед дилемою: або ти йдеш у ногу з часом, вчиш дітей по-сучасному, з використанням сучасних навчальних технологій, або відстаєш і йдеш з професії.

Література:

1. Жалдак М.І. Педагогічний потенціал комп'ютерно-орієнтованих систем навчання математики / М.І. Жалдак // Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання: зб. наук. праць. – Київ: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2003. – Вип. 7. – С. 3-16.
2. Морзе Н.В. Основи інформаційно-комунікаційних технологій / Н.В.Морзе. – К.: Видавнича група, 2008. – 352 с.
3. Триус Ю.В. Комп'ютерно-орієнтовані методичні системи навчання математики: [монографія] / Ю.В. Триус. – Черкаси: Брама-Україна, 2005. – 400 с.

Лиса К. С., вчитель англійської мови вищої категорії

*Криворізька загальноосвітня школа І-ІІІ ступенів № 8
м. Кривий Ріг, Дніпропетровська область, Україна*

ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЇ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

На сучасному етапі реформування освіти проблема мотивації в навчанні виникає з кожного шкільного предмета. Однак особливо гострою є проблема мотивації щодо вивчення іноземних мов у середній школі.

Дослідники питання мотивації наводять дані про зниження її від класу до класу. При цьому до моменту вивчення іноземної мови і на самому початку у здобувачів освіти, як правило, висока мотивація. Їм хочеться розмовляти іноземною мовою з однолітками; принадною є можливість декламувати вірші та співати пісні іноземною мовою; читаючи, дізнаватись про інші країни.

У процесі вивчення іноземної мови ставлення учнів змінюється, багато з них розчаровується. Адже цей процес передбачає період накопичення «будівельного матеріалу», стадію неминуче примітивного змісту, подолання різноманітних складностей, що відсуває досягнення мети, про яку мріялось.

У результаті зменшується мотивація, зникає активність, слабе воля, спрямована на оволодіння іноземною мовою, знижується успішність загалом, що в свою чергу негативно впливає на мотивацію.

Психологи, вивчаючи характер спонукальних сил і способи їхньої регуляції в навчанні, встановили складові мотиваційної сфери людини, її складну структуру. По-перше, на неї можуть впливати соціальні мотиви, що визначаються потребами суспільства; у сукупності вони складають зовнішню мотивацію, яка існує у двох різновидах: як широка соціальна мотивація й вузькоособистісна. По-друге, на мотиваційно-спонукальну сферу людини може впливати і характер діяльності як такої. Це так звана внутрішня мотивація; її підвидом є мотивація успішності. Як зовнішня, так і внутрішня мотивації можуть мати позитивний і негативний характер; в цих випадках прийнято говорити про позитивну й негативну мотивації. Існує, зрештою, і такий різновид мотивації, як дальня (відстрочена) та близька (актуальна) [1; 4].

Точну характеристику широкої соціальної мотивації (різновид зовнішньої) дає П.М. Якобсон: «Така мотивація процесу навчання пов'язана з досить гострим почуттям громадянського обов'язку перед країною, перед рідними, близькими людьми, пов'язана з думками про навчання як про дорогу до засвоєння великих цінностей культури, як засіб, що дозволяє нести людям добро і користь, з уявою про навчання як шлях до здійснення свого призначення в житті». Так, для здобувачів освіти основою для оволодіння іноземною мовою може стати перспектива участі в різноманітних міжнародних форумах.

Вузькоособистісна мотивація визначає ставлення до оволодіння іноземною мовою як до способу самоствердження, а інколи – шляху до особистого благополуччя. При цьому є можливим досить широкий діапазон з моральної точки зору: від громадянських мотивів до вузькоegoїстичних. Наприклад, «Хочу бути перекладачем: це престижно (але і це корисна діяльність, що сприяє взаєморозумінню)», «Хочу бути вчителем іноземної мови, відчуваю, що це моє покликання, зможу принести користь», «Хочу стати секретарем із знанням іноземної мови; це добре оплачувана робота, зможу допомагати батькам і створити

власну сім'ю». Хоча можливою є і негативна мотивація. «Мені не подобається, але рідні вважають, що вона мені знадобиться; вони самі шкодують, що погано нею володіють, і не хотіли б, щоб я припустився їхніх помилок», «Я не люблю іноземну мову, але треба оволодіти нею, щоб хлопці переконалися, що й тут я можу бути лідером».

Зовнішня мотивація, як правило, буває відстроченою мотивацією, розрахованою на досягнення кінцевого результату навчання. Хоча її стимулюючий вплив на процес навчання може бути досить сильним. Вона на самому початку, а іноді ще й до вивчення іноземної мови, націлює учнів на кінцеву мету. Важливо тільки будувати процес навчання таким чином, щоб здобувачі освіти в кожній його точці відчували сходження до поставленої мети.

Корисні рекомендації дає Н.С. Кузовлева, яка вважає, що для посилення впливу широкої соціальної мотивації вчителю слід застосовувати спеціальні методичні засоби наочної презентації, які вказують на значення знань іноземної мови для найрізноманітніших спеціальностей: можна використовувати кінофільми, уривки з художніх творів і соціально-політичної літератури – все це може наблизити та зробити відчутною далеку мету, створивши готовність до затрат часу й сил. Проте в цьому випадку зовнішня мотивація поєднується із внутрішньою й підкріплюється нею.

При цьому, якщо зовнішня мотивація виконує «стратегічну роль», спрямовуючи зовні рух на увесь період навчання, то внутрішня мотивація – «тактичну», оскільки вона «підігрівається» самим процесом володіння іноземною мовою (тому її часто називають процесуальною мотивацією). Ця мотивація є близькою й актуальною, адже освітній процес повинен бути побудований таким чином, щоб учні на кожному уроці відчували радість від задоволення потреб, специфічних для іноземної мови.

Одним із різновидів внутрішньої мотивації є лінгвопізнавальна. Вона полягає у позитивному ставленні здобувачів освіти до мовного матеріалу, до вивчення його основних властивостей. Можливі два шляхи її формування: опосередкований, тобто через комунікативну мотивацію, безпосередній, що відбувається шляхом стимулювання пошукової діяльності учнів щодо особливостей мовного матеріалу [2, с. 83].

Щоб зацікавити здобувачів освіти мовним «будівельним матеріалом» необхідно, по-перше, звести до мінімуму часовий розрив у роботі над ним і його застосуванням у мовленні, тобто побудувати роботу над мовним матеріалом таким чином, щоб учні бачили перспективу його використання. Наприклад, засвоюється лексичний діапазон з теми «Шкільне життя: урок іноземної мови»; бажано на цьому ж уроці чи хоча б на наступному спонукати здобувачів освіти до його застосування в умовних ситуаціях: «Розкажи своєму другові, що ви робите на уроках іноземної мови, й запитай, як вони вивчають іноземну мову».

По-друге, треба надавати установці, яка стосується роботи над лексичним діапазоном, цілеспрямований мовленнєвий характер: «Зараз ми засвоїмо такий лексичний діапазон; він буде потрібний нам для бесіди про ..., для розігрування п'єси, при читанні оповідання...» І в цьому випадку створюється мовленнєва перспектива.

По-третє, лексичний діапазон, що підлягає засвоєнню на уроці, потрібно орієнтувати на одну тему, навіть якщо він включає і позатематичний матеріал, на зразок мовних кліше, модально-оцінювальної лексики та граматичних явищ. У цьому випадку весь шлях до засвоєння лексичного діапазону через тренування буде побудований на одній змістовній основі, що в кінцевому результаті значимо для вирішення комунікативних задач. «Різноманітність» позбавляє урок цілісності, вносить сумбур в ситуації, що негативно впливає на мовлення.

Також учні повинні відчувати потребу в лексичному діапазоні для розширення та поглиблення своїх мовленнєвих можливостей.

Доцільно тому час від часу звертатися до прийому, що сприяє цьому. Вчитель запитує здобувачів освіти: «Сьогодні ми будемо говорити про... Які слова й вирази нам можуть для цього знадобитися?» Таким чином створюється потреба в нових словах. Учні називають рідною мовою необхідні їм слова та добирають іншомовні відповідники. Мотивація при цьому зростає; слова краще запам'ятовуються.

Однак не тільки відчутна перевага лексичного діапазону іноземної мови може викликати лінгвопізнавальну мотивацію. В освітньому процесі важливо стимулювати безпосередній інтерес до мови як такої [3, с. 308].

Вчителю потрібно зуміти втілити багаті загальноосвітні можливості іноземної мови, а це означає – зосередити увагу здобувачів освіти на самій мові, на її здатності давати імена речам, процесам, на ідіоматиці, на лінгвокраїнознавчому слові, на етимології, зрозуміло, якщо ці явища можуть бути пояснені на матеріалі шкільного мінімуму. З цією метою слід надати роботі над мовою характер пошукової, дослідницької діяльності, в результаті якої в учнів розвивається філологічна пильність, вміння бачити за звичайним знаком значення та зміст.

Важливу роль у цьому відіграє розвиток мовної здогадки. Розуміння того чи іншого значення слова, виразу та граматичної форми викликають у здобувачів освіти велике задоволення й мотивують подальший лінгвістичний пошук. Вправлення в мовній здогадці можуть бути такими ж захоплюючими, як і розв'язування кросворду, тому слід постійно спонукати учнів до мовної здогадки, націлюючи їхню увагу на «підказки» й опори в самому матеріалі.

Не менш важливо спонукати здобувачів освіти до накопичення мовного матеріалу. Для цього варто використовувати різноманітні мовні ігри, органічно включаючи їх в урок. Атмосфера азарту, дух змагання, радість перемоги активізують сприйняття й запам'ятовування. Ігри-змагання, пов'язані із групуванням мовних явищ

на основі якогось принципу, сприяють вибору слів, граматичних форм в момент найбільш напруженої роботи мозку та гарантують запам'ятовування. Це можуть бути ігри на зразок «Який ряд загадає більше слів з теми...», «Який ряд швидше зробить...». Учителю необхідно тільки застосувати методичний потенціал кожної окремої гри і передбачити її методичний «виграш».

Література:

1. Зязюн І.А. Мотивація і мотиви людської поведінки / І.А. Зязюн // Початкова школа. – 1999. – № 6. – С. 3-6.
2. Ніколаєва С.Ю. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах / С.Ю. Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 1999. – 269 с.
3. Яцишин О.М. Визначення оптимальної структури мотиваційного синдрому вивчення англійської мови студентами економічних спеціальностей / О.М. Яцишин // Мова. Культура. Бізнес. – К., 2003. – Вип. 1. – С. 308-316.

Літвін Ю. О., викладач психолого-педагогічних дисциплін

КЗВО Київської обласної ради

«Білоцерківський гуманітарно-педагогічний коледж»

м. Біла Церква, Київська область, Україна

ФОРМУВАННЯ ПСИХОЛОГО-ФАСИЛІТАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Зміни у суспільстві та освіті породжують орієнтацію на конкурентноспроможного фахівця, компетентного у своїй галузі. Говорячи про педагога, слід зазначити, що формування сучасного вчителя початкової школи вимагає наявності у педагога низки базових компетентностей, серед яких важливою є психолого-фасилітативна [4].

У сучасній науці психолого-фасилітативну компетентність педагога розглядають як інтегративне особистісне утворення педагога, що відображає рівень його здатності і готовності до стимулювання розвитку особистісного потенціалу учнів як суб'єктів когнітивної діяльності за рахунок особливого стилю їх взаємодії [2].

Інші джерела зазначають, що психолого-фасилітативна компетентність – це здатність вчителя усвідомлювати, наскільки є значущим фізичне, моральне і психічне здоров'я школяра, сприяючи становленню

учнів молодших класів як творчих особистостей та їх індивідуальному розвитку [1].

На нашу думку *психолого-фасилітативна компетентність*, це усвідомлене розуміння вчителем важливості особистісного розвитку школяра та його творчості через індивідуальну взаємодію.

Питання фасилітації представлені у працях багатьох учених – А. Адлера, М. Бердяєва, Е. Берна, Л. Виготського, А. Маслоу, В. Соловйова, В. Франкл, Е. Фромм, К. Ясперс. Професор Л. Куликова та представники її наукової школи О. Врублевська, О. Димова обґрунтували сутність фасилітуючого спілкування та його специфіку в професійній діяльності вчителя [2].

Фахівці з питань забезпечення фасилітації довели, що цей феномен передбачає організацію своєрідного виду міжособистісних взаємовідносин, які забезпечують створення оптимальних умов для саморозвитку й самореалізації молодшої людини, спонукають її до особистісно-духовної перебудови, виявлення активних зусиль для розкриття власних внутрішніх потенцій. Основними характеристиками таких педагогічних взаємовідносин є взаємопізнання, взаєморозуміння, узгодженість спільних дій і взаємовплив між всіма учасниками. В такому випадку процес трансляції певних знань і цінностей від учителя вихованцям перетворюється у вільний акт співробітництва, співтворчості, який спричиняє саморозвиток кожного суб'єкта, його повноцінну самореалізацію як особистості [1].

Формування психолого-фасилітативної компетентності майбутніх педагогів в процесі їх професійної підготовки у вищій школі передбачає знання обліку її структурних компонентів.

Враховуючи дослідження педагогів, можна визначити наступні компоненти формування даного виду компетентності:

- *мотиваційний* (розуміння педагогом необхідності зміни освіти таким чином, щоб учень зайняв відповідну позицію (роль); стимулювання вихованців до виконання тих чи інших дій);

- *когнітивний* (знанневий) (передбачає наявність комплексу знань про сутність фасилітації, основних принципів фасилітативної взаємодії, основи технології фасилітативного навчання, ефективні способи та прийоми організації освітнього процесу та творче їх застосування у суб'єкт-суб'єктній взаємодії);

- *операційно-діяльнісний* (оволодіння зі сторони педагога навичками та вміннями використання технології фасилітативного навчання, яке будується на основі розуміння освітніх потреб учнів, стимулювання їх досвіду шляхом використання різних форм та методів, які підвищують рівень активності пізнавальної діяльності);

- *афективний* (передбачає емоційно-позитивне налаштування педагога на фасилітативну взаємодію з учнями. Основними якостями формування даного компоненту можна назвати емпатію та сензитивність);

– *рефлексивний* (здатність педагога до аналізу власної діяльності, пов’язаної з реалізацією фасилітативного навчання. Такий аналіз обов’язково включає свідомий контроль за результатами власних професійних дій, самооцінку особистісної позиції в освітньому процесі, розуміння цілей та змісту дій, методів, результатів та причин, творче розуміння та корекція);

– *поведінковий* (наявність вмінь та навичок організації, передбачення та розвитку фасилітації, вміння будувати продуктивні взаємовідносини з учнями. До основних якостей поведінкового компоненту відносяться активність, ініціативність, флексибільність (гнучкість), толерантність, відповідальність, комунікативні та лідерські якості).

На основі аналізу наукової літератури з проблеми формування психолого-фасилітативної компетентності було визначено компоненти фасилітативної компетентності педагога (рис. 1.1).

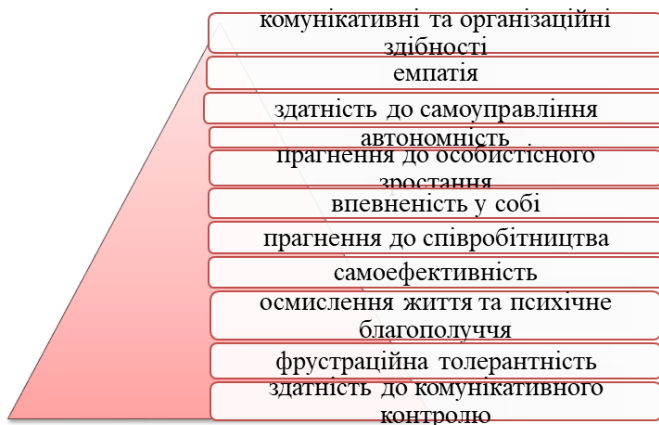


Рис. 1.1. Компоненти фасилітативної компетентності педагога

Формування фасилітативної компетентності майбутніх педагогів передбачає розвиток ряду якостей і умінь, необхідних для реалізації в подальшій професійній діяльності [3]. На основі аналізу теоретичних джерел до переліку даних умінь віднесемо наступні:

- налагоджувати доступну і плідну комунікацію серед суб’єктів освітнього процесу;
- уважно слухати, спостерігати і запам’ятовувати як хід подій, так і стиль поведінки учнів;
- аналізувати і коригувати дії вихованців;

- діагностувати і заохочувати ефективну поведінку і коригувати неефективну поведінку учнів;
- сприяти створенню моделі ефективної поведінки вихованців;
- забезпечувати зворотний зв'язок між суб'єктами освітнього процесу;
- розробляти і активізувати конструктивні моделі поведінки в контексті внутрішньогрупової взаємодії;
- активізувати дані моделі в груповій роботі вихованців;
- викликати довіру;
- виявляти терпіння до поведінкових реакцій учнів;
- демонструвати справедливість;
- вибирати нейтральну позицію при оцінці діяльності та успіхів учнів [3].

Отже, формування особистості вчителя Нової української школи – провідне завдання освіти, де необхідною є формування психолого-фасилітативної компетентності, здатної впливати на творення педагогів нового покоління.

Література:

1. Борисюк С. О. Розвиток здатності до фасилітативної взаємодії у майбутніх соціальних педагогів засобами соціально-педагогічного тренінгу // Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки. Ніжин, 2011. № 5. С. 180-182.
2. Кондрашихіна О.О. Формування здатності до фасилітаційних впливів у майбутніх практичних психологів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. псих. наук. Київ, 2004. 20 с.
3. Фісун О. В. Формування фасилітуючої позиції вчителя у системі науково-методичної роботи загальноосвітнього навчального закладу // Педагогіка і психологія: зб. наук. пр. 2010. Вип. 36. С. 20–27.
4. Які компетенції мають бути у вчителя початкової школи? / Педагогічний коледж ім. С. В Руднева: веб-сайт. URL: <http://putped.edu.ua/koledzh/navchalna-diyalnist/nova-ukrajinska-shkola/metodichni-rekomendatsiji/855-yaki-kompetentsiji-mayut-buti-u-vchitelya-pochatkovoji-shkoli.html>

Майзенберг І. Д., студентка VI курсу
навчально-наукового інституту іноземної філології

*Житомирський державний університет
імені Івана Франка
м. Житомир, Україна*

ЕФЕКТИВНІСТЬ ВИКОРИСТАННЯ АВТЕНТИЧНИХ АУДІОТЕКСТІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Враховуючи факт становлення англійської мови як міжнародної мови спілкування, міністерства освіти по всьому світу наполягають на вивченні англійської мови, принаймні, на базовому рівні. Доведено, що якість володіння мовою прямо пропорційна рівню мовної компетентності, а розвиток діалогічної мовленнєвої компетентності є одним із ключових напрямків у процесі вивчення мови. Відповідно до затвердженої Наказом Міністерства освіти і науки України навчальної програми з іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів і спеціалізованих шкіл із поглибленим вивченням іноземних мов 10–11 класів, навчання повинне відбуватися згідно попередньо визначеного навчального плану та спеціальних навчальних програм.

Навчання має забезпечити єдність емоційно-ціннісного, предметного та процесуального компонентів і базується на взаємопов'язаному вивченні іноземної мови та культури народу, мова якого вивчається. Завданням навчання іноземної мови є формування наступних вмінь: спілкування іноземною мовою в усній і в письмовій формах; розуміння автентичних текстів; використання раніше отриманого досвіду, його критична оцінка; використання отриманої у процесі навчання інформації; використання набутого досвіду для самостійного вивчення іноземної мови та вдосконалення раніше набутих вмінь та навичок.

Завданням навчального процесу є також формування толерантного ставлення до представників культур, мова яких вивчається, а також здатність до взаєморозуміння. Оскільки автентичність текстів, згідно з Радою Європи, є основною вимогою серед інших вимог у ході вибору матеріалу, який використовується у процесі навчання іноземної мови, ми вважаємо автентичний текст – одним із найефективніших засобів навчання, який виконує одразу декілька основних завдань.

Як показує практика, автентичний текст може використовуватися як засіб навчання іноземної мови у різних формах. Оскільки на формування та розвиток одразу декількох мовленнєвих компетентностей ефективний вплив мають автентичні аудіотексти, неможливо не врахувати до уваги даний засіб навчання. Саме через сприйняття на слух відбувається ефективне вивчення будь-якої іноземної мови,

оскільки почуті із автентичного аудіотексту фрагменти і є джерелом мови.

Використання автентичних аудіотекстів дозволяє учням глибше зрозуміти поданий матеріал за допомогою певних асоціацій, емоційного настрою, який створюється і поступає через силу голосу, подану інтонацію, темп і ритм читання, фразові та логічні наголоси, а також паузи. Під час прослуховування та подальшого опрацювання автентичних аудіотекстів, учні здатні опанувати значно більший обсяг поданої інформації у відсотковому відношенні, оскільки відбувається сприйняття як зорове, так і на слух.

Ключовим завданням подальшого дослідження є розробка та впровадження ефективних методик навчання, які базуватимуться на основі автентичних аудіотекстів.

Література:

1. Програми затверджені Наказом Міністерства освіти і науки України. *Навчальні програми з іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів і спеціалізованих шкіл із поглибленим вивченням іноземних мов 10–11 класи*, 2018. 71 с.

Маренюк К. В., вчитель історії та правознавства вищої категорії

*Криворізька загальноосвітня школа I-III ступенів № 8
м. Кривий Ріг, Дніпропетровська область, Україна*

ПРОБЛЕМНЕ НАВЧАННЯ НА УРОКАХ ІСТОРІЇ

Сьогодні особливо актуальною є потреба так організувати освітній процес, щоб навчити здобувачів освіти мислити, аналізувати зроблене, вносити корективи, тобто спрямувати думку учнів в такому напрямку, щоб вони вміли бачити проблеми різного характеру й вирішувати їх, використовуючи предметні знання. При цьому хоч би які нові віяння, народжені вимогами часу, не сягнули закладів освіти, як би не змінювалися програми й підручники, формування культури інтелектуальної діяльності здобувачів освіти завжди було та залишається одним з основних освітніх завдань школи.

Інтелектуальний розвиток – найважливіший бік підготовки підростаючого покоління. На уроках історії даному розвитку сприяє застосування проблемного навчання, яке допомагає вчителеві, навчаючи, виховати людину, здатну самостійно здійснювати життєвий вибір.

Психологічною основою концепції проблемного навчання є теорія мислення як продуктивного процесу, висунута С.Л. Рубінштейном, оскільки він вважав, що мислення відіграє провідну роль в інтелектуальному розвитку людини.

Значний внесок у розкриття проблеми інтелектуального розвитку, проблемного й розвивального навчання здійснили Н.А. Менчинська, П.Я. Гальперін, Н.Ф. Талізін, Т.В. Кудрявцев, Ю.К. Бабанський, І.Я. Лернер, М.І. Махмутов, А.М. Матюшкін, І.С. Якиманська та ін.

Т.В. Кудрявцев суть процесу проблемного навчання бачить у висуванні перед учнями дидактичних проблем, у вирішенні й оволодінні здобувачами освіти узагальненими знаннями та принципами вирішення проблемних завдань. Таке розуміння є і в працях Ю.К. Бабанського.

Сутність проблемного навчання І.Я. Лернер бачить у тому, що «учень під керівництвом вчителя бере участь у вирішенні нових для нього пізнавальних і практичних проблем у певній системі, що відповідає освітньо-виховним цілям школи».

Найбільш узагальнене визначення проблемного навчання сформулював М.І. Махмутов.

Проблемне навчання – це не абсолютно нове педагогічне явище. Елементи проблемного навчання можна побачити у евристичних бесідах Сократа, в розробках уроків для Емілія у Ж.Ж. Руссо. Особливо близько підходив до цієї ідеї К.Д. Ушинський.

Під проблемним навчанням В. Оконь розуміє «сукупність таких дій, як організація проблемних ситуацій, формулювання проблем (поступово до цього привчаються здобувачі освіти самі), надання учням необхідної допомоги у вирішенні проблем, перевірка цих рішень і, нарешті, керівництво процесом систематизації та закріплення набутих знань».

Д.В. Вількєєв під проблемним навчанням має на увазі такий характер навчання, коли йому надають деякі риси наукового пізнання [1; 8].

Зрозуміло, що технологічний процес впровадження проблемного навчання на уроках історії має певні особливості:

- потрібно враховувати, що розумовий пошук – складний процес;
- не всякий пошук пов'язаний з виникненням проблеми.

Якщо вчитель дає завдання здобувачам освіти та вказує, як його виконувати, то навіть їхній самостійний пошук не буде вирішенням проблеми. Справжня активізація учнів характеризується індивідуальним пошуком.

Мета вчителя історії щодо активізації здобувачів освіти за допомогою проблемного навчання полягає в тому, щоб підняти їхній рівень розумової діяльності й навчати не окремим випадковим, стихійним операціям, а системі розумових дій, яка характерна для вирішення нестереотипних завдань, що вимагають використання творчої розумової діяльності. Адже головне – спонукати учнів до роздумів, самостійного пошуку відповідей і прийняття рішень. Лише за таких

умов здобувачі освіти будуть творцями уроку, а значить – і власного життя. А залученню учнів до процесу активного пізнання якнайкраще сприяють проблемні питання, які змушують розмірковувати над навчальним матеріалом [2; 4].

Також учитель повинен створювати систему, що складається з проблемних ситуацій, викладу навчального матеріалу з його (повним або частковим) поясненням і управління діяльністю здобувачів освіти, спрямовану на засвоєння нових знань.

Відповідно сучасний урок історії, на якому застосовується проблемне навчання набуває такого вигляду:

- урок як трибуна протиріч, проблем для учнів, що змушує вчителя постійно вносити зміни, тобто нововведення в навчально-пізнавальну діяльність;
- урок як система педагогічної діяльності вчителя з формування у здобувачів освіти способів, умінь самостійно пізнавати нове й самостійно навчатися;
- урок не тільки як процес пізнання учнями світу, але й процес пізнання самих себе.

Головними умовами успішності проблемного навчання є

- забезпечення достатньої мотивації, здатної викликати інтерес до змісту проблеми;
- забезпечення посильності роботи з виникаючими на кожному етапі проблемами (раціональне співвідношення відомого і невідомого);
- значущість інформації, одержуваної при вирішенні проблеми, для здобувача освіти;
- важливість діалогічного доброзичливого спілкування вчителя з учнями, коли з увагою і заохоченням відносяться до всіх думок, гіпотез, висловлених здобувачами освіти.

У проблемному навчанні на уроках історії можна виділити такі основні етапи:

- підготовчий етап (накопичення знань і відпрацювання необхідних мисленнєвих операцій);
- створення проблемної ситуації, сприймання й усвідомлення її учнями;
- аналіз роздумів, висунення й обґрунтування гіпотези;
- побудова плану пошуку;
- актуалізація необхідних знань, умінь і навичок, вирішення проблеми;
- перевірка й обговорення результатів.

Головні психолого-педагогічні цілі проблемного навчання такі:

- розвиток мислення та здібностей здобувачів освіти, розвиток творчих умінь;
- засвоєння учнями знань, умінь, здобутих під час активного пошуку й самостійного вирішення проблем, в результаті ці знання, вміння міцніші, ніж при традиційному навчанні;

– виховання активної творчої особистості здобувачів освіти, що вміють бачити, формувати та вирішувати нестандартні проблеми.

Основні форми проблемного навчання на уроках історії такі:

– проблемний виклад навчального матеріалу в монологічному режимі лекції або діалогічному режимі семінару;

– проблемний виклад навчального матеріалу на лекції, коли вчитель ставить проблемні питання, вибудовує проблемні задачі і сам їх вирішує;

– учні лише подумки включаються у процес пошуку рішення.

Основна категорія проблемного навчання – проблемна ситуація. Виявлення протиріч, які є провідним елементом проблемного навчання, і усвідомлення їх як труднощів у проблемній ситуації повинно супроводжуватися виникненням інтересу у здобувачів освіти. Без останнього проблемна ситуація не існує [3; 2].

Зараз є досить велика кількість протиріч, за допомогою яких можна створити проблемні ситуації на уроках історії. Найбільш поширені такі:

– між відомим і невідомим;

– між формальними й істинними знаннями;

– між звичним і незвичним поглядом на предмет;

– між засвоєними знаннями та використанням їх у нових практичних умовах;

– між одними й тими ж за характером знаннями, але які мають більш низький і більш високий рівні;

– між науковими й життєвими знаннями;

– між теорією та практикою.

Також проблемні ситуації – це усвідомлене суб'єктом утруднення, шляхи подолання якого потребують пошуку нових способів дій.

Створення проблемних ситуацій на уроці, потім їхнє розв'язання, дослідження учнями дозволяє виявити

– як учні мислять;

– що саме для них є складним в розумінні й виконанні;

– що учням найбільш зрозуміло.

Підтвердженням цієї думки є слова В.О. Сухомлинського, який у центр педагогічної діяльності ставив особистість учня, його інтелектуальний і творчий розвиток. «Моє заповітне бажання – передати тобі ту життєву мудрість, яку називають умінням жити», – писав він у листі до дочки.

Література:

1. Момот Л.Л. Проблемно-пошукові методи навчання в школі / Л.Л. Момот. – К.: Рад. школа, 1984. – 63 с.
2. Островський В.В. Методи активізації пізнавальної діяльності учнів на уроках історії України / В.В. Островський // Історія та правознавство. – 2004. – № 2. – С. 2-10.

3. Фурман А.В. Проблемні ситуації в навчанні: [кн. для вчителя] / А.В. Фурман. – К.: Рад. шк., 1991. – 191 с.

Матвійчук А. В., викладач природничих дисциплін

*Вінницький технічний коледж
м. Вінниця, Україна*

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНОЇ СВІДОМОСТІ ПРИ ВИКЛАДАННІ ГЕОГРАФІЇ В ЗАКЛАДАХ ФАХОВОЇ ПЕРЕДВИЩОЇ ОСВІТИ

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку України, коли існує пряма загроза денаціоналізації, втрати державної незалежності та потрапляння у сферу впливу іншої держави, виникає необхідність переосмислення зробленого і здійснення системних заходів, спрямованих на посилення патріотичного виховання молоді – формування нового українця, що діє на основі національних та європейських цінностей. Особливо велика роль у вихованні в здобувачів освіти патріотизму, гордості за свою Батьківщину, почуттів поваги до інших народів, різних країн належить географії. На заняттях географії викладач формує сумлінне, відповідальне ставлення до праці, потребу працювати на благо Батьківщини, своєї родини та для себе, виховує повагу до людей праці.

Аналіз попередніх досліджень. Проблемами патріотичного виховання молоді займалися С. Долецька, М. Качур, О. Коркішко, Н. Михальченко, М. Павленко. Обґрунтування актуальних проблем національно-патріотичного виховання підростаючого покоління, формування національної самосвідомості, віднаходимо в наукових дослідженнях С. Русової, Г. Ващенко, В. Сухомлинського, а також у працях сучасних науковців: В. Андрушенка, Р. Арцишевського, М. Боришевського, М. Задерихіної, І. Зязюна, П. Ігнатенка, О. Киричука, Н. Косаревої, В. Кременя, Л. Крицької, Т. Ладиченко, В. Оржеховської, В. Поплужного, А. Сиротенка, О. Сухомлинської, Г. Філіпчука, К. Чорної та ін.

Актуальність теми. Виховання незалежної і гармонійної особистості, справжніх патріотів нашої Батьківщини – найголовніше завдання освітян. Сьогодні, як ніколи, постає питання про національно-патріотичне виховання підростаючого покоління. Кожна дисципліна, кожне заняття в закладах фахової передвищої освіти містять виховну інформацію, усвідомлене сприйняття якої студентами сприяє переконаності – кращого місця, ніж рідний дім немає у цілому світі.

Мета статті – розкрити зміст поняття «національно-патріотичне виховання», «патріотизм», «національна свідомість» та висвітлити особливості формування національно-патріотичної свідомості в процесі навчання географії в закладах фахової передвищої освіти.

Національно-патріотичне виховання – це планомірна виховна діяльність, спрямована на формування у здобувачів освіти почуття патріотизму, тобто доброго ставлення до Батьківщини. Таке виховання включає розвиток любові до своєї країни, національної самосвідомості й гідності; дбайливе ставлення до рідної мови, культури, традицій; відповідальності за природу; потребу зробити свій внесок у долю Батьківщини; інтерес до міжнаціонального спілкування; прагнення праці на благо рідної країни, її народу.

Філософи й політологи визначають патріотизм як суспільний і моральний принцип, який характеризує ставлення людей до своєї країни та виявляється в певному способі дій і складному комплексі суспільних почуттів, що узагальнено називається любов'ю до Батьківщини. Це одне з найглибших почуттів, що закріплювалося століттями й тисячоліттями розвитку відокремлених етносів. Це соціально-політичне явище, якому притаманні природні витоки, власна внутрішня структура, що в процесі суспільного розвитку наповнювалася різним соціальним, національним і класовим змістом. Психологи визначають патріотизм як певне моральне ставлення й оцінку особистістю елементів Вітчизни. Патріотичне почуття, соціально-моральне у своїй основі, особистість набуває не лише шляхом біологічної спадковості, а неодмінно під впливом соціального середовища, виховання (соціалізації) у широкому розумінні слова. Нині патріотизм покликаний дати новий імпульс духовному оздоровленню народу, формуванню в Україні громадянського суспільства, яке передбачає трансформацію громадянської свідомості, моральної, правової культури особистості, розквіту національної самосвідомості і ґрунтується на визнанні пріоритету прав людини.

Невід'ємною складовою патріотизму є національна свідомість. Національна свідомість – це сукупність соціальних, економічних, політичних, моральних, етичних, філософських, релігійних поглядів, норм поведінки, звичаїв і традицій, ціннісних орієнтацій та ідеалів, в яких виявляються особливості життєдіяльності націй та етносів. Основними складовими національної свідомості виступають: – сприйняття оточуючого світу та ставлення до нього; – усвідомлення національно-етнічної належності; – ставлення до історії та культури своєї національно-етнічної спільноти; – ставлення до представників інших націй і національностей; – патріотичні почуття та патріотична самосвідомість; – усвідомлення національно-державної спільноти.

Формування національно-патріотичної свідомості в закладах фахової передвищої освіти може здійснюватися за наступними формами:

- як навчальна дисципліна;

- як міжпредметна форма діяльності в рамках освітнього простору;
- як організація позааудиторної діяльності;
- як організація студентського життя, що сприяє демократичній поведінці.

Потрібно враховувати, що пріоритетними рисами ціннісного ставлення особистості до суспільства і держави для здобувачів освіти має бути відповідальність і дієвість. Патріотизм не закладений в генах, він явище соціальне за своєю природою і тому не успадковується, а формується. Викладачі географії справжні патріоти своєї держави. Практично на кожному занятті можна використати національно-патріотичні напрями виховання підростаючого покоління. Під час вивчення географії України відбувається формування почуття приналежності до великого українського народу, яким ми є; гордості і любові до нашої культури і традицій. У позааудиторній роботі, під час проведення екскурсій, походів продовжується вивчення, дослідження рідного краю – студенти розширюють світогляд, закріплюють і поглиблюють знання, здобуті на заняттях, формують високі моральні якості громадянина України, тут є ще більша можливість ознайомити здобувачів освіти з історією Батьківщини, її природно-ресурсним потенціалом, народними звичаями, традиціями. На заняттях з географії розкривається взаємозв'язок між людиною і природою, виховуються кращі моральні якості: патріотизм, дружба, взаємодопомога, людяність, чуйність, уміння переборювати труднощі і досягати поставленої мети, прагнення бути корисним суспільству, зробити і свій внесок у справу збереження і поліпшення природного оточення. А позааудиторна, гурткова, туристсько-екскурсійна робота є універсальною формою виховної роботи з патріотичного виховання молоді, адже може передбачати і поєднувати елементи всіх сторін освітнього процесу та досягати найбільшого результату. Батьківщина без нас обійтися може, ми ж без неї ніщо. Цю велику істину, на яку звертав увагу В. О. Сухомлинський, повинна розуміти і відчувати кожна молода людина. Будь-який студент, що цікавиться краєзнавством, може вибрати собі заняття до душі. Географічне краєзнавство вивчає кліматичні особливості місцевості і їх динаміку, лісові і степові масиви, горби, яри, окремі дерева, кургани, фрагменти ландшафту і морських акваторій, степові кургани, окремі гори і бархани, ґрунти, тваринний світ, струмки і джерела.

Студенти закладів фахової передвищої освіти повинні орієнтуватися і в екологічних проблемах нашої країни, рідного краю. З метою формування та розвитку дбайливого ставлення до навколишнього середовища використовуємо такі форми роботи, як дебати, дискусії, коучинги, рольові ігри, прес-конференції тощо

Висновки. Виховання патріотизму сьогодні, як ніколи, актуально. І не тільки для закладів освіти, а й для держави в цілому. На заняттях з географії ми повертаємося до споконвічних цінностей: утвердження

первинності любові до Батьківщини і людей, духовності, моральності, бережного ставлення до природних скарбів і національних надбань нашого народу тощо. З метою організації національно-патріотичного виховання молоді та підвищення його ефективності необхідно планувати свою педагогічну діяльність так, щоб формування національно-патріотичної свідомості в закладах фахової передвищої освіти відбувалося на заняттях кожної дисципліни. Здійснення системного національно-патріотичного виховання є однією з головних складових національної безпеки України.

Література:

1. Бех І. Д. Програма українського патріотичного виховання дітей та учнівської молоді. Київ, 2014. – 29 с.
2. Вітвіцька С.С. Проблема формування національної свідомості особистості у педагогічній спадщині видатних українських педагогів / С.С. Вітвіцька // Вісник Житомирського державного університету. – Серія. Педагогічні науки. – 2014. – № 4 (76). – С. 34-38.
3. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. – 376 с.
4. Чорна К. Виховуємо громадян-патріотів України: наук.-метод. посіб. Черкаси: ЧОІПОПП, 2011. – 273 с.

Новаківська Л. В., доктор педагогічних наук, професор,
доцент кафедри української літератури,
українознавства та методик їх навчання

*Уманський державний педагогічний університет
імені Павла Тичини
м. Умань, Черкаська область, Україна*

МЕТОДИЧНІ ПОШУКИ С. М. БРАЛОВСЬКОГО У ВИКЛАДАННІ СЛОВЕСНОСТІ

Стан викладання літератури в школі постійно вимагає осмислення тенденцій, що визначають напрямки розвитку методичної науки. Сучасні методичні пошуки мають спиратися на досвід і дослідження попередників.

В останні десятиліття в історію методики були повернуті імена і праці вчених і методистів минулого: О.Д. Алфьорова, Ц.П. Балталона, О.Д. Галахова, О.І. Незеленова, Л.І. Поліванова, В.М. Фішера та ін.

До когорти педагогів-словесників, які намагалися сказати власне слово, поділитися своїми методичними знахідками, варто додати Сергія

Миколайовича Браїловського – учителя-філолога, який упродовж багатьох років активно друкувався на сторінках педагогічних видань і ділився досвідом викладання словесності.

Народився С. М. Браїловський в Україні на Катеринославщині в сім'ї священика. Середню освіту здобув у Маріупольському духовному училищі та Катеринославській духовній семінарії. Згодом закінчив Ніжинський Історико-філологічний інститут. Ще навчаючись в інституті, він розпочинає наукову діяльність і публікує кілька статей з філології та педагогіки. Щоб продовжувати наукову роботу, користуватися зібраннями багатой інститутської бібліотеки, бути ближче до наукового наставника, він відмовляється від вигідного місця в Оренбурзі і залишається в Ніжині вчителем жіночої гімназії. С.Браїловський змушений був багато і важко працювати, викладаючи не лише мову і словесність, а й історію, географію, педагогіку. За короткий час він стає одним з улюблених викладачів гімназисток і їхніх батьків, отримує репутацію творчого і небайдужого вчителя. Не полишає С.Браїловський і свої наукові заняття, працюючи під час літніх канікул у бібліотеках Москви й Петербурга.

На сторінках педагогічних журналів другої половини XIX – початку XX століття («Учитель», «Русская школа», «Родной язык в школе», «Русская словесность») точились постійні дискусії та відбувались обговорення питань підготовки і професійної компетентності учителя словесності. Результатом дискусії стала думка, що підготовка словесника має свої специфічні особливості. І пов'язано це, в першу чергу, зі специфікою самого предмета «словесність», який є «синтезуючим», засобом створення та поглиблення інтелігентності, джерелом ідейного і естетичного розвитку.

У 1914 році у журналі «Русский язык в школе» з метою розширення тематики видання вміщується новий розділ «Как я стал учителем русского языка и как я начал учительствовать». «Ці сторінки із нашої учительської біографії, – повідомляється в редакційній статті, – можуть бути досить повчальними. Наші досвід і досягнення, весь літопис нашої повсякденної роботи, з її буднями і святами, дасть багатий матеріал для роздумів, зіставлень і висновків» [5, с. 2].

У цьому розділі було подано статті, які сприяли професійному становленню учителя-словесника, спонукали не зупинятися в своєму розвитку, не бути байдужими, серед яких надруковано статтю С. Браїловського «Мои педагогические и учительские искания» (1910). Сергій Миколайович був провінційним учителем, проте – глибоко освіченим філологом, упродовж багатьох років автором педагогічних часописів, ще при житті завоював заслужений авторитет і популярність. За час понад тридцятилітньої служби С. Браїловський об'їздив чимало міст (Ніжин, Новгород-Сіверський, Владивосток, Хабаровськ, Варшава, Умань, Одеса) і вивчав недоліки освітньої системи. Він писав: «Багато в житті своєму за 25 років педагогічної діяльності

надивився я на учителів-словесників і мушу сказати, що пора шукати причину невдач у собі, а не звалювати все на обставини. Російському вчителю-словеснику треба бути і подвижником, і героєм, щоб підняти душі учнів на висоту» [1, с. 315].

У статті «Мои педагогические и учительские искания» (1910) С. Браїловський розмірковує про особистість учителя і його вплив на учнів. Ще навчаючись в Ніжинському Історико-філологічному інституті він дав клятву бути таким педагогом, який стане високоморальним авторитетом для учнів. Аналіз творів та біографій відомих педагогів, бесіди з гімназистами і власні спостереження змусили С. Браїловського дійти до такого висновку: «Морально впливовий учитель має володіти блискучим знанням свого предмета, всебічним розвитком та ідеально-гуманним настроєм. Все життя учителя має носити ідеалістичне нашарування, яке так до серця молоді» [1, с. 251].

Сам він постійно вдосконалював ці якості в собі: читав багато художніх і публіцистичних творів, був вимогливим до себе і учнів, намагався зацікавити їх предметом, передати свою любов до літератури.

Виховуючи через свій предмет, через текст, учитель демонстрував спрямованість своєї особистості, яка проявлялася у його переконаннях, ідеалах і інтересах. Він вважав, що уміння читати з користю, згодом проявиться у подальшому вмінні орієнтуватися в житті.

Педагог підкреслював важливість для учителя здійснювати наукову роботу. Сам він ще зі студентських років займався дослідженнями в галузі історії російської літератури (переважно давньої), фольклору й етнографії. Роботи С. Браїловського отримали визнання в науковому світі, хоч і пов'язані вони зі шкільним викладанням. «Ці наукові знання, – зазначає педагог, – мали важливе значення в моїй педагогічній діяльності: вони поглиблювали мої знання, давали мені впевненість і викликали довіру учнів. Вони виявлялись у тому підйомі, з яким я давав уроки, оживляв сухі підручники. Підтримуючи мою наукову допитливість, вони позбавляли мене сумної участі багатьох провінційних учителів, які часто втрачають свої скупі знання, що винесли з вищої школи, і обмежуються одним підручником» [1, с. 315].

Статті науково-популярного та наукового характеру провінційного педагога друкувалися в журналах «Відомості Академії наук», «Російський архів», «Російська старовина», «Історичний вісник», «Літературний вісник», «Київська старовина», «Пам'ятки давньоруської писемності» та ін. Статті з питань методики російської мови і словесності публікувалися в «Журналі Міністерства народної освіти», «Російській школі», «Російському філологічному віснику», «Філологічних записках», «Педагогічному збірнику».

Попри всю різноманітність проблематики публікацій С. Браїловського в періодиці, важливо зазначити, що він неодноразово публікував різнопланові матеріали, які стверджують важливість вивчення такої

особливої шкільної дисципліни, як «Теорія словесності». Перш за все, це стаття «з історії питання», присвячена аналізу роботи М.В. Гоголя «Навчальна книга словесності» та стаття з гучним заголовком «Новий напрямок в шкільній «теорії словесності».

В останній, детально роз'яснюючи суть теорії О. Потебні, викладає ним у книзі «Із записок з теорії словесності», і теорії О. Веселовського – в книзі «Історична поетика», С. Браїловський наголошує на необхідності нового підручника теорії словесності, що відповідатиме сучасним науковим результатам. Друга частина статті – розгорнута рецензія на підручник учня О. Потебні, Д. Овсянико-Куликовського, який вигідно відрізнявся від інших навчальних посібників І. Белорусова, П. Смирновського, А. Філонова, Є. Воскресенського та інших і є «найбільш вдалим виразом того ідеалу підручника теорії словесності, про який можна мріяти для старшого класу середньої школи» [3, с. 125].

Крім того, в журналі «Російський філологічний вісник» С. Браїловський друкує і свій варіант навчального посібника з теорії словесності, створеного на основі вчення О.Потебні і О. Веселовського.

У 1900 році С. Браїловський їде до Польщі, де починає викладати російську мову та словесність у Комерційному училищі варшавського купецького товариства. Незабаром його призначають директором Варшавського комерційного училища. Роки своєї служби у Варшаві С. Браїловський згадував з особливою теплотою. Там він знайшов те, чого був позбавлений багато років, чого йому так не вистачало: колектив педагогів-одномудців, доброзичливе і толерантне начальство, багату бібліотеку Варшавського університету, культурне товариство. І тільки події 1905 року змусили його вийти у відставку і виїхати до Умані, де він відкрив чоловіче, а потім і жіноче комерційні училища.

Як склалася доля педагога після подій 1917 року, невідомо. Його науково-педагогічний доробок ще потребує вивчення, але і на сьогодні можемо стверджувати, що він належав до нечисленної когорти ідейних і ідеальних учителів-словесників, які сприяли розвитку методики викладання вітчизняної словесності.

Література:

1. Браиловский С.Н. Мои педагогические и учительские искания. *Родной язык в школе*. 1916-1917. № 6. С. 245-254; № 7. С. 313-321; № 8-10. С. 416-424.
2. Браиловский С.Н. Н.В. Гоголь как теоретик словесности (к столетнему юбилею писателя). *Педагогический сборник*. 1909. № 6. С. 556-561.
3. Браиловский С.Н. Новое направление в школьной «теории словесности». *Педагогический сборник*. 1909. № 1. С. 21-33; № 2. С. 113-126.

4. Браиловский С.Н. Пробные листы теории словесности. Учебник. *Русский филологический вестник*. 1909. № 1. С. 29-43; № 2. С. 67-86; № 3-4. С. 1-65.
5. *Русский язык в школе*. 1914. № 1. С. 2.

Пономаренко В. Р., вчитель початкових класів,
вчитель-методист вищої категорії

*Криворізька загальноосвітня школа І-ІІІ ступенів № 8
м. Кривий Ріг, Дніпропетровська область, Україна*

ЗАСТОСУВАННЯ МЕТОДУ БЕСІДИ З МЕТОЮ ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Сьогодні однією з найбільш актуальних проблем початкової школи є проблема формування пізнавальної активності здобувачів освіти, тому що тут, як у фокусі, – відзначає І. Харламов, – тісно переплітаються ті соціальні, психологічні і педагогічні вимоги, які пред'являються до формування особистості.

Одним із методів, що сприяють формуванню пізнавальної активності, є метод бесіди – «діалог між учителем і учнем, який підпорядковується конкретній меті» [3, с. 19].

Бесіда – це «складний спосіб організації пізнавальної діяльності учнів. Особливість цього методу навчання полягає у тому, що інформація відтворюється або сприймається школярами частинами, у формі запитання – відповідь» [4; 3]. Якщо поза увагою дітей залишається хоч одна частина змісту, знання стають фрагментарними, втрачається їхня сутність, у дітей зникає інтерес і бажання працювати.

У дидактиці визначено такі функції методу бесіди: створення психологічної установки на засвоєння нового матеріалу, мотивація пізнавальної діяльності здобувачів освіти під час вивчення певної теми, створення проблемної ситуації; розкриття змісту фактичного матеріалу; опис певного об'єкта, повідомлення про події, явища; розкриття причинно-наслідкових та інших зв'язків між предметами та явищами навколишнього середовища; зведення знань у певну систему; інструктування учнів щодо їхньої діяльності [5, с. 184-185].

Широкі функції бесіди у системі навчання й виховання здобувачів освіти зумовлюють її місце в освітньому процесі. Бесіди можуть використовуватися на всіх етапах навчання: під час підготовки до засвоєння нового матеріалу, у процесі його пояснення, засвоєння, застосування й узагальнення.

Бесіда також – це структурний елемент (прийом) усіх інших методів. Основна її функція у цій якості – це керування різними видами навчально-пізнавальної діяльності учнів початкової школи.

Серед теоретиків дидактики та вчених, котрі займаються методами навчання здобувачів освіти та їхньою класифікацією, й досі немає однозначного погляду на місце евристичної бесіди серед них. По суті, жодна з існуючих класифікацій за певним критерієм не визначає окремого місця цьому методу.

За основу класифікації Ю. Бабанського береться або джерело інформації (поділ методів на словесні, наочні тощо), або характер інтелектуальної та пізнавальної діяльності учнів (репродуктивні, частково-пошукові методи тощо). Таким чином, якщо розглядати евристичну бесіду як «бесіду, що передбачає евристичний хід думок», то вона є однією із форм методу бесіди, що належить до групи словесних методів, якщо ж розглядати її як евристичну (частково-пошукову) роботу здобувачів освіти, що має форму бесіди, місце евристичної бесіди – форма частково-пошукового методу. Значить, евристична бесіда знаходить своє місце на перетині двох класифікацій.

Визначення сутності евристичної бесіди вимагає тлумачення таких понять:

1. Евристика – історично започаткований Сократом (470-399 рр. до н. е.) особливий метод ведення діалогу, навчання, що ґрунтується на системі навідних питань, які спонукають, «підштовхують» співрозмовника до самостійного вирішення проблеми. В античній філософії евристикою називали «сукупність прийомів навчання за допомогою навідних питань, теорія такої методики». Тепер «евристика – це 1) сукупність методів дослідження, спрямованих на відкриття, пізнання нового, раніше невідомого; 2) наука, що вивчає процеси продуктивного творчого мислення; 3) алгоритм оптимального пошуку варіантів розв'язування задач, специфічних для штучного інтелекту» [2, с. 64].

2. Пошукові (евристичні) методи навчання забезпечують максимальну пізнавальну активність учнів, що спирається на розвинутий пізнавальний інтерес. Відповідно до типології І. Лернера і М. Скаткіна, до цієї групи належать такі методи: частково-пошуковий, метод проблемного навчання й дослідницький. До використання цих методів схильні представники сучасних інноваційних методик. Пошукова діяльність здобувачів освіти є перехідною ланкою до творчості.

Отже, евристична бесіда – це метод навчання, який полягає в тому, що вчитель вміло поставленими запитаннями (інколи навідними), спонукає учнів самостійно на основі їхніх знань, уявлень, життєвого досвіду, спостережень робити певні висновки, формулювати поняття та правила.

Дидактична суть евристичної бесіди як методу полягає в тому, що «цей метод навчання передбачає розмову вчителя з учнями, організується за допомогою продуманої системи запитань і передбачає не

пряме повідомлення знань учням, а їх власне знаходження зв'язків із уже відомим і виведенням закономірностей» [1, с. 9].

Дидакт І. Підласий виокремлює такі головні особливості методу евристичної бесіди: знання не пропонуються у готовому вигляді, а їх треба здобувати самостійно; вчитель організовує не повідомлення чи виклад знань, а їхній пошук за допомогою різних засобів; учні самостійно роблять висновки під керівництвом вчителя.

Схема динаміки інформації у процесі евристичної бесіди має такий вигляд: вчитель → учні → вчитель → учні ...

Тобто постановка запитань не є прерогативою тільки вчителя, здобувачі освіти також можуть задавати запитання, потрібні їм для осмислення матеріалу.

Принциповим, за І.П. Підласим є те, що «учні ще не здатні самостійно, без керівництва вчителя здобувати ці знання, а тому цей метод є лише частково-пошуковим».

У процесі застосування евристичної бесіди вчитель уміло поставленими запитаннями спрямовує думку учнів на розуміння ними суті виучуваного матеріалу. Розумову роботу, яку при цьому виконують здобувачі освіти, можна розглядати в такій послідовності: перед учнями ставиться проблема, питання, предмет для спостереження, порівняння, що примушує їх мислити, дає поштовх думці; аналізуються різні відповіді, висловлені при розгляді питання, – відкидаються неправильні, доповнюються або уточнюються неповні та неточні, виводиться правильна відповідь; установлюються логічні зв'язки між окремими положеннями, виводяться висновки й узагальнення, установлюється система нових знань [3, с. 18].

Таким чином, від постановки питання, дослідів, спостереження вчитель в евристичній бесіді веде здобувачів освіти до порівняння і зіставлення, аналізу і синтезу, знаходження правильної відповіді і, нарешті, до встановлення логічних зв'язків, виведення висновків і узагальнень.

Існує кілька різновидів методу бесіди, тому необхідно чітко виокремити місце евристичної бесіди серед них. Типовими для початкового навчання є такі види бесід: евристична, репродуктивна, узагальнююча, контрольно-корекційна, аналітико-синтетична.

Орієнтовна структура евристичної бесіди, основні етапи її використання на уроках в початкових класах такі: актуалізація опорних знань; створення проблемно-пошукових ситуацій; спонування учнів висловити припущення про вирішення проблеми; вимога довести свою точку зору; спрямування розумової діяльності здобувачів освіти, коректування відповідей; узагальнення і систематизація знань. Вказана структура евристичної бесіди не є чимось незмінним, раз і назавжди даним, потрібно творчо підходити до підготовки та проведення евристичної бесіди. Характер елементів структури визначається завданнями, які постійно треба розв'язувати на уроці.

Важливе місце в підвищенні ефективності методу евристичної бесіди займає знання її функцій. Оскільки евристична бесіда – один із методів навчання, то їй притаманні функції, які властиві взагалі методам навчання: освітня, розвиваюча, виховна, мотиваційна та ін.

Зокрема освітня функція методу евристичної бесіди проявляється в забезпеченні високого науково-теоретичного рівня знань учнів, в озброєнні їх сумою знань, що відповідають досягненням науки та практики. На сучасному етапі розвитку суспільства роль науки проявляється з винятковою силою. Лише оволодівши знаннями, в яких сконцентрований багатовіковий колективний досвід людства, молоде покоління може плідно брати участь у будівництві нового життя. Учителю, «здійснюючи освітню функцію евристичної бесіди, виступає як керівник розумової діяльності школярів, розкриває логіку навчального предмета, забезпечує засвоєння знань у певній системі» [3, с. 20]. Сприймання нового не зводиться до якогось одного акту, а є процесом, у якому здобувачі освіти розглядають кожне нове явище або ж наукове поняття з різних точок зору, встановлюючи багатогранність зв'язків даного об'єкта з іншими як подібними до нього, так і не схожими.

Література:

1. Балаєва Н.І. Активізація пізнавальної діяльності учнів на уроках у початкових класах / Н.І. Балаєва // Педагогіка і психологія. – 2004. – № 278. – С. 8-10.
2. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
3. Данилова Л. Розвивати пізнавальну активність учнів / Л. Данилова // Рідна школа. – 2002. – № 6. – С. 18-20.
4. Кратасюк Л. Інтерактивні методи навчання. Розвиток комунікативних і мовних умінь / Л. Кратасюк // Дивослово. – 2003. – № 10. – С. 2-11.
5. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи / О.Я. Савченко. – К.: Абрис, 1997. – 416 с.

Стасів Н. І., кандидат фізико-математичних наук, доцент,
доцент кафедри математики, інформатики
та методики їх викладання у початковій школі

Макаруха С. І., студент I курсу магістратури
факультету початкової та мистецької освіти

*Дрогобицький державний педагогічний університет
імені Івана Франка
м. Дрогобич, Львівська область, Україна*

ОСОБЛИВОСТІ ЕКОНОМІЧНОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ МАТЕМАТИКИ

Сучасне і майбутнє виробництво неможливе без економічної культури працівників. Формувати її необхідно з дитинства протягом шкільного навчання. Озброєння знаннями про економічні основи промисловості і сільського господарства, розв'язування задач раціонального природокористування – вагома ланка цієї роботи.

У комплексі виховних завдань, які мають бути розв'язані відповідно до вимог шкільної програми, істотне місце відводиться одному з важливих напрямів виховання учнів – економічному, яке має на меті сформувані якості господаря: бережливість, дисциплінованість, діловитість, організованість, любов до праці [1; 4].

Важливим засобом реалізації цих завдань є зв'язок економічного виховання школярів з навчальним процесом. Проте математика як навчальний предмет відіграє тут і самостійну роль. Адже за допомогою математичних методів з'ясовується кількісна сторона економічних явищ, проводяться економічні розрахунки і обґрунтування [2]. Саме тому при плануванні уроків математики передбачаємо ознайомлення учнів з основними економічними поняттями і свідоме використання цих понять під час розв'язування задач та виконання практичних робіт на всіх етапах навчання.

Засвоєння учнями основних економічних знань, розвиток вмінь використовувати ці знання на практиці, здатність прогнозувати результати своєї діяльності, виховання культури поведінки в умовах ринкового суспільства є важливим завданням сучасної школи. У розвитку названих якостей особистості молодшого школяра велике значення мають задачі економічного змісту, які необхідно навчати розв'язувати вже у початковій школі. У педагогічно-методичній літературі у певній мірі відображено різні проблеми навчання розв'язуванню різних видів задач, зокрема, сюжетних задач економічного змісту [1–3]. Однак, у сучасних умовах реалізації Державного стандарту початкової загальної освіти під час навчально-виховного

процесу у початковій школі і математичної освіти зокрема вони не представлені належним чином.

Дослідження [3; 4] свідчать, що молодші школярі здатні усвідомити і на доступному рівні охарактеризувати економічні задачі. Школярі розкривають такі питання, як бережливість, підвищення продуктивності праці, покращення якості продукції, зміцнення дисципліни і т. д. На розуміння цих задач впливає вік учнів, систематичність роботи вчителя. Молодші школярі в доступній їм формі можуть оперувати такими поняттями, як продуктивність праці, робоча хвилина, економія сировини.

Економічне виховання на уроках математики здійснюється значною мірою під час розв'язування задач. Задачі дають змогу пов'язувати навчання з життям, ознайомлювати учнів з пізнавально важливими фактами [4].

У процесі розв'язування текстових задач економічного змісту варто враховувати такі основні дидактичні вимоги [2; 3]:

- зміст задачі повинен бути доступним для розуміння, відповідати рівню розвитку, пізнавальним можливостям та інтересам молодших школярів;
- шукані і дані величини в задачі повинні бути реальними, взятими з практики;
- формулювання запитання задачі повинно бути близьким до того, як воно ставиться в життєвих реаліях, при цьому фабула і застосована термінологія не повинні ускладнювати її математичний зміст;
- прийоми і методи розв'язування задач, як правило, повинні наближатись до прийомів і методів, які застосовуються в навколишньому житті, в основних виробничих процесах.

Формування у учнів економічних знань у процесі викладання математики може відбуватися у таких формах навчальної діяльності: розв'язування задач, підібраних вчителем; складання задач учнями та їх розв'язування; короткі повідомлення на уроці; екскурсії; бесіди та інші форми позакласної роботи.

Навчальні, методичні посібники з математики для початкової школи не у всіх розділах містять необхідний мінімум задач економічного змісту, тому вчителям доцільно, на нашу думку, йти шляхом перетворення задач, наприклад, задач з дидактичними функціями, у сюжетні задачі економічного змісту.

Важливо відмітити, що в молодших класах економічне виховання має науково-ілюстративний та практичний характер.

При цьому економічне виховання учнів відбувається, з одного боку, за рахунок своєрідного приросту спеціальної інформації, а з другого – внаслідок вироблення у кожного з них правильної соціальної орієнтації у складних процесах суспільного життя.

Поняття «економіка» тісно пов'язується з поняттям «економія» – економією природних ресурсів, коштів, матеріалів, електроенергії тощо.

Однією з причин економічної кризи є нераціональне використання природних ресурсів, споживацьке ставлення до навколишнього середовища, безгосподарність у стосунках з природою. Тому необхідно формувати у школярів розуміння взаємозалежності природних і економічних законів. Цьому сприяє цілеспрямоване включення до уроку спеціально дібраних задач.

У процесі екологічної освіти і виховання через розкриття на математичному матеріалі взаємовідносин людини і природи, людини і суспільства повинні реалізуватися такі дидактичні принципи, як науковість, систематичність, свідомість, зв'язок з життям [1; 4].

Економічне виховання, здійснюване школою, повинне продовжуватися в сім'ї, і навпаки: все позитивне, що закладається сім'єю, має закріплюватися школою. Тільки за таких умов формується єдність виховних цілей і вимог школи та сім'ї, забезпечується комплексне вирішення усіх проблем цього важливого компонента виховання учнів.

Економічне виховання як один з напрямів навчально-виховної роботи школи у даний час набуває цілеспрямованого, систематичного характеру. Однак можливості шкільних предметів і позакласної діяльності школярів ще не повністю вичерпані. Варто постійно втілювати нові форми і методи економічної освіти і виховання учнів, систематизувати цю роботу. Бажано підсилити аспект економічного виховання у шкільних програмах та підручниках.

Література:

1. Бірюкова Н.В. Людина в світі економіки / Бірюкова Н.В. // Початкова школа. – 2004. – № 10. – С. 59–61.
2. Богданович М. В. Задачі з економічним змістом / Богданович М. В. // Початкова школа. – 2000. – № 9. – С. 41–45.
3. Гільберг Т.Г. Економіка для молодших школярів. Навчальний посібник. / Гільберг Т.Г., Скочеляс Є.І., Юхимович О.А. – Ч.П. – Кам'янець-Подільський: Абетка. – НОВА, 2005. – 132 с.
4. Новохатько М. Виховні можливості уроків математики // Початкова школа. – 2001. – № 2. – С. 45–52.

Стасів Н. І., кандидат фізико-математичних наук, доцент,
доцент кафедри математики, інформатики
та методики їх викладання у початковій школі

Тимкович В. В., студент I курсу магістратури
факультету початкової та мистецької освіти

*Дрогобицький державний педагогічний університет
імені Івана Франка
м. Дрогобич, Львівська область, Україна*

РЕАЛІЗАЦІЯ МІЖПРЕДМЕТНИХ ЗВ'ЯЗКІВ У ПОЧАТКОВОМУ КУРСІ МАТЕМАТИКИ

Проблемі міжпредметних зв'язків у педагогіці завжди приділялось багато уваги. Про необхідність урахування взаємозв'язку між предметами здавна йшла мова у працях видатних педагогів XVII – XIX ст. Д. Локка, Й.Г. Песталотці, Й.Ф. Гербарта, А. Дістервега, Яна Амоса Коменського.

Розвивальні функції пізнавальної діяльності молодших школярів у сучасній українській школі забезпечуються змістом навчального матеріалу, методикою та організаційними прийомами. До останніх належать міжпредметні зв'язки. Опановуючи ту, чи іншу шкільну дисципліну, діти дізнаються про зв'язки між окремими фактами, явищами, правилами. У процесі застосування знань опора на такі зв'язки часто стає вирішальною [1; 2].

Як свідчить шкільна практика, для засвоєння провідних положень теми і головних ідей навчального предмета на широкий міжпредметній основі з метою вироблення у школярів якісно нових знань необхідна організуюча, цілеспрямована робота вчителя. Вона полягає в тому, щоб створити психолого-педагогічний фон, який забезпечив би позитивні зрушення в роботі учнів щодо здійснення міжпредметних зв'язків, такі навчальні ситуації, які б сприяли вихованню пізнавальних потреб, творчої ініціативи й самостійності. А це обов'язково приведе до усвідомлення самого процесу реалізації міжпредметних зв'язків та його результатів [2; 3; 4].

Не дивлячись на відсутність чітких взаємозв'язків у програмах і підручниках, кожний вчитель і кожний педагогічний колектив мають значні можливості реалізувати міжпредметні зв'язки в освітньому процесі. Це зумовлюється насамперед завданням формувати світогляд дітей, розвивати їх пізнавальну активність [1]. Міжпредметні знання характеризують світоглядну позицію школяра, його переконання, особисте кредо.

Для досягнення цієї мети треба, щоб органічно взаємопов'язаними і взаємозалежними були зміст та методи навчання.

У початковій школі всі дисципліни вивчаються у тісному взаємозв'язку. Математику можна широко поєднувати з читанням, образотворчим мистецтвом, народознавством та ін. Аналіз досвіду роботи окремих вчителів дав можливість побачити, як на практиці можна цікаво збагатити, урізноманітнити програмовий матеріал [2; 4]. З учнями можна спробувати свої сили в пошуку життєдайного джерела народної мудрості, досвіду, народних знань, зокрема й математичних. Діти у ході такої роботи краще ознайомлюються з історією свого народу, його звичаями, побутом. До співпраці варто залучати рідню. Багато цікавого можуть розповісти бабусі.

Значну роль у вихованні національної свідомості має дитячий фольклор. Це ігри, вірші, казки, забавлянки, які роблять уроки цікавішим, емоційно багатшими. Використання красномовних елементів допомагає ефективно засвоювати програмовий матеріал з математики [4]. Варто складати сюжетні задачі з використанням народознавчого матеріалу.

Реалізовувати міжпредметні зв'язки можна за допомогою евристичних бесід, розповідей, практичних робіт, які повинні спиратися на життєвий досвід дитини. На уроці варто виокремити час і для оголошення нових цікавих фактів. Інколи використати загадку, на другий раз – повідомити певну цікаву і маловідому інформацію. У результаті такої роботи вчитель розширить знання дітей та створить певний емоційний фон для посилення виховного впливу.

Молодші школярі на уроках математики вивчають просторові форми та кількісні відношення предметів навколишнього світу. Їх усвідомлення починається по мірі збагачення математичного мовлення дітей [3]. Вчитель ознайомлює дітей із новими математичними термінами під час спостережень, за допомогою сприймання, відчуття та їх життєвого досвіду.

Для успішного забезпечення міжпредметних зв'язків під час вивчення будь-якої теми початкового курсу математики вчителів необхідно насамперед визначити, які саме знання з інших предметів використати, спираючись на розумові й практичні навички учнів, сформовані під час вивчення різних дисциплін. Це значно полегшить засвоєння молодшими школярами навчального матеріалу.

Використання міжпредметних зв'язків на уроках математики змінює характер пояснення вчителем нового матеріалу, допомагає учням глибше зрозуміти його завдяки своєчасно відтвореним у пам'яті знанням з інших дисциплін.

Міжпредметні зв'язки виявляють значний вплив на характер самостійної роботи учнів; активізують повторення і закріплення матеріалу окремих розділів декількох різних предметів; поглиблюють поняття, висновки і основні положення теми, що вивчається; сприяють всебічному розгляду предметів і явищ реальної дійсності [1; 2].

Міжпредметні зв'язки допомагають урізноманітнити способи закріплення вивченого матеріалу. Вони не лише звільняють вчителя від зайвих повторень при закріпленні, але і привчають учнів до принципово нових логічних операцій: порівняння матеріалу різних дисциплін, виділення головного, узагальнення, співставлення нового і раніше вивченого.

Вчителі, що творчо працюють, часто використовують міжпредметні зв'язки у процесі закріплення з метою активізації пізнавальної діяльності учнів і досягають помітних позитивних результатів.

Реалізація міжпредметних зв'язків відіграє помітну роль і при узагальнюючому повторенні, під яким розуміють таке повторення, коли відтворюються не лише найбільш суттєві факти пройденого навчального матеріалу, а і існуючі між ними закономірні зв'язки і відношення, розкриваються джерела їх виникнення і шляхи розвитку.

Реалізація міжпредметних зв'язків як методичний прийом на уроках математики у початковій школі дасть позитивний результат лише у поєднанні з іншими активними методами навчання і виховання.

Звичайно, що реалізація міжпредметних зв'язків не може вирішити всіх важливих завдань навчання. Тому активна робота кожного вчителя і педагогічних колективів щодо посилення, розширення і поглиблення міжпредметних зв'язків є одним з важливих шляхів у комплексному розв'язанні проблем навчання і виховання школярів, активізації їх пізнавальної діяльності при вивченні математики.

Література:

1. Богданович М. В. Методика викладання математики в початкових класах : навч. посіб. – 2-ге вид., перероб. і доп. / М.В. Богданович, М.В. Козак, Я.А. Король. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2008. – 336 с.
2. Коваль Л.В. Методика навчання математики: теорія і практика: Підручник. – Частина І. / Коваль Л.В., Скворцова С.О. – Одеса.: В-во – Автограф, 2008. – 284 с.
3. Нікітенко І. Розвиток пізнавальної діяльності школярів на уроках математики та української мови / Нікітенко І. // Початкова школа. – № 12. – 2012. – С. 23–26.
4. Приймак Л.А. Краєзнавчий матеріал до уроків математики/ Приймак Л.А. // Початкове навчання та виховання. – 2010. – № 6(226). – С. 28-33.

Стасів Н. І., кандидат фізико-математичних наук, доцент,
доцент кафедри математики, інформатики
та методики їх викладання у початковій школі

Фелестин В. Р., студент I курсу магістратури
факультету початкової та мистецької освіти

*Дрогобицький державний педагогічний університет
імені Івана Франка
м. Дрогобич, Львівська область, Україна*

ФОРМУВАННЯ УЯВЛЕНЬ ПРО ЗМІННУ В УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Формування початкових уявлень про змінну величину в молодших школярів є важливим аспектом алгебраїчної пропедевтики на цьому етапі навчання. В учнів формують поняття про рівність і нерівність, ознайомлюють їх з буквеною символікою, навчають правильно читати, записувати й обчислювати математичні вирази, розв'язувати задачі складанням числової формули або рівняння. На цій основі у дітей створюються початкові уявлення про функціональну залежність між величинами [1-3].

Завдання, що містять змінну і пов'язані з нею поняття, складають досить значний об'єм навчання з математики у середній школі і відіграють суттєву роль у здійсненні зв'язку навчання математики з іншими предметами. Тому слід посилити увагу до формування уявлень про змінну вже на перших роках навчання дітей.

Ознайомлення із змінною повинно здійснюватися поступово, у певній системі, яка має місце у підручниках з математики для 1–4 класів. Так, вперше з вправами, що мають безпосереднє відношення до розкриття поняття змінна, учні зустрічаються у I класі, коли вводяться завдання з «віконцями», такі вправи варто супроводжувати малюнками. Згодом вводяться завдання з «віконцями» без ілюстрацій [1; 2; 4]. Тут вже можна організувати роботу і так, що вона забезпечуватиме підготовку до введення поняття змінна.

Важливим компонентом методики формування уявлень про змінну в початкових класах є введення буквеної символіки. У підручниках з математики міститься дуже мало задач з буквеними даними. Це прості задачі з конкретним змістом арифметичних дій [2].

При роботі над задачами з буквеними даними варто звертати увагу на те, що їх навчально-пізнавальна можливість дещо більша від задач з числовими даними. Можна змінювати буквене позначення, вводити нові букви, визначати множину доцільних значень букв, узагальнювати відомості про залежності між величинами. Ці можливості повинен

реалізовувати вчитель з урахуванням конкретних обставин роботи у своєму класі.

Елементи буквені символи передбачені програмою для початкової школи, повинні слугувати більш повному і глибокому розкриттю арифметичних понять, доведенню узагальнень, що формуються у початкових класах, до більш вищого рівня, створення передумов для успішного вивчення курсу алгебри. Введення поняття змінної є вищою ступеню абстрагування і тому вимагає безперервної цілеспрямованої підготовки учнів [1; 2].

Формуванню поняття змінна повинна сприяти і робота над рівняннями та нерівностями. Єдиний підхід до їх розв'язання забезпечить розуміння букви як символу змінної. Завдяки цьому в більшій мірі буде забезпечуватись наступність у роботі початкових і 5–6 класів школи. Причому, метод рівнянь варто застосовувати не стільки з метою розв'язування конкретних задач (бо їх можна розв'язати й арифметично), скільки для підготовки учнів до опанування цим алгебраїчним методом у старших класах.

Рівняння і нерівності складають доволі значний об'єм навчального матеріалу з математики у середній школі і відіграють суттєву роль у здійсненні зв'язку навчання математики з іншими предметами. Тому треба приділити особливу увагу розвитку вмінь і навиків учнів початкової школи у розв'язуванні рівнянь і нерівностей [4]. Однак традиційна методика обмежує ці можливості. З однієї сторони, розв'язання рівнянь і нерівностей розглядається окремо, а з другої сторони, існує два взаємно непов'язаних між собою підходи до їх розв'язання: один базується на залежності між компонентами і результатами дій, а інший – на понятті рівносильності рівнянь і нерівностей. Крім того, нерівності і рівняння сприймаються дітьми як зовсім різні завдання, хоч алгоритм їх розв'язку майже співпадає. Перед нерівністю у дітей виникає певний страх, в той час як рівняння вони розв'язують легко. Отже, розв'язуванню нерівностей треба приділити таку ж увагу як і розв'язанню рівнянь [1; 4].

На нашу думку, доцільно спільно розглядати розв'язування рівнянь і нерівностей на основі єдиного підходу до їх розв'язання в курсі математики початкової школи. Це дасть можливість не лише здійснити наступність в навчанні, але і реалізувати в оптимальному варіанті внутрішні і міжпредметні зв'язки в цьому розділі, підвищити якість навчання, зекономити навчальний час.

У процесі формування початкових уявлень про змінну особливу увагу треба звернути на складання і розв'язування задач із змінною за короткими записами умов; до складання їх за готовими розв'язками, поданими у вигляді числового виразу чи формули. Щоб учні оволоділи прийомами складання задач за формулами, варто розв'язати з ними багато підготовчих вправ, поступово їх ускладнюючи [3]. Доцільно

використовувати і завдання протилежного характеру: до задач складати формули їх розв'язання.

Вивчення змісту тексту задачі з метою виявлення величин і функціональних залежностей між ними є необхідним моментом при розв'язанні задач будь-яким способом. Для задач, що розв'язуються способом складання рівнянь, важливий крок – вибір невідомої величини. У задачах початкового курсу математики достатньо при цьому керуватися питанням задачі.

Розв'язання задач складанням рівнянь передбачає наявність в учнів певних вмінь і навиків, передбачених програмою з математики 1-4 класів. До них відносяться: розв'язання рівнянь на основі взаємозв'язку між компонентами і результатами арифметичних дій; вміння читати і складати вирази; вміння розв'язувати задачі складанням виразів; знання взаємозв'язку між прямо пропорційними величинами [3].

Вже з першого року навчання, вивчаючи, наприклад, таблицю додавання, учні стикаються з одним із видів функціональної залежності: поступове збільшення (зменшення) результату залежно від зміни компонентів. Щоб відповідні завдання були корисними й готували учнів до усвідомлення складніших залежностей між величинами в наступних класах, розвивали їх функціональне мислення, треба наполегливо вчити дітей бачити залежність не тільки у готових таблицях, а й розуміти, які зміни можуть статися, коли одну із залежних величин і відповідну числову характеристику збільшити (зменшити), як це позначиться на загальному результаті.

Таким чином, введення поняття змінної у початковій школі є значним етапом абстрагування і тому вимагає безперервної підготовки учнів.

Література:

1. Король Я.А. Початкова школа. Методика роботи над матеріалом алгебраїчної пропедевтики. 1–4 класи / Король Я.А., Романишин І.Я. – Тернопіль: Астон, 2003. – 240 с.
2. Марчук О.К. Розв'язування задач на дві дії, складання виразу. Знаходження числових значень буквених виразів: урок математики. 2-й клас / Марчук О. // Початкова освіта. – 2011. – № 9. – С. 21–23.
3. Назаренко Н. Розв'язання текстових задач алгебраїчним способом / Назаренко Н. // Початкова школа. – 2011. – № 2. – С. 25–27.
4. Співак Г. Знаходження невідомого числа. Розв'язування нерівностей і рівнянь у 1 класі / Співак Г. // Початкова школа. – 2012. – № 3. – С. 58–61.

Тимошук О. О., кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри мовної підготовки

*Харківський національний технічний університет
сільського господарства
імені Петра Василенка
м. Харків, Україна*

НАУКОВЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ІНШОМОВНОГО ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ТЕХНІЧНОЇ ГАЛУЗІ

Успішне формування культури ІПС майбутніх фахівців технічної галузі в процесі професійної підготовки можливе за наявності відповідних педагогічних умов. Визначення таких педагогічних умов вимагає з'ясування суті цього поняття, оскільки в педагогічній науці існують різні підходи до його тлумачення.

Педагогічні умови формування культури ІПС майбутніх фахівців розглядаємо як взаємопов'язану сукупність внутрішніх параметрів і зовнішніх характеристик функціонування досліджуваного процесу, що забезпечує його високу результативність і відповідає психолого-педагогічним критеріям оптимальності.

Для обґрунтування педагогічних умов, які забезпечують успішне формування культури ІПС майбутніх фахівців технічної галузі в процесі професійної підготовки, нами враховувалися наукові доробки провідних вітчизняних і зарубіжних учених, а також власний педагогічний досвід і результати проведеного пілотажного дослідження.

Як доведено вченими-психологами (І. Зимня, Д. Кікнадзе, В. Ковальов, О. Леонтьєв, А. Маркова та ін.), успішність формування будь-якої людської, у тому числі й професійної, якості особистості визначається її мотиваційною сферою, яку складають потреби (як цілі), інтереси, ціннісні орієнтації, мотиви, нахили, ідеали, які детермінують реалізацію інших структурних компонентів, виступаючи як внутрішня умова розвитку особистості та її подальшого вдосконалення. Мотивація впливає на ціннісні орієнтації, інтелектуальні й емоційно-вольові процеси, забезпечує сталість професійних поглядів [1, с. 46]. Тому для оволодіння майбутніми фахівцями машинобудівної галузі культурою ІПС необхідно, передусім, сформувати в студентів позитивну мотивацію, пов'язану з потребою, бажанням увключитися в процес.

Формування культури ІПС майбутніх фахівців реалізується як складний процес, що спонукається та спрямовується ієрархією мотивів, пов'язаних: 1) з потребами й інтересами індивіда (індивідуальні мотиви); 2) з його найближчим оточенням (групові мотиви); 3) з іншими людьми (суспільні мотиви).

Так, у процесі пілотажного дослідження позитивні мотиви оволодіння культурою ІПС було зафіксовано майже для 50% студентів (164 особи з 327 респондентів), із яких широкі соціальні мотиви (усвідомлення суспільних потреб, інтересів, значущості культури ІПС для ефективності професійної діяльності сучасного інженера) виявили 31,8%; професійно-пізнавальні (пов'язані з професійним навчанням і ставленням до оволодіння культурою ІПС) – 52,9%; професійні (уявлення про культуру ІПС як складник професіоналізму сучасного фахівця, усвідомлення її значущості в професійній діяльності) – 38,2%; соціальної ідентифікації (пов'язані зі ступенем впливу викладачів, друзів, батьків у оволодінні культурою ІПС) – 42,8%; утилітарні (отримання особистісної користі від навчання) – 32,7%.

Однією з умов підвищення якості підготовки висококваліфікованого фахівця є формування в нього впродовж навчання у закладі вищої освіти відповідного профілю професійних інтересів, які, по-перше, дають можливість зосередитися на обраній професії, викликають прагнення більш глибоко проникнути в її суть; по-друге, за обставин «усвідомленої значущості» інтереси сприяють більш глибокому оволодінню навчальними дисциплінами та професійними навичками; по-третє посилюють бажання особистості постійно здобувати нові знання, удосконалювати професійні вміння й професійно значущі особистісні якості, тобто забезпечують потяг до професійної самоосвіти й саморозвитку [4].

Професійно-пізнавальні потреби, позитивна мотивація зазвичай не виникають самі по собі [3, с. 202]. Результати багатьох досліджень особливостей юнацького віку, власні багаторічні спостереження свідчать, що нерідко студенти технічних вишів не включаються активно в роботу без постійних зовнішніх педагогічних впливів.

Так, як свідчать результати наших спостережень, переважна більшість студентів (у середньому 80%) починає вивчення іноземної мови з бажанням, інтересом, але згодом у багатьох тих, хто навчається такий інтерес поступово зникає.

Отже, ми дійшли висновку, що забезпечення позитивної мотивації майбутніх фахівців машинобудівної галузі до оволодіння культурою ІПС передбачає цілеспрямоване педагогічне стимулювання на ґрунті усвідомлення майбутніми фахівцями професійної значущості іншомовної підготовки в процесі їхнього професійного становлення, формування культури ІПС як важливого складника професіоналізму. Стимулювання позитивної мотивації майбутніх фахівців технічної галузі до оволодіння культурою ІПС повинно сприяти позитивно-активному ставленню майбутніх фахівців до іншомовної професійної підготовки, у тому числі до оволодіння майбутніми інженерами культурою ІПС.

Для реалізації взаємодії та співпраці викладача й студента під час іншомовного навчання важливо продумувати стимули для мовлення, заохочувати до активних комунікативних дій у певній ситуації. Варто

додати, що вивчена мова не забувається за наявності в студентів технічних спеціальностей інтересу до неї, навіть якщо вона не буде використовуватися протягом тривалого часу.

Навчальний матеріал сприймається по-різному залежно від його складності та об'єму. Безумовно, заняття повинні забезпечити студентам пізнавальні вміння, навички та зразки поведінки, захоплювати їх, пробуджувати інтерес та мотивацію, навчати самостійним діям і мисленню [2]. Зрозуміло, що ефективність і сила впливу на свідомість та емоції студентів значною мірою залежать від умінь викладача та стилю його роботи. Наведені положення дали підстави для визначення першої умови формування культури ІПС у майбутніх фахівців технічної галузі: стимулювання професійної мотивації студентів до оволодіння культурою іншомовного спілкування як важливого складника професіоналізму сучасного інженера.

Формування культури ІПС майбутніх фахівців технічної галузі може бути ефективним за умови, якщо зазначений процес реалізується в освітньому середовищі, що функціонує з урахуванням загальних закономірностей розвитку вищої педагогічної освіти та напрямів модернізації іншомовної освіти.

Аналіз досліджень останніх років засвідчує, що освітнє середовище закладу вищої освіти все більше привертає увагу науковців як складна синергетична система, що потребує наукового осмислення й удосконалення з метою підвищення якості підготовки фахівців. В освітньому середовищі, на думку багатьох учених, здійснюється перетворення зовнішнього ставлення у внутрішню структуру особистості; створюються сприятливі умови для всебічного розвитку й саморозвитку особистості, наповнення етично-естетичними цінностями суб'єктів педагогічного процесу, поширюються нові культурні цінності, стимулюються позитивні мотиви діяльності, змінюється характер взаємин; виробляються якості, необхідні людині для життя та професійної діяльності тощо.

Основою розвитку освітнього середовища, що становить умову формування культури ІПС майбутнього фахівця в процесі професійної підготовки вважаємо полікультурний підхід. У контексті нашого дослідження йдеться про формування іншомовного освітнього середовища ВТЗО, що забезпечує вияв і розвиток творчого потенціалу особистості студента, його індивідуальності, здатної до культурного саморозвитку та самовизначення у світі полікультурних цінностей.

У процесі наукового пошуку ми дійшли висновку, що оптимальному перебігу процесу формування культури ІПС майбутніх фахівців технічної галузі сприяє педагогічно доцільно організоване іншомовне освітнє середовище закладу вищої освіти, яке розглядаємо як сукупність матеріального забезпечення та умов, чинників, відносин, що створюють можливості для формування всіх компонентів культури ІПС студентів. Іншомовне освітнє середовище орієнтоване на створення

сприятливої психологічної атмосфери під час навчання іноземної мови та в процесі позааудиторної діяльності студентів, установа необхідних для формування культури ІПС студентів комунікативних зв'язків на основі реалізації принципів гуманізму, культури відповідності, деонтології.

Особливості іншомовного освітнього середовища технічного вищого закладу освіти зумовлюються його пріоритетними завданнями: удосконалення іншомовної підготовки майбутніх інженерів, підготовка їх до іншомовної ділової взаємодії, розвиток особистісних і професійних характеристик кожного студента, що характеризують майбутнього фахівця як носія культури ІПС.

З урахуванням наведених положень було сформульовано й обґрунтовано другу умову формування культури ІПС у майбутніх фахівців технічної галузі: створення з урахуванням культурологічного, компетентнісного, комунікативного, контекстного, особистісно-діяльнісного та деонтологічного підходів сприятливого освітнього середовища, яке дає можливість для іншомовної взаємодії студентів у різних видах професійної підготовки з метою оволодіння ними компетенціями (знаннями, уміннями, навичками) і особистісними якостями, що характеризують майбутнього фахівця як носія культури іншомовного професійного спілкування.

Література:

1. Дмитренко М. И. Деловое общение в социокультурной динамике социума. *Гуманітарний часопис*. 2009. № 2. С. 46–50.
2. Зимняя Н. А. Психология обучения иностранным языкам в школе. М., 1991. 220 с.
3. Литвин А. В. Мотивація навчальної і професійної діяльності у ступеневій професійній освіті. Педагогіка і психологія професійної освіти: результати досліджень і перспективи: зб. наук. праць. Київ, 2003. Розділ 2. С. 202–209.
4. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб., 2002. 720 с.

НЕСТАНДАРТНИЙ УРОК ЯК ОДНА З ФОРМ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Сучасні тенденції розвитку освіти вимагають від педагога спрямування діяльності на формування в учнів фундаментальних основ духовності, освіченості, культури та естетичного досвіду. Реалізація завдань естетичного виховання молодших школярів висуває принципово нові вимоги до викладання дисциплін художньо-естетичного циклу.

В останні роки зроблено чимало спроб удосконалити побудову уроку як форми організації навчальної діяльності учнів, що диктує необхідність застосування так званих «нетрадиційних» форм навчання. Очевидно, одним із можливих варіантів розв'язання проблеми може стати застосування нестандартних форм проведення уроків.

Питанням використання нетрадиційних форм організації навчання в початковій школі займалися такі видатні педагоги як Ж.Ж. Руссо, Л.М. Толстой, К.Д. Ушинський, А.С. Макаренко, В.О. Сухомлинський. Вони наголошували на потребі використання нетрадиційних форм та підходів до організації навчання молодших школярів, як забезпечення повноцінного розвитку особистості. На сучасному етапі проводяться дослідження з даної теми такими вченими як Н.В. Абашкина, С.М. Луценко-Ковтун, І. Василюк, В.Н. Шамардин. В їх педагогічних поглядах ми можемо зустріти наголошення на потребі використання нетрадиційних та інноваційних формах організації навчання молодших школярів для формування всебічно розвиненого підростаючого покоління.

У переважній більшості методичних праць науковців (Т. Байбара, Н. Вакарчук, Л. Варзацька, Т. Гусак, О. Кузьменко, О. Савченко, Г. Тарасенко, В. Шпак, І. Волкова, О. Митник, І. Мушак, Т. Пасічник) нестандартний урок розглядається як нова форма уроку. Тому нестандартні уроки як новий тип або клас уроків, які мають гнучку структуру, характеризуються особливою довірливою атмосферою між учасниками навчального процесу, що створює максимально сприятливі умови для перетворення учнів на активних суб'єктів цього процесу.

Е. Печерська бачить головну особливість нестандартного уроку у викладанні певного матеріалу у формі, пов'язаній з численними асоціаціями, різними емоціями, що допомагає створити позитивну мотивацію навчальної діяльності [8, с. 62].

О. Митник і В. Шпак наголошують, що нестандартний урок народжується завдяки нестандартній педагогічній теорії, вдумливому

самоаналізу діяльності вчителя, передбаченню перебігу тих процесів, які відбуваються на уроці, а найголовніше – завдяки відсутності штампів у педагогічній технології [4].

На думку О. Антипової, В. Паламарчук, Д. Рум'янцевої, суть нестандартного уроку полягає в такому структуруванні змісту і форми, яке б викликало насамперед інтерес учнів і сприяло їхньому оптимальному розвитку й вихованню. Також вони, простежуючи історію розвитку уроку як основної форми навчання в школі, зауважують, що нестандартні заняття активно розвивалися тоді, коли в суспільстві відбувалися кардинальні зміни, реформи. Так, у 20-х роках минулого століття народилися урок-суд, урок-диспут, урок-екскурсія, урок у полі, урок-ярмарок та ін., 60-ті роки дали життя коментованим і цілісним (узагальнюючим) урокам. Згодом кількість таких форм організації навчальної діяльності зросла [1, с. 65].

На думку М.С. Вашуленка, термін «нетрадиційний урок» поступається іншому, що більш точно відображає сутність означуваного поняття, – «нестандартний». Це урок, позбавлений шаблону, трафарету в його організації, він ґрунтується на оригінальному, творчому підході у визначенні змісту, методів, засобів навчання.

Розглядаючи нестандартні уроки, психологи відзначають дві їх основні психологічні особливості. По-перше, в процесі таких уроків з'являються нові можливості спілкування за типом «учитель-учень». По-друге, нестандартні уроки, безумовно, сприяють розвитку пізнавальних процесів у школярів.

Використання нестандартних форм уроків сприяє формуванню пізнавальних інтересів школярів, діти безпосередньо беруть участь у процесі навчання. Пізнавальна діяльність учнів переважно має колективний характер, що створює передумови для взаємодії суб'єктів навчання, дає можливість для обміну інтелектуальними цінностями, порівняння й узгодження різних точок зору про об'єкти, які вивчаються на уроці.

Ефективність нестандартних уроків забезпечується за умов володіння вчителем методикою їх проведення та умілого використання таких уроків у певній системі в поєднанні з традиційними формами роботи.

Проведення нестандартних уроків робить процес навчання інтенсивним, бо створює атмосферу змагання, виховує вміння співпрацювати. Такі уроки сприяють розвитку творчості, формуванню власних поглядів на проблеми, які слід вирішити. Під час цих занять молодші школярі вчать з'являти, узагальнювати, систематизувати, розвивають мовлення [3].

Наразі можна нарахувати біля 50 нестандартних форм проведення уроків, які використовують вчителі у своїй роботі. Класифікація нестандартних уроків ще не склалася, але добірка їх уже досить різноманітна. Форми уроків, які застосовуються в сучасній школі, можна згрупувати так:

- бінарні уроки;
- віршовані (римовані) уроки;
- інтегровані (міжпредметні) уроки;
- уроки-дискусії (урок-діалог, урок-диспут, урок-засідання, урок-круглий стіл, урок-прес-конференція, урок-семінар);
- уроки-дослідження (урок-знайомство, урок-панорама ідей, урок «Що? Де? Коли?»);
- уроки-звіти (урок-аукціон, урок-захист, урок-композиція, урок-концерт, урок-презентація, урок-ярмарок, урок-екзамен);
- уроки-змагання (урок-конкурс, урок-турнір, урок-мозкова атака);
- уроки-мандрівки (урок-екскурсія, урок-марафон, урок-подорож);
- уроки-сюжетні замальовки (урок-віночок, урок-казка, урок-картинна галерея, урок-фестиваль, урок-ранок) [3].

Використання цих форм уроків має певні переваги, оскільки вони дозволяють урізноманітнювати навчальну діяльність, відійти від чітких рамок стандартного уроку з його незміненою структурою: опитування, пояснення, закріплення, домашнє завдання; сприяють підвищенню активності учнів, а отже – і ефективності уроку. Стимулюючи творчу діяльність учителя та його вихованців, нестандартні уроки створюють сприятливі умови для співпраці, що є надзвичайно важливим у роботі початкової школи.

Отже, використання нестандартних форм уроків сприяє формуванню пізнавальних інтересів школярів, діти безпосередньо беруть участь у процесі навчання. Пізнавальна діяльність учнів переважно має колективний характер, що створює передумови для взаємодії суб'єктів навчання, дає можливість для обміну інтелектуальними цінностями, порівняння й узгодження різних точок зору про об'єкти, які вивчаються на уроці. Також проведення нестандартних уроків робить процес навчання інтенсивним, бо створює атмосферу змагання, виховує вміння співпрацювати. Такі уроки сприяють розвитку творчості, формуванню власних поглядів на проблеми, які слід вирішити. Під час цих занять молодші школярі вчаться зіставляти, узагальнювати, систематизувати, розвивають мовлення.

Література:

1. Антипова О. У пошуках нестандартного уроку / О. Антипова, Д. Румянцева, В. Паламарчук // Радянська школа. – 1991. – № 1. – С. 65-69.
2. Лухтай Л. Нестандартний урок / Л. Лухтай // Початкова школа. – 2012. – № 3. – С. 31-35.
3. Малафійк І. В. Дидактика новітньої школи : навч. посіб. для студентів ВНЗ / І. В. Малафійк. – Київ : Слово, 2015. – 630 с.
4. Митник О. Я. Народження нестандартного уроку / О. Я. Митник, В. І. Шпак. – К. : НПЦ «Перспектива», 1995. – 56 с.

5. Нестандартні уроки та виховні заходи. 2-4 класи: Посібник для вчителя / І. А. Грималюк, Н. В. Партика, Н. М. Корнієнко, Н. В. Кардаш. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2011. – 64 с.
6. Нікітіна Н.М. Активізація пізнавальної активності учнів шляхом використання ігрових моментів і цікавих завдань / Н. М. Нікітіна // Початкове навчання та виховання. – 2011. – № 31. – С. 21-31.
7. Обертас Т. С. Розвиток творчих здібностей молодших школярів засобами образотворчого мистецтва / Т. С. Обертас // Таврійський вісник освіти. – 2014. – № 1(45). – С. 120-125.
8. Печерська Е. Уроки різні та незвичайні // Рідна школа. – 1995. – № 4. – С. 62-65.
9. Покатіло С. І. Нестандартні уроки в початкових класах. Активні та інтерактивні форми організації роботи учнів / С. І. Покатіло // Початкове навчання та виховання. – 2012. – № 16-18. – С. 35-38.

Чала О. М., вчитель фізичного виховання вищої категорії

*Криворізька загальноосвітня школа І-ІІІ ступенів № 8
м. Кривий Ріг, Дніпропетровська область, Україна*

ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ ЗАСОБАМИ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

Сьогодні здоров'я є однією з основних характеристик особистості й визначає якість життя. При цьому в Україні досить високий рівень захворюваності населення, особливо серед дітей і підлітків. Зокрема за період навчання у школі кількість здорових дітей з першого до одинадцятого класу зменшується у 3-4 рази [1, с. 11]. Тому збереження та зміцнення здоров'я учнів, формування духовних потреб і навичок здорового способу життя є пріоритетними напрямками роботи вчителя фізичного виховання.

Однією з ключових компетентностей, що повинні формуватися на уроках фізичної культури, є екологічна грамотність і здорове життя. У процесі формування даної компетентності здобувачі освіти повинні навчитися свідомо ставитися до власного здоров'я та здоров'я інших; організовувати гру чи інший вид рухової діяльності, спілкуватися в різних ситуаціях фізкультурно-спортивної діяльності. Також в них повинно виробитися свідоме ставлення щодо усвідомлення важливості дотримання санітарно-гігієнічних вимог при виконанні фізичних вправ, значення рухової активності в житті людини для покращення здоров'я, самоконтролю у процесі занять фізичною культурою, дотримання правил безпечної поведінки під час уроків, змагань та інших форм фізичного виховання [3; 7].

Також учителю необхідно враховувати, що організм учнів всебічно розвивається, якщо систематично зазнає дії різноманітних фізичних навантажень, зокрема фізичних вправ. Відомо, що в організмі є понад 630 м'язів і 230 суглобів. Їхнє нормальне функціонування передбачає інтенсивне й систематичне навантаження кожного з них. Однак у виконанні певної вправи бере участь лише обмежена кількість м'язів і суглобів. Тому для оптимального фізичного розвитку вчителю потрібно застосовувати комплекс різноманітних вправ, які б забезпечували функціонування всіх м'язів і суглобів.

Чим більше м'язів бере участь у виконанні конкретної фізичної вправи, тим більш істотні фізіологічні (в органах) і біохімічні (в клітинах) зрушення відбуваються в організмі, тим ефективніший їхній вплив на всебічний фізичний розвиток дитини.

Система занять здобувачів освіти фізкультурою та спортом з метою формування здорового способу життя включає такі пов'язані між собою форми:

- уроки фізичної культури;
- фізкультурно-оздоровчі заходи протягом шкільного дня (гімнастика перед уроками, фізкультурні хвилинки під час уроків, ігри й фізичні вправи на перервах і в режимі ГПД);
- позакласна спортивно-масова робота (заняття в гуртках фізичної культури та спортивних секціях, спортивні змагання);
- позашкільна спортивно-масова робота й фізкультурно-оздоровчі заходи за місцем проживання учнів (заняття в дитячо-юнацьких спортивних школах, туристичних гуртках тощо);
- самостійні заняття здобувачів освіти фізичними вправами вдома, на пришкольних та дворових майданчиках, стадіонах та інше.

Уроки фізичної культури є основною формою фізичного виховання учнів. Вони обов'язкові для всіх здобувачів освіти. Уроки повинні активно сприяти успішному здійсненню роботи з фізичного виховання, формуванню в учнів інтересу та звички до занять фізичними вправами в повсякденному житті.

На сучасному етапі реформування освіти необхідно підвищувати вплив уроків фізкультури на вдосконалення інших форм фізичного виховання. Відомо, що навіть при якісному проведенні уроків їхній безпосередній вплив на фізичний розвиток здобувачів освіти недостатній. Науковими дослідженнями встановлено, що урок фізкультури забезпечує в середньому лише 11% гігієнічної норми рухової активності учня. У зв'язку з цим, потрібно збагачувати і правильно поєднувати різні форми фізичного виховання здобувачів освіти й фізкультурно-оздоровчої роботи.

Особливо велику увагу слід приділяти оздоровчій роботі з ослабленими та хворими учнями. У позаурочний час з ними треба проводити спеціальні заняття з лікувальної фізкультури, що великою мірою

сприяє зміцненню здоров'я здобувачів освіти, підвищенню рівня їхньої фізичної й розумової працездатності.

Гімнастика може проводитися в школі за 20 хв. до початку уроків. Вона сприяє розв'язанню певних виховних і організаційних завдань. На відміну від ранкової зарядки для гімнастики перед уроками існують деякі обмеження (виконується не в спортивній формі). Проте все це не знижує її значимості для розвитку фізичної культури учнів. Адже не секрет, що для більшості здобувачів освіти загальноосвітніх шкіл ранкова гімнастика вдома не стала обов'язковою. Лише за умови масового залучення учнів до повсякденного виконання ранкової зарядки відпаде необхідність у гімнастиці перед заняттями.

Фізкультхвилинки під час уроків сприяють підвищенню розумової й фізичної працездатності здобувачів освіти. Видатний педагог К.Д. Ушинський зазначав: «Дайте дитині трохи порухатися, і вона знову подарує вам 10 хвилин уваги, а десять хвилин жвавої уваги, якщо ви зуміли їх використати, дадуть вам більше, ніж цілий тиждень напівсонних занять» [2, с. 35].

У зв'язку з цим вчені рекомендують відводити на кожному уроці, особливо третьому і наступних, 1-2 хв. для проведення фізкультхвилинки. Перед її початком провітрюється класна кімната. Потім під керівництвом учителя учні виконують ряд фізичних вправ. Особлива увага приділяється тим вправам, які допомагають запобігти негативному впливу сидячого способу життя на фізичний розвиток дитини (порушенню постави і деформації будови тіла), сприяють більшому насиченню організму киснем [2, с. 36].

Організоване проведення ігор, змагань і фізичних вправ на великих перервах є важливим фізкультурно-оздоровчим засобом у режимі шкільного дня. Відомо, що ефективність відпочинку здобувачів освіти й підготовки їх до навчання залежить від того, як вони проводять перерви.

Під час великих перерв варто добирати фізичні вправи у відповідності до вікових можливостей учнів. При цьому здобувачам освіти слід постійно рухатись, а вправи виконувати більш інтенсивно. Бажано, щоб усі фізкультурно-оздоровчі заходи на великих перервах здійснювалися в ігровій, а якщо рівень підготовленості учнів приблизно однаковий, то і в змагальній формі.

На перервах потрібно організовувати тільки вже засвоєні здобувачами освіти ігри чи рухові дії. Наприклад, для учнів початкових класів цікавими будуть «Веселі перерви», для учнів середньої школи – конкурс-естафети «Зимові розваги»; для учнів старшої школи – зимові веб-квести «Найсильніший, найспритніший». Саме такі заходи формують прагнення дотримуватися здорового способу життя.

Головна мета позакласної фізкультурно-спортивної роботи полягає в тому, щоб залучити кожного здобувача освіти до самостійного, щоденного виконання фізичних вправ на свіжому повітрі.

Позакласна оздоровча робота та спортивно-масова робота має такі складові: масові фізкультурно-оздоровчі та спортивні заходи. Ними передбачається

- більш глибоке засвоєння учнями програмового матеріалу, що вивчається на уроках фізкультури;
- виконання здобувачами освіти, що мають низький рівень навчальних досягнень, нормативних вимог програми з фізичної культури;
- організація систематичних занять з різних видів спорту за інтересами учнів;
- проведення масових спортивних змагань з різних видів спорту, туризму.

Зокрема у закладі загальної середньої освіти може функціонувати туристсько-краєзнавчий гурток, що співпрацюючи з профільними організаціями різного рівня, сприяє створенню єдиного освітнього простору. Для цього виявляються інтереси дітей, відбувається діяльність, спрямована на розвиток індивідуальності, створюються умови для реалізації потенціалу дитини, формується здоровий спосіб життя, збагачується досвід соціальної діяльності.

Учбово-тренувальні збори покращують загальну фізичну підготовку, всебічно розвивають основні фізичні якості.

Метою гуртка є попередження шкідливих звичок серед підростаючого покоління шляхом залучення до занять фізичною культурою та спортом, пропаганди здорового способу життя, активізації фізкультурно-оздоровчої та спортивно-масової роботи.

Не менш важливе місце серед засобів фізкультурно-оздоровчої роботи посідають гігієнічні умови. Зокрема режим дня, під яким розуміється складений розпорядок повсякденного життя, раціонального розподілення часу праці і відпочинку, сну і харчування.

Точне виконання режиму дня виховує в людини такі якості, як дисциплінованість, акуратність і організованість.

У режим дня здобувача освіти обов'язково повинна входити ранкова гімнастика.

Література:

1. Акимов М.В. Индивидуальный стиль здорового образа жизни – цель обучения в системе физкультурного образования / М.В. Акимов // Теория и практика физической культуры. – 1986. – № 9-10. – С. 10-11.
2. Полулях А. Формування здорового способу життя школярів засобами фізичного виховання в умовах ступеневої освіти / А. Полулях // Фізичне виховання в школі. – 2002. – № 4. – С. 35-38.
3. Тимчик М.В. Навчальна програма з фізичної культури для 5-9 класів загальноосвітніх навчальних закладів / М.В. Тимчик та ін. – Київ, 2017. – 303 с.

Швигоренко Т. О., вчитель зарубіжної літератури,
старший вчитель вищої категорії

*Криворізька загальноосвітня школа І-ІІІ ступенів № 8
м. Кривий Ріг, Дніпропетровська область, Україна*

ЗАСТОСУВАННЯ МЕТОДУ ПРОЄКТІВ НА УРОКАХ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Сьогодні відбувається процес формування Нової української школи, що супроводжується модернізацією освітньої системи. Він відбувається за трьома основними напрямками: входження до світового освітнього простору, пошук нових засобів і методів формування творчої особистості; подальша інтеграція освітніх факторів (школи, родини, суспільства).

Суспільство інформаційних технологій або постіндустріальне суспільство, на відміну від індустріального суспільства кінця ХІХ – середини ХХ століть, значно більше зацікавлене в тому, щоб його громадяни були здатні самостійно, активно діяти, приймати рішення, швидко адаптуватися до мінливих умов життя. Суспільству потрібні особистості, які вміють самостійно вчитися, творчо мислити.

Вище зазначеному сприяє використання методу проєктів навчання на уроках зарубіжної літератури. Також метод проєктів є одним із найвідоміших способів активізації навчальної діяльності здобувачів освіти.

На думку вчених, це пояснюється тим, що дитина перебуває під певним «впливом» проєктної діяльності. Так, наприклад, особиста відповідальність учня за виконання творчого проєкту зумовлює появу довільності вищих психічних функцій. Зокрема серед них такі, як довільність пам'яті, уваги, цілеспрямоване сприйняття тощо. У цьому розумінні проєктну діяльність можна розглядати як засіб розвитку у дітей пізнавальної сфери, формування позитивного ставлення до виконуваного завдання тощо. Проте важливими залишаються і традиційні прийоми інструктування [1, с. 14].

Оволодіння новими, більш активними прийомами роботи в поєднанні із традиційними методами, як уже сьогодні демонструє практика проєктного навчання, дає найвищий результат.

Під навчанням проєктної діяльності на уроках зарубіжної літератури слід розуміти спеціально організований процес оволодіння здобувачами освіти на змістовому й функціональному рівнях комплексом знань та вмінь, які з часом узагальнюються в проєктну культуру, тобто формування в них готовності до проєктної взаємодії з навколишнім світом [3, с. 19].

Розглядаючи еволюцію методу проєктів, можна стверджувати, що ще наприкінці 80-х – на початку 90-х років ХІХ століття в школах

Англії організовували навчання таким способом, який дуже нагадує теперішній метод проєктів. Ця ідея належить англійському педагогові Сесілю Рейді. Детальний розгляд проблема організації навчання за методом проєктів отримала в роботах Д. Дьюї, В.Х. Кіпатрика, Е. Колінгса та інших педагогів, які вважали, що діяльність учня повинна орієнтуватися на розвиток його мислення, в основі якого лежить особистий досвід.

На сучасному етапі становлення НУШ теоретичні дослідження не лише вітчизняних, але й зарубіжних учених визначають проєктну діяльність як окрему, самостійну галузь людської діяльності, оволодіння якою може відбуватися цілеспрямовано у процесі спеціального організованого навчання.

Вчені розглядають метод проєктів як особистісно зорієнтовану модель процесу навчання, в основі якої лежить розвиток пізнавальних навичок здобувачів освіти, унікальності й самобутності кожного учня, його творчого мислення, пізнавальної самостійності, наполегливості, творчості, спрямованості на кінцевий результат, уміння самостійно конструювати свої знання й орієнтуватися в інформаційному просторі, що надає змогу кожному здобувачеві освіти будувати власну освітню траєкторію.

При цьому за умови застосування вчителем зарубіжної літератури особистісно орієнтованого підходу до освітнього процесу метод проєктів повинен підтримуватися такими дидактичними принципами:

- кооперацією – у процесі розв'язання проблемних завдань здійснюється взаємодія між учнями і вчителем або ж учнів між собою у проєктних групах; передбачається залучення консультантів з різних сфер діяльності;

- опорою на суб'єктивний досвід здобувача освіти – кожен здобувач освіти має можливість використовувати наявні у нього знання і досвід;

- індивідуальністю – врахування інтересів учнів до певного виду діяльності, темпу роботи, рівня розвитку творчих здібностей;

- вільним вибором – самостійний вибір теми проєкту, мети, партнерів, джерел і способів одержання інформації, методів досягнення результатів та форми їхнього подання;

- зв'язком діяльності і реального життя – відбувається поєднання теоретичних знань та практичних дій; проєктна діяльність певною мірою спрямована на поліпшення сприйняття навколишнього світу; проєкт передбачає результат [2, с. 11].

Також методика організації проєктування повинна базуватися на врахуванні особливостей сучасної проєктної діяльності, що передбачає

1. Розділення процесу виконання навчального проєкту на окремі етапи і націленість кожного з них на формування мотиваційного, когнітивного, операційного, емоційно-вольового і інформаційного компонентів готовності до проєктної діяльності.

2. Виявлення психолого-педагогічних умов активізації учбово-пізнавальної діяльності здобувачів освіти відповідно до цілей і особливостей кожного етапу проєктування.

3. Визначення комплексу навчально-методичних і програмно-технічних засобів для проєктування.

Останнім часом на уроках зарубіжної літератури все частіше застосовується метод проєктів, що обумовлює різне тлумачення їхньої сутності, тому обов'язковими критеріальними вимогами є такі:

- наявність значущої у творчому плані проблеми, що вимагає інтегрованих знань і дослідницького пошуку для її вирішення;

- практична, теоретична або пізнавальна значущість результатів;

- діяльність учнів (індивідуальна, парна, групова);

- кінцева мета проєктів;

- базові знання з різних галузей, що необхідні для роботи над проєктом;

- структурованість проєктної діяльності; використання дослідницьких методів (визначення проблеми, завдань, висунення гіпотези, визначення шляхів виконання проєкту, оформлення кінцевих результатів, аналіз одержаних даних, підбиття підсумків, коректування, висновки).

Типологія проєктів визначається певними ознаками:

1. Домінуючий метод або вид діяльності (дослідницький, творчий, інформаційний, практико-орієнтований тощо).

2. Змістовний аспект проєкту (літературна творчість, літературознавчі дослідження, історичні аспекти в літературних творах тощо).

3. Характер координації проєкту (безпосередній: обмежений, гнучкий; прихований: імітує учасника проєкту).

4. Характер контактів (контакти між учнями одного класу, школи, міста, регіону тощо).

5. Діяльність учасників проєкту (індивідуальна, парна, групова).

6. Тривалість проєкту (коротко-, середньо- та довготривалий, епізодичний).

Будь-який проєкт складається з певних етапів. Зокрема підготовчого етапу, що передбачає формування робочих груп. Кількість учасників проєкту повинна визначатися залежно від складності та масштабу передбачуваної діяльності, а також від бажання здобувачів освіти. Якщо проєкт груповий, потрібно об'єднати учасників у групи, визначити функції кожного учня, чітко окреслити проблемне поле діяльності, цілі та задачі.

Важливим моментом організації груп є формування учасниками правил спільної роботи, наприклад:

- працювати дружно, злагоджено, разом;

- усе, що пропонує товариш, сприймати й обговорювати спокійно;

- викладати свої ідеї, думки по черзі, всіх вислуховувати до кінця, не перебивати;
- радитись із товаришами, приймати рішення спільно;
- висловлюватися по суті справи, не відволікатися на стороннє;
- «запозичати» ідеї в інших груп з їхнього дозволу;
- бути доброзичливими, старанними, відповідальними;
- доводити свою справу до кінця та ін.

Якщо хтось із здобувачів освіти виявляє бажання працювати окремо, вчителю варто зайняти позицію консультанта й коректно скеровувати діяльність учня.

Не менш значимим є визначення виду майбутнього результату та форми представлення. Вид продукту, який буде отримано в результаті розробки навчального проєкту, залежить від теми та характеру діяльності. Це може бути малюнок, плакат, газета, сценарій, літературний твір, відеосюжет тощо. Продукт проєктної діяльності засвідчує підсумок вирішення поставленої проблеми.

Література:

1. Антонечко Т. Школа проєктної діяльності / Т. Антонечко // Шкільний світ. – 2008. – № 18. – С. 14-16.
2. Іванова Л. Проєктування в навчанні: дидактичні принципи / Л. Іванова // Учитель. – 2004. – № 6. – С. 11-15.
3. Малиновська О. Метод проєктів як форма відображення проєктної культури в освіті / О. Малиновська // Управління освітою. – 2008. – № 16. – С. 19-29.

Яблуновська К. О., асистент кафедри
методики професійного навчання

*Миколаївський національний аграрний університет
м. Миколаїв, Україна*

ЗМІСТОВНО-ТЕХНОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ЗАСОБАМИ ФАКУЛЬТАТИВУ «ЕКОЛОГІЯ ДОВКІЛЛЯ»

Формування екологовідповідного освітнього середовища у ВНЗ багато в чому збігається з характеристиками процесу формування ключових загальнокультурних, загально і професійних компетенцій, а також навичок самостійної роботи, оволодіння якими дозволяє майбутнім фахівцям відповідати мінливих екологічних і соціокультурних умов навколишнього середовища.

Формування екологічної компетентності, яка визначає відношення особистості до навколишнього середовища, необхідно розглядати як складний комплексний процес, що залежить від ряду факторів [1].

Становлення екологічної компетентності студентів визначається змістом та характером (ступенем складності) знань про природу. Це повинні бути знання екологічного змісту, які відображають основні взаємозв'язки природних явищ. Щоб екологічне виховання не було необґрунтованим, обов'язково потрібно формування екологічної компетентності.

При проходженні факультативу «Екологія довкілля» студенти виявляються включеними в наступні процеси:

- усвідомлення особистої значущості екологічних проблем освітньої установи і розвиток потреби в поліпшенні якості навколишнього середовища [2];
- розвиток пізнавального інтересу до навколишнього світу і вироблення умінь розпізнавати, обстежувати і вирішувати проблемні ситуації в сфері екології на основі розумових операцій репродуктивного, продуктивного і евристичного типу;
- розширення технологічного поля і екологізація контексту професійної підготовки фахівця;
- вивчення нормативно-правової основи екологічної діяльності та дотримання моральних норм і правил поведінки в навколишньому середовищі в повсякденному житті, підвищення особистої екологічної відповідальності;
- придбання навичок раціонального природокористування та гармонізація відносин з навколишнім світом і самим собою;
- формування критичного мислення в зв'язку з придбанням умінь аналізувати роль природних об'єктів в житті людини, можливості прогнозувати результати людського впливу на природу;
- оволодіння систематизованими екологічними знаннями, усвідомлення соціальної та особистої значущості дослідницької діяльності в сфері екології, прагнення і вміння вирішувати проблемні ситуації;
- формування емоційно-ціннісного ставлення до будь-якої екологічної ситуації, розвиток емоційно-чуттєвого сприйняття світу;
- розвиток комунікативних умінь вступати в діалогічне спілкування в процесі спільного вирішення проблем.

Для гармонійного формування екологічної компетентності факультативу «Екологія довкілля» повинен враховувати особливості напрямків, які у своїй сукупності являють його основу.

Реалізація факультативу включає науково-дослідницький напрямок, який реалізується шляхом залучення студентів в діяльність екологічних громадських об'єднань. Дослідницька діяльність має організовуватися у вигляді послідовного розв'язку взаємопов'язаних проблемних ситуацій екологічного змісту. При цьому окремо взята проблемна

ситуація має включати етапи розпізнавання, обстеження і розв'язку, виступати модулем цілісного педагогічного процесу.

Проектно-виробнича діяльність має бути виражена у проведенні комплексних досліджень в галузі природокористування, розробці рекомендацій щодо їх вирішення; забезпеченні ресурсовиробничої функції природного середовища; оцінці впливів на навколишнє середовище; розробці і здійсненні моніторингу в галузі природокористування; аналізі приватних і загальних проблем використання природних умов і ресурсів.

Контрольно-експертна діяльність має включати розробку практичних рекомендацій по використанню природно-ресурсного потенціалу територій; розробку систем раціонального природокористування; проведення екологічної оцінки господарських проектів.

Практико-орієнтований напрям комплексного факультативу «Екологія довкілля» включає закріплення і поглиблення теоретичних знань, отриманих студентами в процесі навчання у вузі, на основі глибокого вивчення науково-дослідної, проектно-виробничої, контрольно-експертної видів професійної екологічної діяльності; оволодіння основами управління в сфері природокористування та охорони природи; систематизація та аналіз зібраних емпіричних матеріалів з метою написання курсової чи дипломної роботи; виховання виконавської дисципліни та вміння самостійно вирішувати виникаючі проблеми з екології; отримання знань для подальшого вибору професій; формування стійкого інтересу, почуття відповідальності та поваги до обраної професії; вироблення навичок самостійного аналізу результатів роботи; виконання конкретного дослідження відповідно до індивідуального завдання керівника практики; придбання професійних якостей майбутнього фахівця з екологічної проблематики [3].

Узагальнюючи вищевикладене укладемо, що структура і функціонал факультативу «Екологія довкілля» має також включати результативний аспект процесу формування екологічної компетенції студента, виражений в рівнях сформованості умінь, кожен з яких передбачає специфічну активність, яка визначається на основі експертних оцінок.

В цілому, для реалізації системи підготовки фахівців з високою екологічною культурою визначені наступні характерні особливості практичної діяльності: специфічне управління екологічною діяльністю в освітній сфері; необхідність моделі управління природоохоронною діяльністю та екологічної освіченістю майбутніх випускників університету; необхідність забезпечення наступності в професійно-екологічній освіті працівників освітньої сфери.

Література:

1. Даниленкова В.А. Формирование экологической компетенции у студентов технического вуза: автореф. дис. канд. пед. наук: электронная библиотека диссертаций. – М.: dissercat.com, 2005.

2. Балл Г. О. Орієнтири сучасного гуманізму в сучасній освітній, психологічній сферах / Г. О. Балл. – Житомир : Волинь, 2008. – 232 с. 2.
3. Глухова Г.Г. Аксіологічні засади формування екологічної культури студентів вищих технічних навчальних закладів :автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 «Теорія та методика виховання» / Г.Г. Глухова. – Київ, 2008. – 20 с.

Ярошенко О. Л., викладач кафедри
англійської мови технічного спрямування № 2

*Національний технічний університет України
«Київський політехнічний інститут
імені Ігоря Сікорського»
м. Київ, Україна*

ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Навчання англійської мови, як засобу спілкування вимагає цілеспрямованої уваги. Неможливо вивчати мову не знаючи слів. Лексична одиниця – ядро мови. Правильне вживання лексики та насичений словниковий запас це – ключ до вільного іншомовного спілкування.

Навчання англійської мови посідає одне з провідних місць у загальному навчанні учнів та й взагалі у всебічному розвитку. Знання іноземної мови поєднується із знанням слів, в той час як володіння мовою – з лексичними навичками. Отже, лексичні навички слід розглядати як найважливіший компонент змісту навчання іноземної мови, а їх формування саме і є метою навчання лексичного матеріалу.

Для того щоб навчання було ефективним та підібрані методи відповідали потребам студентів, процес засвоєння лексичного матеріалу поділяється на етапи. Таким чином виділяють наступні етапи, а саме: етап ознайомлення учнів з новими лексичними одиницями; етап автоматизації дій учнів з новими лексичними одиницями.

Ознайомлення з новими лексичними одиницями починається з семантизації – розкриття значення нових слів. Способи семантизації поділяють на перекладні та безперекладні. До безперекладних відносяться: наочна семантизація (демонстрація малюнків, предметів, діапозитивів, картин, жестів, рухів тощо), мовна семантизація, дефініція, тлумачення. Наочність може бути зображальною та предметною. Окремі способи мають свої переваги і недоліки і виділити один найефективніший неможливо. Слова англійської мови відрізня-

ються за формою, значенням, сполучуваністю, виражають предмети або абстрактні явища. Тому спосіб семантизації доцільно добирати до окремого слова, чи групи слів. Ефективним вважається поєднання декількох способів.

Під лексичною компетенцією розуміють лексичні знання, а також здатність використовувати мовний словниковий запас у мовленні: усному (аудіювання, говоріння) і писемному (читання, письмо).

Лексичні знання включають: знання про звукову форму лексичної одиниці (ЛО), необхідні для її правильної вимови та розпізнавання і розрізнення на слух; знання про графічну форму, правила орфографії, необхідні для правильного написання ЛО та розпізнавання і розуміння її при читанні; знання з граматики, необхідні для утворення слівосполучень; знання семантики слів, необхідних для утворення вільних словосполучень;

Для забезпечення функціонування лексики у процесі спілкування потрібно сформувати у студентів відповідні лексичні навички: рецептивні і репродуктивні.

Реалізації освітнього і розвиваючого потенціалу формування лексичної компетенції школярів мають сприяти добір навчального матеріалу і технологія роботи з ним. Лексична компетенція визначається як наявність певного запасу лексичних одиниць (ЛО) з урахуванням здатності адекватно їх використовувати: коректно вимовляти і писати, правильно організовувати граматично, розуміти на слух і в процесі читання, оперувати ними в актах комунікації у потрібному темпі і в різноманітних значеннях, доречно вживати образні вислови, прислів'я, приказки, фразеологічні звороти для досягнення відповідного комунікативно-функціонального результату. Таким чином сформована лексична компетенція стає підґрунтям для реалізації мовленнєвої, соціокультурної та соціолінгвістичної компетенцій студентів.

Показниками володіння мовним матеріалом на рівні лексичних знань є: правильність розуміння й відтворення ЛО; швидкість виконання відповідних дій, що має свідчити про процес ще свідомого оперування інформацією про нові ЛО. Швидкість вимірюється часом виконання завдання, який в репродукції залежить від індивідуального темпу мовлення або письма.

Перевірка знань ЛО на рецептивному і репродуктивному рівнях проводиться у певному і чітко визначеному місці навчального процесу, а саме після повідомлення лексичних знань. Відомо, що студенти неоднаково швидко запам'ятовують нові слова. Тому на певному етапі заняття виникає таке: деякі студенти виконують завдання досить швидко, а деякі не можуть впоратися з ними взагалі. Якщо у такій ситуації перейти до наступного етапу роботи, з'являється небезпека утворення прогалин у знаннях слабшого студента, накопичення яких у подальшому приведе до неможливості користуватися англійською мовою як засобом спілкування. Вирішити таку проблему допоможе

прийом «активної асистенції»: слабким студентам даються додаткові вправи, а сильнішим пропонується допомагати їм у роботі. Далі студент-асистент, виконуючи роль викладача, пропонує слабшому студенту виконати інше контрольне завдання, і лише після отримання результату вся група може просуватися далі.

Застосування прийому «активної асистенції» приносить користь і слабкому, і сильному студенту: слабкий одержує можливість «пригальмувати» і краще запам'ятати й осмислити новий лексичний матеріал, а сильний отримує можливість випробувати свої сили у навчанні слабшого товариша, що підвищує його самооцінку і тому має високу мотиваційну цінність.

Сучасне навчання іноземної мови студентів передбачає їх спілкування на міжкультурному рівні в найбільш типових ситуаціях на основі комунікативного мінімуму, який повинен включати певний обсяг країнознавчих та лінгвокраїнознавчих знань. Джерелом відбору лексичного матеріалу мають бути автентичні матеріали: зразки літератури, словники, відеозаписи фільмів на різну тему видавництва BBC. Звичайно, добір лексичного матеріалу має бути обмежений рамками тематики.

Мета навчання лексичних засобів спілкування полягає в оволодінні студентами навчальним матеріалом для здійснення спілкування і взаємодії в ситуаціях, які моделюються на занятті і які мають бути наближені до умов реальної комунікації. Тому викладач має забезпечити не тільки мотивацію ознайомлення з новими ЛО, але й мотиви кожного завдання і вправи при організації тренування.

Засвоєння лексики іноземної мови повинне мати не стільки теоретичний, скільки практичний характер, тому викладачі повинні прагнути розвинути в студентів не лише механізм знання, а й механізм володіння, розуміння.

На етапі комунікативної практики, метою якого є самостійне вживання лінгвістичного матеріалу в усіх видах мовленнєвої діяльності, наочність, посідає не останнє місце. Наприклад використання фраз кліше та таблиць по темі застосовують при складанні діалогів, та в монологічному мовленні. Тому, лексичні вправи повинні бути спрямовані на усвідомлення лексичних одиниць, сприяти логічному мисленню, формувати мовленнєві уміння та навички, відповідати характеру навчального матеріалу, нести виховний характер.

Про наявність лексичних знань в студентів свідчить їхнє розуміння значення нової ЛО в ізолюваному вигляді на слух та при читанні (у реценсії), а також їхня здатність вимовити й написати її відповідно до значення (в репродукції) в ізолюваному вигляді. Формуванню внутрішньої мотивації сприяє також формулювання мети контрольованого завдання: воно виконується для того, щоб уміти правильно вимовляти англійською мовою слова, які будуть потрібні для ведення бесіди за темою заняття.

Література:

1. Коломінова О. О. Формування англомовної лексичної компетенції. Іноземні мови. – 2005. – № 2. – С. 48-51.
2. Склярєнко О. В. Сучасні вимоги до вправ для формування лексичної компетенції. Іноземні мови. – 1999. – № 3. – С. 3-7.
3. Методика формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетенції: Курс лекцій: навч.- метод. посіб. [для студ. мовних спец. осв.-кваліф. рівня «магістр»] / [Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін.] ; за ред. С. Ю. Ніколаєвої – К. : Ленвіт, 2011. – 344 с.
4. Тарнопольський О. Б. Принципи навчання ділової англійської мови студентів вищих навчальних закладів економічного профілю / О. Б. Тарнопольський, С. П. Кожушко // Лінгвометодичні концепції викладання іноземних мов у немовних вищих навчальних закладах України. – Київ : Видавн. Європейського ун-ту, 2003. – С. 173-179.
5. Формування мовної особистості на різних вікових етапах : монографія / [Богуш А.М., Трифонова О.С., Кисельова О.І. та ін.] ; за ред. акад. А.М. Богуш. – Одеса : ПНЦ АПН України, 2008. – 272 с.

СЕКЦІЯ 10. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ

Швець В. П., студентка І курсу магістратури
факультету педагогіки та психології

*Національний педагогічний університет
імені М. П. Драгоманова
м. Київ, Україна*

АНАЛІЗ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ З ПРОБЛЕМИ УПРАВЛІННЯ ІННОВАЦІЯМИ У СФЕРІ ОСВІТИ

Інноваційну діяльність в освіті регламентує низка нормативних актів, а саме: Державна національна програма «Освіта (Україна ХХІ ст.)», Національна доктрина розвитку освіти, Закони України «Про освіту» та «Про інноваційну діяльність», Концепція розвитку національної інноваційної системи України, Положення «Про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності», «Про експериментальний освітній заклад» тощо [5; 7; 8; 9].

У згаданих нормативно-правових документах визначені правові, економічні та організаційні засади державного регулювання інноваційної діяльності в Україні, зокрема і в освітній галузі, а отже, вони спрямовані на підтримку розвитку освіти, науки, культури держави інноваційним шляхом; передбачають докорінне реформування освітньої галузі з метою формування творчого компетентного професіонала, готового самостійно поповнювати власні знання і використовувати новітні інформаційні технології.

Так, у Концепції розвитку національної інноваційної системи України, освіта визначається одним із провідних інститутів реалізації послідовної державної політики, спрямованої на активізацію інноваційних процесів, формування інноваційної культури суспільства, підвищення інноваційно-інтелектуального потенціалу країни, її конкурентоспроможності на світовому ринку технологій, наукових знань і трудових ресурсів. Забезпечення інноваційної спрямованості освіти має здійснюватися шляхом утворення інноваційних освітніх структур, реформування системи освіти з урахуванням вимог європейських стандартів і збереження культурних та інтелектуальних національних традицій, упровадження навчальних програм, спрямованих на виховання у дітей та молоді творчого мислення та позитивного ставлення до інновацій [2].

У Законі України «Про дошкільну освіту», Коментарі до «Базового компонента дошкільної освіти в Україні», Державній національній програмі «Освіта (Україна ХХІ століття)» однією з пріоритетних цілей є інноваційний характер освітньої діяльності, використання сучасних виховних та навчальних технологій. У статті 11 Закону України «Про дошкільну освіту» зазначено, що заклад дошкільної освіти, що здійснює інноваційну діяльність, може мати статус експериментального, який надається йому згідно з Положенням про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності [6].

Спираючись на визначення «інновацій» у Законі України «Про інноваційну діяльність», інновації у сфері освіти або освітні інновації можна трактувати як новостворені (застосовані) і (або) вдосконалені конкурентоспроможні технології, продукція або послуги, а також організаційно-технічні рішення виробничого, адміністративного, комерційного або іншого характеру, що істотно підвищують якість, ефективність та результативність освітнього процесу [7].

Основними елементами запровадження інноваційної діяльності є її носій як творча особистість, який має певну інноваційну ідею, тобто, ядро інновації та проводить інноваційний експеримент – джерело інновації; споживач інновації – педагог або група фахівців, які здобувають знання з певного напрямку; а також інституції, що забезпечують упровадження інновацій в освітній процес, а саме: заклади освіти; наукові, методичні та науково-методичні установи; науково-виробничі підприємства; державні та місцеві органи управління освітою й самоврядування в галузі освіти.

До сучасних психолого-педагогічних інновацій у вітчизняній системі освіти А. Олійник відносить такі: зміст, методи, прийоми і форми навчальної діяльності та виховання особистості; зміст і форми організації управління освітньою системою; організаційна структура закладів освіти; засоби навчання і виховання; особисті настанови викладача [4].

Як стверджує І. Дичківська, здатність до реалізації конкретних педагогічних інновацій стає однією з найважливіших умов їх успішної діяльності на ринку освітніх послуг, оскільки проблеми, що виникають в процесі їх функціонування, все менше регламентуються й вимагають творчого підходу й ініціативи педагогічного колективу для їх вирішення. Динаміка сучасного розвитку цивілізації, прогнозування його перспектив наводять на висновки, що освітня система, навчальний заклад, педагогічний колектив, педагог, які ігноруватимуть у своїй діяльності інноваційний чинник, не лише відставатимуть від суспільних процесів, тенденцій, а й спричинятимуть формування особистості, покоління, заздалегідь запрограмованих на аутсайдерські інтелектуальні, духовні, соціальні позиції [1].

Через розгляд динаміки інновацій, констатує С. Ковальова, стає можливим не тільки осягнення характеру розвитку наукового знання,

але й з'ясування загальних тенденцій трансформації соціуму та соціальних процесів [3].

Таким чином, освітніми інноваціями вважаються вперше створені, вдосконалені освітні, навчальні, виховні, управлінські системи, їх компоненти, що мають істотно поліпшити результати освітньої діяльності.

Провідними тенденціями в умовах інноваційних змін є демократизація, гуманізація, варіативність держаного управління й самостійної ініціативи педагогічних колективів, орієнтації на створення умов для реалізації інноваційної стратегії розвитку, формування інноваційного середовища закладу освіти, забезпечення якості освіти тощо.

Отже, розвиток інновацій та управління інноваційною діяльністю в системі освіти розглядається як безперервний процес якісних змін, що відбуваються завдяки впровадженню визначених напрямів, стає об'єктом управління на державному, регіональному та місцевому рівні, основні функції якого повинні бути спрямованими на: аналіз проблем в системі освіти, прогнозування майбутнього розвитку освіти, визначення напрямів інноваційного розвитку закладів освіти, стимулювання активних процесів впровадження інновацій в освіті, експертизу освітніх інновацій та відбір сучасних проєктів, моніторинг проведення інноваційної діяльності.

Сьогодні інноваційні процеси повинні здійснюватися в усіх освітніх структурах, зокрема в закладах дошкільної освіти. Нові типи закладів, систем управління, технологій і методик є проявами потенціалу інноваційних процесів, здійснення яких сприяє позитивним змінам. Послідовний, цілеспрямований і системний вплив органів управління освітою на інноваційні процеси в закладах дошкільної освіти сприятиме утвердженню інноваційної моделі розвитку української освіти.

Література:

1. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології. Практикум: Навчальний посібник. Київ : Видавничий дім «Слово», 2013. 448 с.
2. Євтух М. Забезпечення якості вищої освіти – важлива умова інноваційного розвитку держави і суспільства: Педагогіка і психологія. Київ, 2008. № 1. С. 70–74.
3. Ковальова С. В. До питання про поняття «дисемінація» у контексті освоєння педагогічного досвіду. URL : <http://www.nbuv.gov.ua/e-journals/NarOsv/2011-1/ksvopd.Htm>.
4. Олійник А. Поняття й реальність процесу інноваційного розвитку освіти в Україні в контексті Болонських декларацій // Вища освіта України. Київ, 2007. № 1. С. 42–49.
5. Національна доктрина розвитку освіти : затв. наказом Президента України від 17.04.2012 р. № 347/2002. Офіційний вісник України. 2012. № 16. С. 11.

6. Про дошкільну освіту : Закон України від 11.07.2001 № 2628-III. Дата оновлення: 05.09.2017. URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/2628-14>
7. Про інноваційну діяльність : Закон України від 04.07.2002 р. № 40-IV (зі змінами і доповненнями). URL: <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/40-15>.
8. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. *Голос України*. 2017. 27 верес. (№ 178-179). С. 10–22.
9. Про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності: Положення від 07.11.2000 р. № 522. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z0946-00>

СЕКЦІЯ 11. СОЦІАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ, ПСИХОЛОГІЯ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

Вакулюк А. О., студентка III курсу
філологічного факультету
Науковий керівник: **Пузь І. В.**,
кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри психології

*Донецький національний університет
імені Василя Стуса
м. Вінниця Україна*

ЧИННИКИ ПСИХОЛОГІЧНОГО КЛІМАТУ СІМ'Ї

Актуальність дослідження. Реалії сучасного суспільства засвідчують наявність широкого кола родинних проблем, в тому числі дисгармонійних взаємин подружньої пари. Аналіз стану сучасної сім'ї вказує на численні проблеми в її функціонуванні, при цьому часто причини тих чи інших проблем, неблагополуччя сім'ї в цілому полягають або у внутрішньо-сімейному спілкуванні, або в індивідуальних особливостях членів сім'ї. Загальновідомо, що психологічний клімат сім'ї впливає на міжособистісні стосунки її членів, на їхнє світовідчуття, самооцінку, саморегуляцію, на життєдіяльність і життєздатність сім'ї загалом.

Мета дослідження – дослідити чинники психологічного клімату сім'ї.

Виклад основного матеріалу: Проблемами вивчення психологічного клімату сім'ї займалися велика кількість психологів, серед них: І. Гребенніков, В. Кравець, О. Бондарчук, І. Дубровіна, Т. Юферева, Ю. Альошина, С. Ковальов, В. Кравець, В. Торохтій, В. Сисенко, Т. Андрєєва, А. Харитонов, Г. Тимченко та інші.

Психологічний клімат (атмосфера) сім'ї – це комплекс психологічних умов, що сприяють чи перешкоджають єдності родини, сукупність соціально-духовних, психофізіологічних, емоційних станів, настроїв, відносин членів сім'ї. Слід зазначити, що на формування психологічної атмосфери сім'ї мають вплив всі члени родини.

Психологічний клімат – це динамічна характеристика родинних взаємовідносин, що визначає їх стійкість, впливає не тільки на психологічний, а й на фізичний стан усіх членів сім'ї. Його створює кожен член сім'ї і від зусиль кожного залежить, яким він буде, сприятливим чи несприятливим і як довго триватиме шлюб [1].

Дослідники В. Кравець та І. Гребенніков розрізняють два типи психологічного клімату сім'ї: сприятливий і несприятливий. У сім'ях з несприятливим психологічним кліматом наявна напруженість, конфліктність міжособистісних стосунків, члени сім'ї один до одного ставляться байдуже або негативно, вони відчувають емоційний дискомфорт, незахищеність, перебуваючи в сім'ї.

Ознаками сприятливого психологічного клімату сім'ї є: високий рівень єдності, згуртованість; подружня сумісність; можливість всебічного розвитку особистості кожного її члена; висока доброзичлива вимогливість членів сім'ї один до одного; почуття захищеності та емоційної задоволеності; гордість за належність до своєї сім'ї; висока внутрішня дисциплінованість, принциповість, відповідальність; бажання і уміння розуміти інших; можливість вільно висловлювати власну думку з будь-якого питання; прагнення її членів проводити вільний час в домашньому колі; відкритість сім'ї, добрі стосунки з родичами, сусідами, друзями, знайомими; взаємна терпимість і коректність у випадках неспівпадання думок; прагнення до спільного розв'язання сімейних проблем, здатність переносити життєві труднощі тощо [5].

Як вважають І. Дубровіна та Т. Юрфеева, одним з основних чинників забезпечення психологічного клімату являється сумісність людей, об'єктивним показником якої є сам факт збереження сім'ї, а суб'єктивним – відчуття у членів сім'ї психологічного комфорту, надійності, захищеності, задоволення від спілкування один з одним.

Пропонуємо розглянути детальніше поняття подружньої сумісності. Аналіз наукової літератури показав, що подружня сумісність – це явище багаторівневе і багатоаспектне, що включає в себе психофізіологічну сумісність, особистісну сумісність, в тому числі когнітивну (осмислення уявлень про себе, інших людей і світ в цілому), емоційну (переживання відбувається в зовнішньому і внутрішньому світі людини), поведінкову (зовнішнє вираження уявлень і переживань); сумісність цінностей, або духовну сумісність [3].

Як зазначає С. Ковальов, існує певна ієрархізована структура подружньої сумісності з такими відповідними її видами: психофізіологічна сумісність темпераментів; узгодженість функціонально-рольових очікувань та ціннісно-орієнтаційну єдність. Остання є вищим рівнем подружньої сумісності- це ступінь збігу оцінок, настановлень і позицій подружжя відносно сімейних цілей і цінностей. Більшість дослідників вважають, що однією з найважливіших для налагодження сприятливого психологічного клімату є сексуальна сумісність, проте, її необхідно розглядати тільки в єдності з іншими видами сумісності [2]. Слід зауважити також, що в різний час багато авторів підкреслювали роль зрілості особистості для успішності побудови шлюбу і сім'ї (А. Адлер, В. Сисенко, Т. Андреева, А. Харитонов, Г. Тимченко).

На думку В. Кравець, варто виділяти такі основні етапи досягнення подружньої сумісності:

1) усвідомлення того, що твій шлюбний партнер відрізняється від тебе і має повне право бути іншим, не схожим ні на тебе, ні на будь-кого;

2) усвідомлення того, що ти повинен пройти свою половину шляху до сумісності;

3) інтенсивне пізнання особливостей партнера, його звичок, інтересів, пізнання його як людини;

4) зміцнення позитивних емоційних установок щодо партнера, розвиток потреби в емоційному контакті, синхронізація емоційних реакцій і формування стійкого позитивного емоційного фону подружніх стосунків;

5) досягнення координованості психомоторики, щоб спільний темпоритм рухів влаштовував обох і не вимагав значного нервового напруження;

6) формування відповідності сімейних, рольових очікувань і відповідно характерологічної взаємодії. Прагнення з'ясувати і зрозуміти уявлення і невисловлені вимоги вашого партнера до вашої поведінки;

7) поглиблення взаєморозуміння, турбота про зближення інтересів;

8) намагання кожного з партнерів стати трішки схожим один на одного (у думках, звичках, потребах, вчинках, оцінках, діях);

9) формування не лише спільної мети, але й спільних мотивів її досягнення, адже спільний мотив, спільна мета спонукають до узгодженості дій, що допомагає виробити стиль сімейної взаємодії;

10) підвищення культури спілкування у процесі подружньої взаємодії.

Важливе значення для психологічного клімату сім'ї має рівень її психологічного здоров'я. На думку В. Торохтій, психологічне здоров'я сім'ї – це інтегральний показник динаміки життєво важливих сімейних функцій, що виражає якісний аспект соціально-психологічних процесів, які відбуваються в родині.

Основні показники та критерії психологічного здоров'я сім'ї за В. Торохтій та О. Прохоровою є подібність сімейних цінностей; функціонально-рольова узгодженість; емоційна задоволеність; адаптивність в мікросоціальних відносинах; спрямованість на сімейне довголіття [4].

Великий вплив на психологічний клімат має характер спілкування між членами сім'ї. Стійкий позитивний емоційний настрій, взаєморозуміння, доброзичливість, що позначається на настрої її членів, загальному стилі їхнього життя – визначають позитивний емоційно-психологічний мікроклімат. Така сім'я відкрита як для внутрішньосімейного (між подружжям, подружжям і дітьми, подружжям і батьками), так і для позасімейного (з друзями, сусідами, знайомими) спілкування.

Знервованість, постійна роздратованість, грубість, сварки, піклування лише про власний комфорт, призводять до негативного емоційно-психологічного мікроклімату. Такі життєві умови подружжя, зумовлюють депресивні стани, стресові ситуації, дефіцит позитивних емоцій, емоційну напругу.

Таким чином, аналізуючи вищевикладене, можна зробити висновок, що важливою умовою сприятливого психологічного клімату в родині є подружнє сумісність, об'єктивним показником якої є сам факт збереження сім'ї, а суб'єктивним – відчуття у членів сім'ї психологічного комфорту, надійності, захищеності, задоволення від спілкування один з одним. Сукупність суб'єктивних психологічних чинників стабільності сім'ї забезпечує психологічне здоров'я сім'ї. Варто зазначити, що психологічний клімат не є чимось незмінним, даним раз і назавжди – це динамічна характеристика родинних взаємовідносин. Він визначає стійкість сімейних відносин, надає рішучого впливу на розвиток. Оскільки співучасниками і співтворцями психологічної атмосфери є всі члени родини, то саме від характеру їх взаємодії залежатиме подальший розвиток сімейних відносин.

Література:

1. Венгер А. Сім'я, як соціально-психологічний феномен. Гуманітарний вісник. 2015. № 37. С. 50-60.
2. Ковалев С. В. Психология семейных отношений. М.: Педагогика, 1987.- 160 с.
3. Кошева Ю. В., Кірюхіна М. В., Хомяк О. В. «Подружнє сумісність у психологічному аспекті» // Імідж сучасного педагога. – 2019. – № 3. – С. 62-66.
4. Торохтий В. С. Психологическое здоровье семьи / Торохтий В. С., Прохорова. О. Г. – М.: КАРО, 2009. – 160 с.
5. Туркова, Л. І. Соціальні проблеми сучасної української сім'ї / Туркова Л. І., Нікітіна Л. А. // Матеріали Всеукр. студент. наук.-практ. конф. «Проблеми соціально-гуманітарних наук», 2018 р. – Запоріжжя: АА ТанDEM, 2019. – С. 371–378.
6. Хавула Р. «Психологічні особливості подружньої сумісності». Актуальні питання гуманітарних наук. 2012. Вип.3. С. 258-267.

Діденко О. Ю., студентка IV курсу
філологічного факультету

*Донецький національний університет
імені Василя Стуса
м. Вінниця, Україна*

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ ВІЙСЬКОВИМ, ЯКІ БУЛИ УЧАСНИКАМИ БОЙОВИХ ДІЙ

Загальновідомо, що наслідки війни впливають не тільки на фізичне, алей психічне здоров'я військовослужбовців, на їх психологічну врівноваженість, світогляд, систему ціннісних орієнтацій та ін. Саме тому, важливим є своєчасне надання медико-психологічної допомоги, що сприяє подальшому розвитку особистості військового у майбутньому. Встановлено, що відсутність спеціальних медико-психологічних заходів з відновлення травмованої психіки може призводити до хронічного перебігу психічних розладів, в тому числі до розвитку посттравматичного стресового розладу, що призводить до зміни особистості військового, його соціальної та професійної дезінтеграції, прояву різних форм девіантної поведінки (алкоголізм, наркоманія, суїцид тощо) [5].

Основним психотравмуючим впливом бойової обстановки є досить тривале перебування військовослужбовців в умовах специфічного бойового стресу, що накладає свій негативний відбиток. У період бойвих дій стрес виконує певну позитивну функцію для людини, проте після закінчення війни вона стає негативним, руйнівним чинником в силу постстресових реакцій.

Не можна опрацьовувати пережитий досвід, коли перед цим найважливіше було вижити, і напруга допомагала цьому. Адже за правилами тактичної медицини, у зоні обстрілу – розслаблення пораненого небезпечно не лише для нього самого, а й для побратимів, яким його доведеться нести під кулями на собі. Вони усі стають мішенями. Тож бути «при тямі», сконцентрованим – важливо для виживання. Так само це стосується і психологічного стану. Психокорекційну роботу варто відкласти до моменту, коли солдат буде в безпеці і його не чекатиме повернення на фронт: у зоні АТО це може принести більше шкоди аніж користі.

Американський спеціаліст, що працює із наслідками бойового стресу, Епріл Нейчурал, представила дієвий спосіб досягнення швидкого розслаблення військових, що перебувають у зоні військових дій, сутність якого полягає в тому, що солдат має опанувати методи релаксації (аутотренінг, медитація, прослуховування музики) до відправки у зону бойових дій, для того щоб їх потім успішно застосо-

увати. Такий порядок дій швидше дозволить розслабитися і матиме стійкіший ефект на фронті [4].

Одним із компонентів соціально-психологічної адаптації вважаємо психотерапевтичну та психокорекційну допомогу. Найвідомішими підходами в психотерапії посттравматичних стресових розладів, є програми управління стресом, підтримувальна недирективна роджеріанська психотерапія, гіпнотерапія, психодрама, а також інтерперсональна, психодинамічна, когнітивно-поведінкова психотерапія і терапія методом десенсибілізації й репроцесингу травматичної пам'яті за допомогою рухів очима. В той самий час когнітивно-поведінкова травмофокусована психотерапія охоплює різні схеми втручання, спрямовані на переосмислення та повторне переживання травматичних подій. Основними методами травмофокусованих втручання є експозиція наживо, експозиція в уяві, пролонгована експозиція, стимульна конфронтація, повторне когнітивне опрацювання, когнітивна реструктуризація, а також наративна реконструкція. Але останній досвід фахівців, зважаючи на біологічну природу психічного, свідчить, що повторне переживання травматичного досвіду не сприяє успішному подоланню (одужанню).

Психологічна допомога військовослужбовцям, які були учасниками бойових дій повинна включати декілька напрямів [1]:

1. Діагностика синдрому соціально-психологічної дезадаптації у військовослужбовця (психоемоційного стану у цивільному житті, використовуваних стратегій адаптації, поведінки) на підставі результатів психодіагностики індивідуальних особливостей військовослужбовця.

2. Психологічне консультування (індивідуальне і сімейне). У індивідуальних бесідах необхідно дати військовослужбовцям можливість висловити усе наболіле, виявляючи зацікавленість їх розповіддю. Потім доцільно роз'яснити, що переживаний ними стан – тимчасовий, воно властиво усім, хто брав участь у бойових діях. Дуже важливо, щоб вони відчули розуміння і побачили готовність допомогти їм з боку не лише фахівців, але і близьких, рідних. Потужним засобом психологічної реабілітації є щирий прояв розуміння і терпіння до проблем осіб, що пережили психотравматичні військові умови. Відсутність такого розуміння і терпіння з боку близьких призводить іноді до трагічних наслідків.

3. Психокорекційна робота. Психологічна корекція або психокорекція – це діяльність по виправленню (коригуванню) тих особливостей психічного розвитку, які по прийнятій системі критеріїв не відповідають оптимальній моделі (нормі). Кваліфікована психотерапевтична допомога потрібна тим військовослужбовцям, у яких відзначаються різко виражені і запущені порушення адаптації (депресія, алкоголізм, девіантна поведінка і т. д.).

4. Навчання навичкам саморегуляції (прийомам зняття напруженості за допомогою релаксації, аутотренінгу і іншим методам).

5. Соціально-психологічні тренінги з метою підвищення адаптивності військовослужбовця і його особового розвитку.

6. Допомога в професійному самовизначенні, профорієнтація в цілях перенавчання і подальшого працевлаштування.

Робота психолога з учасниками бойових дій потребує індивідуального підходу. Хоча існує стандартна схема. На первинному прийомі проводиться бесіда з пацієнтом, збирається основна інформація. При потребі проводиться тестування. Надається інформація про особливості психологічної допомоги учасникам бойових дій та іншим категоріям пацієнтів; ознайомлення з техніками релаксації, дихання; робота з ресурсом.

Є невеликий відсоток осіб, які не потребують психологічної корекції – не виявляють скарг на порушення емоційного стану, погіршення самопочуття. Ці люди, зазвичай, ведуть здоровий спосіб життя: займаються спортом, не вживають алкоголь, наркотики. На даний час вони можуть не звертати уваги на присутність негативних сновидінь, або гостру реакцію справедливості на поточні події в країні. Але це також може бути сигналом порушення адаптації після повернення з зони бойових дій. Тому, якщо пацієнт і зазначає, що скарг нема, то все рівно надається інформація про особливості психологічної допомоги [3].

При більш проблемних ситуаціях проводиться поглиблена діагностика та психокорекція. Це частіше відбувається на повторному прийомі та подальшій роботі. Використовуються тести та опитувальники на виявлення посттравматичного стресового розладу (ПТСР), тривожного розладу, депресивних проявів, рівня агресивності. Проводиться діагностика стану особистості та її якості.

Діагностичний матеріал дозволяє розглянути більш детально психічний стан пацієнта, визначити рівень емоційної стійкості, якість комунікативної сфери особистості, екстраверсії – інтроверсії тощо.

Отже, організація психологічної допомоги для військових, які були учасниками бойових дій сприяє отриманню необхідної інформації, про можливі зміни, які відбуваються з особистістю в наслідок переживання постратравматичного стресового розладу, стабілізації психоемоційного стану, профілактиці розвитку можливих психічних та психосоматичних розладів.

Література:

1. Коkun О.М., Агаєв Н.А., Пішко І.О., Лозінська Н.С., Остапчук В.В. Психологічна робота з військовослужбовцями – учасниками АТО на етапі відновлення: Методичний посібник. К.: НДЦ ГП ЗСУ, 2017. 282 с.
2. Євсюков О. П., Садковий В. П. Специфіка особистісних змін, що відбуваються з людьми, які пережили психічну травму. *Проблеми екстремальної та кризової психології*. 2010. Вип. 7. С. 120-128.

3. Ярошок Ю. В. Регуляція психічної напруженості військовослужбовців в екстремальних умовах службово-бойової діяльності : Дис... канд. психол. наук: 20.02.02 / Національна академія Прикордонних військ України ім. Богдана Хмельницького. Хмельницький, 2000. 165 с.
4. Інформаційний портал Українська правда України 2018. URL: <https://life-after-ato.com.ua/post/712>
5. Сумський клінічний госпіталь ветеранів війни України. Суми, 2018. URL: <https://sumy-gospital.lic.org.ua/statti/psychologichna-reabilitatsiya-uchasnykiv-ato-vydy-diyalnosti-praktychnogo-psyhologa/>

СЕКЦІЯ 12. ПЕДАГОГІЧНА ТА ВІКОВА ПСИХОЛОГІЯ

Венгер О. П., кандидат психологічних наук,
викладач циклової комісії діловодства та філологічних дисциплін

*Хмельницький торговельно-економічний коледж
Київського національного торговельно-економічного університету
м. Хмельницький, Україна*

ВИКОРИСТАННЯ ВІДНОВЛЮВАЛЬНОЇ ПРАКТИКИ ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ЗАСІБ ПРОТИДІЇ БУЛІНГУ В НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

Проблема булінгу стала темою загальнонаціональних бесід та дискусій протягом останнього десятиліття в українській психології та педагогіці. З метою вирішення цієї проблеми було розроблено та впроваджено численні заходи проти знущань, а юристи працюють над розробкою та імплементацією державних і місцевих законів щодо протидії булінгу. Важливим супроводом цих зусиль стала велика кількість досліджень, присвячених знущанням в студентському та учнівському колективах. Українські та закордонні психологи та педагоги прагнуть зрозуміти причини булінгу, його наслідки та, головне, способи ефективного втручання та запобігання знущанням.

На сьогоднішній день існує значне розуміння поведінки знущань, починаючи від ранньої роботи Дена Олвея [1] у Скандинавії до вичерпних творів Кена Рігбі [2], а також різні засоби вирішення цього питання в навчальному середовищі вищого рівня, яким присвятила свої роботи Е. Філд [3].

Хоча в сучасній психології та педагогіці використовують кілька визначень булінгу [4], проте в своєму корені це одна з форм насильства та агресивної поведінки серед молоді.

Тут важливо виділи наступні три аспекти, які часто використовуються для відмежування знущань (булінгу) від інших видів агресії чи насильства:

- поведінка впливає з наміру викликати страх, тиск чи шкоду;
- поведінка повторюється з часом;
- існує дисбаланс сил між хуліганом і жертвою. Цей дисбаланс може бути як реальним, так і відчутним лише жертвою [5].

Знущання можуть бути фізичними (наприклад, ударами), словесними (наприклад, обзивання) або психологічними (наприклад, чутки,

соціальне відчуження). Як правило, особи, причетні до знущань, класифікуються як хулігани, жертви хуліганів, жертви або свідки.

Останні дані в Сполучених Штатах свідчать, що один з п'яти учнів старших класів (20,8%) повідомляє про знущання (Національний центр статистики освіти США, 2016). При чому:

- 13.3 % учнів висміювали, обзивали чи ображали;
- 12.2 % учнів стали предметом пліток;
- 3.9 % учнів отримували погрози від однолітків;
- 5.1 % учнів штовхали, ставили підніжки чи плювали;
- 2.5 % учнів намагались змусити робити те, чого вони не хотіли;
- 5.0 % учнів були виключені навмисно з спільної діяльності;
- у 1.8 % учнів знищували майно;
- 15.5% учнів зазнали кібербулінгу.

В Україні ситуація не є кращою. Дитячий фонд ООН ЮНІСЕФ підрахував, що 67% українських школярів стикалися з проблемою булінгу, при чому 24% школярів зараховують себе до числа жертв булінгу, а 44% школярів ігнорували побачені прояви булінгу, тому що їм було страшно за себе. У підлітковому віці цькувань зазнали більше третини учнів, 48% з них нікому не розповідали про ці випадки.

Знущання можуть призвести до фізичних травм, соціальних та емоційних негараздів, шкоди самому собі та навіть смерті. Булінг також збільшує ризик депресії, тривоги, труднощів зі сном, зниження навчальних досягнень та призводить до небажання йти до навчального закладу. Молодь, яка знущається над іншими, піддається підвищеному ризику вживання наркотичних речовин, зростанню академічних проблем та зазнає насильства пізніше в підлітковому та дорослому віці. Молодь, яка знущається над іншими та зазнає знущань над собою, страждає від найсерйозніших наслідків і піддається більшому ризику для психічного здоров'я та поведінкових проблем.

Основні симптоми, які відчувають молоді люди, з яких знущаються та ті, хто є свідком їхніх знущань:

- фізичні симптоми (головний біль, болі в животі, болі в спині, запаморочення);
- психологічні симптоми (поганий настрій, нервозність, відчуття слабкості, труднощі зі сном, ранкова втома, відчуття покинутості, самотність і безпорадність).

Знущання в дитячому і підлітковому віці може мати негативні наслідки, які прослідують за учнями у доросле життя. Нещодавно проведене дослідження виявило, що, вже дорослими, жертви мають більшу поширеність агорафобії, загальної тривоги та панічного розладу порівняно з тими, хто не був жертвою, і що хуліган та його жертви мають підвищений ризик депресії, панічний розлад, агорафобію та суїцидальність.

Знушальні поведінки варіюються від психопатичної агресії, що передбачає вуайеристичний намір заподіяти шкоду іншим особам до звичайної дратівливої поведінки.

Хоча увага в першу чергу стосується булінг-поведінки в школі та коледжі, її принципи застосовуються і на робочих місцях – тим більше, враховуючи, що поведінка дорослих – зріла і контролюється ними. Проте саме школи та коледжі пропонують ідеальне середовище для знушань.

У підлітків загострене почуття самосвідомості, оскільки статеве дозрівання та пов'язана з ним гормональна активність створюють у кожного крихке і досить невпевнене почуття себе, внутрішню свідомість, яка призводить до одержимості особистим виглядом та страхом приниження.

Ось тут на перший план виходить дружба. Щастя дітей та молодих людей сильно залежить від якості їхніх стосунків. Не тільки досвід дружби з усіма її підйомами та падіннями є важливою рисою розвитку, але друзі є джерелом емоційної підтримки, коли справи йдуть не так. Якість дружби є важливим фактором того, захищена молода людина від знушань чи ні. Молоді люди, чиї друзі мають низькі захисні якості (можливо, тому що вони також слабкі та вразливі), мають більше шансів зазнати насильства, а також розвинути проблеми інтерналізації, такі як депресія.

Дедалі популярніший метод вирішення епізодів знушань походить із відновлювальної практики [6]. Відновлювальна практика бере свій початок з миротворчих методів, розроблених громадами маорі, а останнім часом успішно застосовується в системі кримінального правосуддя у Сполучених Штатах для відновлення емоційного збитку, заподіяного злочинцем, шляхом об'єднання двох сторін до участі в процесі лагодження, відновлення та реінтеграції.

У травні 2000 р. Молодіжна юстиційна колегія (YJB) Англії та Уельсу розпочала пілотну ініціативу в двох школах Лондона, використовуючи конференції з відновлюваного правосуддя для вирішення питань про виключення, прогули, знушання, насильство та інші форми антисоціальної поведінки. Цей пілотний проект став успішним і охопив школи по всій Великобританії.

Відтоді все більше шкіл застосовували відновлювальні практики та адаптували їх під власну культуру. При правильному використанні відновлювальні практики можуть бути дуже ефективним інструментом для боротьби з хуліганством оскільки основна увага приділяється лікуванню шкоди, зверненню до емоцій та активній участі всіх причетних. Найголовніше, що відновлювальна практика розглядається як процес навчання, який надає можливість тим, хто бере участь у епізоді знушань, задуматися про те, що сталося, стати більш емоційно свідомими та, якщо можливо, відчувати посилення співчуття та розуміння різних поглядів.

Уорен і Вільямс [7] стверджують, що відновлювальні підходи не є м'яким варіантом. Насправді, процес відновлення може бути важчим для винних, ніж санкції. Причиною цього є те, що, щоб відшкодувати шкоду, вони мусять зіткнутися з повним емоційним впливом того, що вони зробили іншій людині.

Однак відновлювальна практика не є заміною санкцій, і навчальні заклади повинні зберігати санкції за найсерйозніші інциденти. Але школи та коледжі, які запровадили відновлювальну практику, вважають, що формальні санкції потрібні рідше.

Викладачі часто повідомляють, що навчальне середовище стає безпечнішим та більш турботливим після впровадження відновлювальної практики та стверджують, що взаємини з однолітками загалом покращуються [7].

Проте, не потрібно забувати, що головним для успіху відновлювальної практики є ступінь її інтеграції у систему навчання та виховання навчальної закладу.

Література:

1. Olweus, D. (1996) The Revised Olweus Bully/Victim Questionnaire. Bergen, Norway: Research Centre for Health Promotion (HEMIL Centre), University of Bergen
2. Rigby, K. (2002) New Perspectives on Bullying. London: Jessica Kingsley Publishers.
3. Field, E.M. (2007) Bully Blocking: Six Secrets to Help Children Deal with Teasing and Bullying. London: Jessica Kingsley Publishers.
4. Smith, P. K., Cowie, H., Olafsson, R. F. and Liefhoghe, A. P. D. (2002) Definitions of bullying: a comparison of terms used, and age and gender differences, in a fourteen-country international comparison, *Child Development*, 73: 1119–1133.
5. Ferguson, C. J., Miguel, C. S., Kilburn, J. C., & Sanchez, P. (2007). The effectiveness of school-based anti-bullying programs: A meta-analytic review. *Criminal Justice Review*, 32, 401–414.
6. Cowie, H., Boardman, C., Dawkins, J. and Jennifer, D. (2004) *Emotional Health and Well-being: A Practical Guide for Schools*. London, Sage Publications.
7. Warren, C., Williams, S. (2007) *Restoring the Balance*. London: Lewisham Action on Mediation Project.

Вінник Н. Д., кандидат психологічних наук,
старший науковий співробітник,
старший викладач кафедри психології особистості
та соціальних практик Інституту людини

Фефелова В. В., студентка IV курсу Інституту людини

*Київський університет імені Бориса Грінченка
м. Київ, Україна*

ІЗОТЕРАПІЯ ЯК ПРИРОДНИЙ МЕТОД ДУХОВНОГО РОЗВИТКУ ПІДЛІТКІВ

Головною метою для практикуючих психологів є допомога людині в досягненні позитивних змін особистісного росту, а використання художніх матеріалів в спокійній і невимушеній обстановці, на нашу думку, неабияк цьому сприятиме. Також відомо, що найзначніших особистісних змін людина зазнає в підлітковому віці – періоді визначення життєвих планів, формування системи цінностей, світогляду, переконань, ідеалів, сенсу життя, в цілому – особистісного, професійного і життєвого самовизначення. Таким чином, не визиває сумнівів актуальність проблеми розвитку духовного світу особистості, особливо у зв'язку з утвердженням ринкових відносин, коли діалектика розвитку матеріальних і духовних інтересів та потреб вимагає гармонізації.

Ж.М. Юзвак розглядає духовність як творчу здатність людини до психічної самореалізації та самовдосконалення, яка зумовлюється такими особливостями когнітивно-інтелектуальної, чуттєво-емоційної та вольової сфер, що сприяють успішному формуванню та реалізації потреб в цілеспрямованому пізнанні та ствердженні у життєдіяльності істинних загальнолюдських етичних та естетичних цінностей, усвідомлення єдності та Всесвіту [4, с. 17].

Слід зазначити, що підлітковий вік характеризується не просто збільшенням обсягу знань, але і розширенням розумового кругозору, появою в ньому теоретичних інтересів і потреби звести різноманіття фактів до деяких принципів [1]. Однак перешкодою в цьому може бути тривожність, яка, як відомо, уповільнює рух до незалежності та безпечної ідентичності. Тому корисно забезпечити безпечний вияв неприємностей, які спричинюють тривожність. У підлітків із підвищеною тривожністю, яка мотивована ситуаціями в сімейному середовищі або у зовнішньому світі однолітків та суспільства, на думку багатьох вчених, настає полегшення, коли вони виражають свої тривоги за допомогою ізотерапії, яка є природним дбайливим методом лікування душі через мистецтво.

Ізотерапія може запропонувати систему підтримки для підлітків, які зазнають жорстокого поводження, депресії, відсутності самоповаги або раптової соціальної чи академічної невдачі, що приводить до стресу та підвищеної тривожності.

Відповідно до звіту про психічне здоров'я дітей, тривожні розлади є найпоширенішим розладом психічного здоров'я у дітей та підлітків. Майже кожен третій підліток (31,9%) відповідатиме критеріям тривожного розладу до 18 років. Тривога набуває багатьох форм і може проявлятися по-різному у людей. Як може виглядати тривожність у підлітків:

- надмірне занепокоєння або страхи;
- почуття внутрішньої неспокійності;
- високий рівень стресу;
- дратівливість;
- погана успішність у школі;
- фізичні симптоми, такі як напруга м'язів, головні болі, болі в животі або втома;
- порушення сну;
- ізоляція від соціальних взаємодій;
- зміни настрою.

Ізотерапія може допомогти підліткам дізнатися більше про свою тривожність та як з нею впоратися. Отож, до переваг такого виду терапії для підлітків належать:

- Невербальне спілкування – ізотерапія сприяє невербальному вираженню думок, почуттів та несвідомих образів та символів.
- Безпечне вираження внутрішнього конфлікту – ізотерапія виступає як дзеркало внутрішнього стану, забезпечуючи зовнішнє уявлення та фізичний запис свого досвіду.
- Підвищує самосвідомість – сприяє творчості, самовідкриттю, проникливості, вирішенню проблем та конфліктів.
- Підвищений емоційний та сенсорний інтелект – кидає виклик толерантності до стресу та контролю імпульсів. Будує емоційно-чуттєвий інтелект, сприяє розслабленню та сенсорній інтеграції.

Процес ізотерапії не є уроком мистецтва – він ґрунтується на знаннях людського розвитку, психологічних теоріях та техніках консультування. Арт-терапевти навчаються підбирати невербальні символи та метафори, які часто виражаються через мистецтво та творчий процес, поняття, які зазвичай важко виразити словами.

Діти страждають від підліткової тривоги, відчують себе в пастці від ірраціональних страхів і постійного занепокоєння. Зафіксуємо п'ять речей, які потрібно знати про тривогу підлітків.

1. Тривожність підлітків дуже поширена.
2. Тривога у підлітків не має нічого спільного з силою або сміливістю.

3. Усі відчують певний рівень тривоги. У всіх нас є тривожні моменти, навіть найбільш сильні серед нас не захищені від цього стану. Важливо розуміти, що існує багато різних ступенів тривожності. Коли симптоми тривоги у підлітків сильні, а рівень їх тривожності постійно високий, важливо отримати допомогу.

4. Тривожність підлітка визначає почуття, а не особистість. Підліткова тривожність – це не вада характеру, ані властивість особистості. Швидше, це стійкий негативний досвід для особистості.

5. Існує рішення для тривоги підлітків.

Ізотерапія – це інтегрована сфера терапевтичної практики, яка поєднує мистецтво та психологію, використовуючи творчий процес, художні прийоми та зовнішні художні твори для підтримки людей у розвитку самосвідомості.

Мистецтво – це могутнє середовище. Художник здатний подивитися на те, що він створив, і зрозуміти, що зробив щось позитивне та вартісне. Дивлячись на красиву картину, яку підлітки зробили, на веселий малюнок, який виражає їхні інтереси, або на фотографію, яка нагадує їм про позитивний час у їхньому житті, вони розуміють, що можуть створити щось справжнє та тривале.

Однією з причин того, що єднання з мистецтвом дало такі неабиякі результати, – це створення відчуття цінності як в теперішньому, так і в майбутньому. Ці здорові механізми подолання тривоги можуть замінити ризиковану та небезпечну поведінку.

Приведемо одну з найулюбленіших методик – «Тривога, що виражає себе», оскільки вона поєднує увагу до свого тіла та інтуїтивне малювання. Пропонується виконувати цю вправу, коли ви відчуваєте занепокоєння.

Спочатку зберіть наступне: чистий папір будь-якого розміру; прилади для малювання. Приклейте папір до поверхні. Закрийте очі. Зверніться до себе і помітьте, як відчувається тривога у вашому тілі. Зауважте, де у вашому тілі ви відчуваєте тривогу і як ви знаєте, що це саме вона.

Далі, відкрийте очі і виберіть будь-який посуд, який ви можете використати для малювання. Знову закрийте очі і намалюйте суцільну викрутку, не піднімаючи посуд з паперу. Зробіть це так, ніби на сторінці виражається тривога. Якщо ваш розум схильний до суджень або контролю, використовуйте руку, що не домінує. А тепер подивіться на те, що вийшло. Перевертайте папір збоку в сторону, поки не з'явиться зображення. Це може не мати сенсу, але намагайтеся не думати над цим занадто багато.

Використовуючи інші кольори або матеріали, розвивайте зображення. Потім вільно пишіть протягом п'яти хвилин. Ви можете написати про процес малювання своєї тривоги чи про саме зображення. Або ви можете задати цьому зображенню такі запитання: «Що ви хочете, щоб я знав? Чому ти тут?» та ін.

Ізотерапія може допомогти нам зняти свою тривожність і краще зрозуміти її мотиви. Це може допомогти нам отримати спокій, нагадуючи, що легкість насправді всередині нас. Ізотерапія також застосовується для допомоги особам розвивати соціальні навички та підвищувати впевненість у собі. Це фантастичне доповнення в рамках позитивної психології, оскільки, по суті, вона прагне допомогти людям подолати емоційні чи психологічні виклики та гармонізувати духовну рівновагу.

Література:

1. Вінник Н.Д. Психологічні умови розвитку духовної культури в юнацькому віці. Духовна культура педагога як умова розвитку інтелектуальної обдарованості старшокласників: матеріали круглого столу, 23 травня 2013 року, м. Київ. – К.: ІОД, 2013. – С. 93-99.
2. Егорова Е. Процветание по Максу Люшеру. – СПб.: Питер, 2007.
3. Кожохина С.К. Путешествия в мир искусства. Программа развития детей дошкольного и младшего школьного возраста на основе изобразительности. – М.: ТЦ Сфера, 2002. – 192 с.
4. Юзвак Ж.М. Естетичні фактори духовного розвитку особистості. – К.: Знання, 1999. – 115 с.

Калашникова Л. В., старший викладач кафедри
практичної психології

*Центральноукраїнський державний педагогічний університет
імені Володимира Винниченка
м. Кропивницький, Кіровоградська область, Україна*

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ПІД ЧАС ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

Актуальність проблеми дослідження формування професійної компетентності майбутніх психологів під час освітнього процесу пояснюється стрімкою тенденцією сьогодення, яка полягає в реформуванні усіх рівнів сучасної системи освіти в Україні та наближення її до міжнародних стандартів. Успішна реалізація модернізації освіти в першу чергу залежить від створення сприятливих умов для підготовки високопрофесійних та конкурентоспроможних фахівців, які будуть працювати в системі «людина-людина».

Аналіз наукової літератури засвідчив, що професійна компетентність як науковий феномен цікавить зарубіжних (К. Арджиріс,

Е. Гандерт, К. Елісон, Р. Епштейн, Д. Шон та інші) й вітчизняних (І.А. Зимняя, Н.В. Кузьміна, А.К. Маркова, І.М. Мітіна, В.Д. Шадріков та інші) науковців. Так, К. Арджиріс та Д. Шон у науковій праці «Теорія на практиці: підвищення професійної ефективності» зазначали, що професійна компетентність має базуватися на здатності особистості адекватно реагувати на нові ситуації в професійній діяльності, вмінні ефективно поводитися в практичних ситуаціях, враховуючи клієнт-орієнтований підхід. Р. Епштейн, Е. Гандерт у статті «Визначення та оцінка професійної компетентності» зазначають, що серед ключових компонентів професійної компетентності мають бути набуття експертних навичок, вміння сформулювати стратегію самонавчання та професійного вдосконалення, організувати колективну роботу та бути лідером за певних обставин.

Н.В. Перегончук розглядає професійну компетентність як продукт освітнього процесу та результат саморозвитку суб'єкта, особистісного росту, оптимізації особистісного потенціалу в майбутній професійній діяльності [2, с. 52]. М.Д. Ільзова під професійною компетентністю розуміє інтегративну особистісну якість, що формується і проявляється в професійній діяльності [1, с. 227].

Узагальнюючи погляди науковців на сутність професійної компетентності, необхідно вказати, що вказаний науковий феномен розглядається як сукупність професійно важливих знань, умінь та навичок, які дають змогу особистості ефективно діяти в професійній діяльності.

На формування професійної компетентності майбутніх психологів впливає багато факторів. Перш за все йдеться про: особистісно-орієнтований освітній процес, різноманітні джерела й форми подачі навчального матеріалу, соціокультурні норми, референтне оточення, безпосереднє залучення до професійної діяльності та інше. Як слушно зазначає М.Д. Ільзова, своєрідність професійної компетентності висуває певні вимоги до організації освітнього процесу: проектування і моделювання послідовного переходу, трансформації навчальної діяльності в професійну через ряд проміжних стадій (навчальна діяльність – квазіпрофесійна діяльність – навчально-професійна діяльність – професійна діяльність) [1, с. 227].

Основною умовою формування професійної компетентності майбутнього психолога виступає зміна освітньої парадигми із знаннєвої на компетентнісну, при якій учасники освітнього процесу виступають рівноправними суб'єктами, діяльність яких спрямована на формування професійно важливих компетентностей та на особистісне самовдосконалення кожного учасника цього процесу. За такої парадигми кожен студент «може ефективно включитися в систему освіти, стати активним суб'єктом її побудови та розвитку [4, с. 87].

Однак, системоутворюючим компонентом компетентнісної освітньої парадигми залишається педагог, який не тільки керує процесом оволодіння професійно важливими знаннями, вміннями та навичками,

але й залучає студентів до майбутньої професії. В першу чергу йдеться про залучення студентів до безперервної та виробничої практик, гурткової роботи та соціально психологічних тренінгів, які спрямовані на особистісний розвиток його учасників. Основою формування професійної компетентності майбутніх психологів при цьому стає спільна діяльність викладача та студента. Мова йде про діалогічну взаємодію, в якій моделюються ситуації професійної взаємодії, атмосфера взаєморозуміння, співчуття та співпереживання. Крім того, під час такої взаємодії на формування професійної компетентності студентів суттєво впливає і особистісний приклад педагога, який демонструє способи самопізнання та самоудосконалення.

Отже, за умови втілення в освітній процес компетентнісної парадигми спостерігається єдність цілеспрямованого і керованого з боку викладача процесу набуття професійно важливих знань, умінь і навичок та входження студентів до майбутньої професійної діяльності. У результаті такої єдності відбувається удосконалення здібностей та поведінки студентів, досягнення ними індивідуального розвитку та соціальної зрілості. Освітній процес при цьому стає особистісно усвідомленим та особистісно орієнтованим [3]. Йдеться про врахування ціннісно-мотиваційної домінанти особистості студента, яка й визначає професійну спрямованість.

Узагальнюючи викладений матеріал, можна констатувати, що професійна компетентність розглядається науковцями як сукупність особистісних якостей та здібностей особистості, які дозволять їй успішно здійснювати професійну діяльність. Формування професійної компетентності майбутнього психолога є продуктом взаємодії зовнішніх та внутрішніх факторів, у результаті якої відбувається саморух та самовдосконалення рівноправних суб'єктів освітнього процесу. Безсумнівно, що освітній простір, побудований на основі компетентнісної освітньої парадигми та особистісно-орієнтованого підходу виступає важливою передумовою для успішного формування професійної компетентності майбутніх психологів.

Література:

1. Ільязова М.Д. Концепция формирования профессиональной компетентности студентов-социологов / М.Д. Ильязова // Вестник АГТУ. – 2008. – № 4(45). – С. 227-232.
2. Перегончук Н.В. Формування професійної компетентності майбутніх психологів у сучасному освітньому просторі / Н.В. Перегончук // Наука і освіта. – 2016. – № 11. – С. 46-55.
3. Психологія особистісно-орієнтованої професійної підготовки учнівської молоді: Науково-методичний посібник / За ред. В.В. Рибалки. – К.: Тернопіль: Підручники і посібники, 2002. – 388 с.

4. Швалб Ю.М. Методологические основания разработки системы профессионального образования в вузе(на материале специальности «Социальная работа») / Ю.М. Швалб // Науковий вісник Миколаївського державного університету / За ред. С.Д. Максименко, Н.О. Євдокимової. – Т. 2. – Вип. 5. – Миколаїв: МДУ імені В.О. Сухомлинського, 2010. – 346 с.

Кирчей В. О., студентка I курсу магістратури
факультету психології, педагогіки та соціальної роботи

*Дрогобицький державний педагогічний університет
імені Івана Франка
м. Дрогобич, Львівська область, Україна*

ПРОКРАСТИНАЦІЯ В СТУДЕНТСЬКОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Переступивши поріг вищого навчального закладу студент стає на особистий шлях професіоналізму, особистісного розвитку, психологічного зростання та успіху. Нові умови стають сприятливим підґрунтям для розкриття численних задатків індивіда: комунікативних, інтелектуальних, моральних, лідерських. Проте, цей шлях не завжди є легким та супроводжується багатьма перешкодами, великою кількістю завдань, виконавши які він зможе досягнути результату. Тому вміння вчасно планувати, організовувати та виконувати власну діяльність впливає і на її ефективність. Та на сьогоднішній день маємо можливість спостерігати в студентському середовищі таке явище як несвоєчасне виконання завдань, «відкладання на потім». Таке відтермінування виконання важливих справ відображено у терміні «прокрастинація».

Аналіз сучасної психологічної літератури вказує на стрімке зростання актуальності та соціальної значущості вказаного феномену [1; 2; 3; 4; 5]. Прокрастинація призводить до накопичення великої кількості завдань на виконання яких залишається мало часу.

Н. Мілграм розглядає прокрастинацію як поведінку послідовного зволікання; наслідок неякісного поведінкового продукту; таку, що включає завдання, яке сприймається прокрастинатором як важливе для виконання; результат емоційного розладу [5].

Дослідники вказують на нормативну та ненормативну прокрастинацію. Нормативна (тимчасова) прокрастинація спостерігається час від часу в кожній особистості, але вона не становить загрози. Схильність особистості до ненормативної (постійної) прокрастинації детермінує почуття провини, стрес, втрату продуктивності, гострі емоційні переживання власного неуспіху, міжособистісні конфлікти через

невдоволення оточуючих невиконаними зобов'язаннями, загрозу психологічного благополуччя, соматичними розладами.

Студенти, які перебувають в умовах постійної психологічної напруги, надмірної кількості навчальних завдань та обмеження часу на їх виконання, схильні відкладати деякі справи на потім, що врешті-решт призводить до виконання їх в останній момент (день, ніч) при жорсткому дефіциті часу. Це позначається не тільки на якості, успішності навчання, а й на психофізіологічному стані студента, на його особистості загалом.

Не зважаючи на те, що провідною діяльністю студента є навчання, вважаємо, що, крім академічної прокрастинації, йому притаманні ще й такі види прокрастинації як: побутова, невротична, компульсивна та прокрастинація у прийманні рішень.

До факторів, які обумовлюють прокрастинацію в студентському середовищі можна віднести:

Психологічні фактори: відсутність мотивації до навчання, порушення вольової сфери, невміння організувати себе та час, підвищена особистісна тривожність, неадекватна самооцінка, страх перед успіхом, перед невдачею і перед критикою, зайва самовпевненість, невміння правильно розставити пріоритети, відсутність радості від роботи, загальна поведінкова ригідність.

Соціально-психологічні фактори: недостатність комунікації з оточенням, відволікаючі фактори вузівського середовища, непокора зовнішньому оточенню, нудна і неприємна робота, соціальні та сімейні проблеми, авторитарність батьків.

Педагогічні фактори: як надмірна вимогливість так і відсутність вимог від викладача, брак керівництва і консультацій з боку викладачів.

Психофізіологічні фактори: стан здоров'я, втома, хвороба, темперамент, імпульсивність, нейротизм, низький життєвий тонус.

В. Бикова стверджує, що прокрастинація у студентів виникає найчастіше в ситуаціях і справах, що пов'язані з інтелектуальною напругою, вимагаючи самоорганізації і планування своєї діяльності, що характеризуються відстроченою винагородою, з недостатньою мотивацією, необхідністю взаємодії з людьми, які викликають негативні емоції. Також дослідниця виявила, що упродовж навчання у вузі у студентів зростає частота використання виправдань та раціоналізацій для пояснення відкладання виконання справ, проте в процесі дорослішання частота звернення до такого типу поведінки знижується [2].

Прокрастинація у особистості є набутою поведінкою [1], а це означає, що з симптомами її прояву можна боротися і проводити заходи з її корекції. Для подолання прокрастинації, а отже і негативних її наслідків, потрібно навчитись управляти своїм часом, зокрема, технологіями тайм-менеджменту, які є ефективними для розвитку вмінь та навичок самоконтролю, самоорганізації, особистісної та

професійної самореалізації. У своїх відносинах з часом, особи-прокрастинатори дуже часто приймають бажане за дійсне або вважають його своїм супротивником, якого потрібно пережити, перемогти чи перегнати. Але таке ставлення до часу лише посилює прокрастинацію.

Нівелювати внутрішні чинники прокрастинації слід розвиваючи власні індивідуально-психологічні та соціальні характеристики, такі як силу волі, вміння концентруватися, здатність до самоуправління, уміння визначати особисті та особистісні пріоритети.

Щодо форм і методів роботи зі студентами для подолання прокрастинації доцільно проводити профілактичні бесіди, тематичні семінари, проблемні заняття, соціально-психологічні тренінги з розвитку мотивації до діяльності та формування навичок у студентів часової компетентності. Студенту важливо зрозуміти, що його мотивація до навчання та набуття професійних знань в першу чергу сприятимуть боротьбі з прокрастинацією.

Література:

1. Бабатіна С. І. Синдром академічної прокрастинації і соціальна відповідальність у студентському віці [Електронний ресурс] / С. І. Бабатіна // Вісник Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут». Філософія. Психологія. Педагогіка. – 2013. – № 2. – С. 24–25.
2. Быкова Д. Прокрастинация как проявление эмоционально-ориентированного и ориентированного на избегание стилей копинга / Д. Быкова // Психология совладающего поведения: материалы II науч.- практ. конф. – Кострома: КГУ им. Н. А. Некрасова, 2010. – С. 194–196.
3. Дворник М. С. Прокрастинація в конструюванні особистісного майбутнього : монографія / М. С. Дворник ; Інститут соціальної та політичної психології НАПН України. – Кропивницький : Імекс-ЛТД, 2018. – 120 с.
4. Фролова О. Прокрастинація як соціально-психологічне явище [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://business-territory.com.ua/articles/prokrastinatsiya-yak-sotsialnopsikhologichneyavishche>
5. Milgram N. A. Procrastination: A malady of modern time / Noach Milgram // Boletin de Psicologia. – 1992. – Vol. 35:83. – 102 p.

Цимбал М. Р., аспірант кафедри загальної
та диференціальної психології

*ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет
імені К. Д. Ушинського»
м. Одеса, Україна*

ЗМІСТ ДОЗВІЛЛЯ ЯК ЧАСТИНА ПРОФЕСІЙНОГО ВІДБОРУ І САМОКОНСТРУЮВАННЯ

Ефективність професійного відбору обумовлює збереження часу претендента на посаду та роботодавця. Актуальність цього завдання, з одного боку, з іншого – відсутність гарантій правильного професійного відбору, обумовили пошук методів, які б доповнили існуючу практику відбору. Мова йде, в першу чергу, про представницькі посади, які містять певні вимоги до рівня цілісної особистості, її ерудованості, культури тощо. Крім того, актуальною для сучасності є «технологія виробництва себе» (technology of the self – вираз М. Фуко) яка певним чином відтворюється в автобіографічних наративах [6]. Академік Т.М. Титаренко вважає, що сьогодні посилюється увага до автобіографій і інших автонаративних джерел сповідального характеру, що мають особливе значення для розуміння того, як особистість конструює власне життя, пише свою персональну історію з продовженням [6].

Мета: виявити можливості проектування професійної придатності особистості з огляду на зміст її вільного часу.

Об'єктом нашого дослідження стали онтогенетичні особливості проведення вільного часу.

Предметом дослідження стали: особистісні характеристики проведення вільного часу у відповідному змісті дозвілля.

Завдання дослідження:

1. Дослідити теоретичні можливості використання діагностики змісту вільного часу за допомогою розширеної автобіографії для з'ясування психологічних особливостей особистості та її самоконструювання.

2. Виявити питання, що можуть пояснити розгортання досвіду організації власного вільного часу в онтогенез.

Методи дослідження: аналіз теоретичних джерел, розширена автобіографія.

Автобіографія – це опис життя людини, складений ним самим. Історії життєвого шляху можна вважати першими варіантами розширеної автобіографії. Автобіографія стає предметом уваги дослідників з метою вивчення особистості [2; 3; 5]. Розширена автобіографія є методом вивчення особистості [1; 4].

Характеристики, які розглядалися – особливості вибору спілкування у вільний час, предметне середовище вільного часу, зміст творчості у періоди вільного часу на протязі онтогенезу.

Теоретичною передумовою нашого дослідження стало положення про те, що основи особистості формуються в дошкільний період (В. Мухіна, Д. Ельконін). Саме в період дошкільного віку формується базова система ставлень особистості до себе, інших, оточуючого світу, що закладається в основу характеру та, в подальшому, стає фундаментом світогляду особистості і її спрямованості.

Питання розширеної автобіографії:

Де і як Ви звичайно гуляли з батьками в дошкільний період ?

Які Ваші улюблені пісні, вірші, іграшки в цей період?

Як Ви характеризуйте друзів по дитячому садку?

Які у Вас залишилися враження від поїздок, екскурсій, відвідування театрів, музеїв, кіно тощо?

Які негативні моменти свого вільного часу Ви запом'ятали з дошкільного дитинства ?

Чим керуєтесь при виборі друзів? Чи були Ви лідером серед них чи виконавцем і підкорювали їм свої дії?

Чи захоплювались Ви в шкільний період літературою, історією, поезією?

Що запом'яталося, зберіглося в пам'яті дотепер і в якому обсязі, як Ви застосовуєте ці знання в повсякденному житті? Чи писали Ви вірші?

Чим захоплювались в період навчання в школі (спорт, музика, малювання, технічна творчість тощо), які досягнення серед всіх перелічених були особливі?

Перелічити все, чим займались. Якщо щось залишили, які на те були причини?

Які гуртки, секції, творчі студії відвідували? Які захоплення зберіглися на все життя? Що бачили – музеї, історичні місця, виставки, театри, місця бойової слави? З ким, – у складі групи, самі, з батьками? Що запом'яталося і дало Вам додаткові знання та можливості? Про який вільний час Ви мріяли?

Які місця Ви відвідали в період навчання у вищому навчальному закладі, ваші враження про побачене?

Якщо б у Вас з'явилася незапланована сума грошей цільовим призначенням на вільний час, як би Ви її використали?

Охарактеризуйте стиль проведення вашого вільного часу.

Який вільний час Ви вважаєте проведеним доцільно?

Як, зазвичай, проводили канікули (походи, екскурсії, туризм)? Ваш улюблений вид відпочинку. Як впливають батьки на проведення відпочинку, їх конкретна допомога?

Чи подобається Вам подорожувати? Де б Ви хтіли побувати?

Що з побаченого залишило найбільш яскраве значення?

Волієте відпочивати в компанії чи самотійно?

Який характер носять ваші відносини з оточуючими під час відпочинку?

Чи використовуєте Ви вільний час для зав'язування знайомств, хто стає, зазвичай, ініціатором, Ви чи інша сторона? Чи вможі Ви виявити ініціативу в знайомстві, як Вам це вдається?. Які у Вас взаємовідносини з чоловіками, з жінками у вільний час?

Чим займаєтесь у вільний від роботи (навчання) час, ваші захоплення?

Ваше відношення до літератури: яка тематика, жанр Вам найбільше подобається, що читали, що запом'ятали, які твори Вам подобаються, які герої, чим?

Чи знаєте українську класику, що подобається?

Чи впливало прочитане на формування вашого характеру, чи прагнули Ви бути схожим на якогось героя?

Чи знаєте Ви сучасних авторів, яких, що подобалось.

Чи любите іноземних авторів, що читали, який жанр подобається, читали мовою оригіналу чи в перекладі?

Чи любите поезію, театр, музику, живопис, кіно, які напрями мистецтва?

Яке Ваше ставлення до спорту, якими видами займалися і коли. Спортивні інтереси (улюблена команда, спортсмени). Чому відвідуєте спортивні змагання? Як Ви переживаєте успіх чи невдачу під час активної чи пасивної участі у спортивному змаганні?

Якими принципами Ви керуєтесь при організації вільного часу?

Що для Вас важливіше – сімейне благополуччя, соціальний стан чи матеріальне забезпечення?

Чи проводите вільний час з батьками, яку частину вільного часу?

Як Ви розділяєте друзів і хороших знайомих? З якою з цих категорій, зазвичай, проводите свій вільний час?

Яке проведення вільного часу Вами подобалось вашим близьким?

Розширена автобіографія є діагностико-розвиваючим методом, адже крім самопрезентації, самоосмислення, містить «особистісний спосіб конструювання власного життя» (Т.М. Титаренко), відтворює актуальну смислову інтерпретацію. При цьому, як зазначає академік, траєкторія, відповідно відрефлексована особистістю в автобіографічному наративі, створює нову конфігурацію смислів.

Висновок. Автобіографія, а в ній – зміст вільного часу, може бути розглянута як джерело вивчення персони. Цей метод є додатком, суб'єктивним, але досить інформативним. Автентичність, наявність саморефлексії з аналітично- пояснювальним ставленням дослідника до інформації дозволяє отримати дані про персону – претендента на зайняття посади і сприяти самоконструюванню життєвого шляху претендента.

Література:

1. Алгоритм роботи військового психолога щодо психологічного забезпечення професійної діяльності особового складу Збройних

- Сил України (методичні рекомендації) / Міністерство оборони України, Наук.-дослід. центр гуманітар. проблем Збройних Сил України: Н.А. Агаєв, О.Г. Скрипкін, А.Б. Дейко, В.В. Поливанюк, О.В. Еверт. К.: НДЦ ГП ЗС України, 2016. – 147 с.
2. Белан Г.В. Автобіографія як джерело історико-педагогічного дослідження: Збірник наукових праць Херсонського державного університету. Випуск LXXV. Т.1. 2017. С. 13-16.
 3. Драгоманов М. Автобіографія. Самі про себе. Автобіографія видатних українців ІХХ століття. Нью-Йорк: Видання Вільної Академії наук у США, 1989. С. 115.
 4. Про початок відбору кандидатів до складу поліцейської комісії Головного управління Національної поліції в Тернопільській області. Офіційний сайт Тернопільської обласної ради: <http://ter-rada.org/list/?type=view&id=12464>
 5. Сапогова Е.Е. Поэтика автобиографии: к анализу мотивов субъективных нарративов в психологическом консультировании // Развивающийся человек в пространстве культуры. Психология гуманитарного знания. Тезисы Всероссийской научно-практической конференции 26-27 октября 2004 г. (Тула, ТулГУ) / Под ред. Е. Е. Сапоговой. Тула: ТулГУ, 2004. С. 227-233.
 6. Титаренко Т.М. Автонаратив як особистісний спосіб життєконструювання. <http://lib.iitta.gov.ua/710148/1/.pdf>

СЕКЦІЯ 13. ПСИХОЛОГІЯ ДІЯЛЬНОСТІ В ОСОБЛИВИХ УМОВАХ

Пилипенко Н. Г., кандидат психологічних наук,
науковий співробітник наукового відділу
організації медичної допомоги

*Державна наукова установа «Науково-практичний центр
профілактичної та клінічної медицини»
Державного управління справами
м. Київ, Україна*

РЕКОМЕНДАЦІЇ З ПРОФІЛАКТИКИ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ МЕДИЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ

Специфіка діяльності людей, що належать до системи професій «людина-людина», а саме, медичних працівників, відрізняється тим, що в них присутня велика кількість ситуацій з високою емоційною насиченістю і складністю міжособистісного спілкування, і це вимагає від спеціаліста значного внеску до встановлення довірливих відносин і уміння управляти емоційною напруженістю професійного спілкування [2; 3].

Нами було проведено емпіричне дослідження емоційного вигорання медичних працівників (лікарів та медичних сестер) на вибірці зі 142 респондентів на базі ДНУ «НПЦ ПКМ» ДУС (м. Київ). Виходячи з теоретичного аналізу проблеми та результатів емпіричного дослідження були сформульовані рекомендації щодо профілактики емоційного вигорання медичних працівників.

Для профілактики емоційного вигорання корисним є застосування у колективі психодіагностичної методики «Моє ставлення до роботи» (К. Масlach, М. Лейтер) в адаптації Н. Є. Водоп'янової [1]. Методика дозволяє оцінити 6 груп чинників відносин, що впливають на розвиток синдрому емоційного вигорання. Підвищення задоволеності у даних сферах відносин сприяє підвищенню психологічної стійкості працівників. Інформація, отримана за результатами проведення методики, використовується для створення персонального профілю та рекомендацій з оптимізації взаємовідносин людини з роботою.

Методика складається з 6 розділів: 1) *робоче навантаження* – цей розділ присвячено робочому процесу. Питання цього розділу стосуються об'єму роботи, типу роботи, темпу роботи та робочих вимог. Відповідаючи на питання, необхідно оцінювати не стільки актуальне робоче навантаження, скільки стан справ за останні декілька місяців та

свої очікування щодо того, як будуть розвиватися справи у найближчому майбутньому; 2) *контроль* – цей розділ присвячено процесу прийняття рішень на роботі. Питання стосуються об'єму влади, повноважень тощо. Суть питань полягає в тому, щоб зробити правильний висновок щодо здатності приймати рішення стосовно роботи; 3) *винагорода* – цей розділ присвячено винагороді. Відповіді на питання дають інформацію про те, якого роду заохочення мотивують співробітника до якісного виконання роботи до продовження роботи на тій і іншій посаді в організації; 4) *робочий колектив* – цей розділ присвячено темі соціального робочого оточення: клієнти, колеги, керівництво, підлеглі; 5) *справедливість* – цей розділ присвячено повазі та справедливості. Питання стосуються важливих рішень, які чинять вплив на якість робочого життя; ставлення до інших людей; в якій мірі справедливість та повага мають місце в організації; 6) *цінності* – цей розділ відображає співвідношення того, наскільки цінності співробітника та компанії співпадають чи не співпадають; критичні моменти, коли одні цінності суперечать іншим; чи відповідають цінності компанії цінностям співробітника; чи відповідає сама компанія заявленим корпоративним цінностям.

Психолог психологічної служби закладу може використовувати дану методику для створення персонального профілю кожного співробітника з метою визначення 6 ключових напрямків ставлення до роботи. Персональний профіль дає можливість визначити ті точки напруги, які призводять до вигорання. Визначення персонального профілю допомагає створити певну стратегію продуктивної та ефективної боротьби з емоційним вигоранням.

Психолог психологічної служби закладу може періодично повторювати проведення методики «Моє ставлення до роботи» серед співробітників для створення нових персональних профілів, які можна порівнювати з попередніми та робити оцінку динаміки у формуванні психологічної стійкості до вигорання у професійній сфері.

Персональний профіль співробітника за цією методикою дає можливість краще зрозуміти ті стратегічні сфери у професійній діяльності співробітника, які потребують особливої уваги для попередження емоційного вигорання.

Окрім застосування методики «Моє ставлення до роботи», нами було сформульовано ряд аспектів, які було запропоновано в якості рекомендацій завідувачам відділень з метою профілактики синдрому емоційного вигорання медичних працівників:

- правильна організація робочого процесу медичними працівниками (важливість виділення пріоритетних завдань; оптимальний розподіл робочого навантаження; важливість роботи в команді та розподілу ролей у команді);
- важливість правильно організованих робочих місць та наявності місць для відпочинку.

- важливість розробки системи нематеріальних заохочень;
- важливість формування та підтримання колективного духу співробітників;
- роль забезпечення та підтримання сприятливого психологічного клімату у колективі.

Нами було запропоновано тематичний план лекцій, які рекомендовано проводити для медичних працівників з метою підвищення їх психологічної грамотності відносно феномену емоційного вигорання та шляхів його самостійного попередження та подолання.

Теми лекцій: 1) Поняття та види стресу (ознаки стресу; фази та компоненти стресу; види стресу; джерела стресу; способи психологічного захисту та подолання стресів); 2) Характеристика емоційного вигорання як психологічного феномену (причини формування емоційного вигорання; які фактори сприяють вигоранню та як їм протидіяти; гендерні особливості емоційного вигорання; особливості емоційного вигорання медичних працівників); 3) Шляхи попередження синдрому емоційного вигорання (як розпізнавати перші ознаки емоційного вигорання та що робити; прояви емоційного вигорання на міжособистісному, особистісному та мотиваційному рівнях; які прийоми психогієни дозволяють робити профілактику синдрому вигорання? 4) Управління стресом (шкала стресу; техніки саморегуляції в умовах стресу).

Література:

1. Водопьянова Н.Е. Стресс-менеджмент: учебник для бакалавриата и магистратуры / Н.Е. Водопьянова – М.: Издательство Юрайт, 2018. – 283 с.
2. Терзи О.О. Корекція та профілактика синдрому емоційного вигорання у лікарів / О.О. Терзи // Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки. – 2017. – Вип. 6(2). С. 101-105.
3. Шелков В.Ю. Профілактика синдрому вигорання у медичних працівників методами психологічної саморегуляції. Український медичний часопис. 2009. № 2 (70) III IV. 2009. С. 57-59.

НОТАТКИ

НОТАТКИ

НОТАТКИ

ЗБІРНИК ТЕЗ НАУКОВИХ РОБІТ
Міжнародної науково-практичної
конференції

«ПЕДАГОГІКА ТА ПСИХОЛОГІЯ:
ВИКЛИКИ І СЬОГОДЕННЯ»

1–2 травня 2020 року, м. Київ

Частина II

Видавник: ГО «Київська наукова організація
педагогіки та психології»
Поштова адреса редакції: 04108, Київ, а/с 62
Електронна пошта: office@knopp.org.ua сайт: www.knopp.org.ua
tel: 38 066 699 58 42

Підписано до друку 04.05.2020 р. Здано до друку 05.05.2020 р.
Формат 60x84/16. Папір офсетний.
Цифровий друк. Ум. друк. арк. 8,14.
Тираж 100 прим. Зам. № 0505-20.